XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas

"Presente y retos de futuro"

ACTAS

POIO (Pontevedra), 10, 11 y 12 de julio de 2019

http://reppe.org/poio

Coordinadores

Agustin Erkizia Olaizola
Manuela Raposo Rivas
Olga Canet Velez
Manuel Damián Cebrián de la Serna
Miguel Angel Barberá Gregori
Adolfo Pérez Abellás
Miguel Angel Zabalza Beraza

ISBN 978-84-09-12890-7

COMITÉS

PRESIDENCIA

Agustín Erkizia Olaizola (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)

SECRETARIA ACADÉMICA

Olga Canet Vélez (Universidad Ramon Llull)
Manuela Raposo Rivas (Universidade de Vigo)

COMISIÓN EJECUTIVA

Miguel A. Barberá Gregori (Universitat de València-ADEIT)
Olga Canet Vélez (Universidad Ramon Llull)
Manuel Cebrián De La Serna (Universidad de Málaga)
Agustín Erkizia Olaizola (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)
Adolfo Pérez Abellás (Universidade de Vigo)
Manuela Raposo Rivas (Universidade de Vigo)
Miguel A. Zabalza Beraza (Universidade de Santiago de Compostela)

COMITÉ CIENTÍFICO

Fernando Alburquerque Costa (Universidade de Lisboa, Portugal)
José Arellano Sánchez (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Alejandro Armellini (University of Northampton, Reino Unido)
Ken Bain (Columbia University, Estados Unidos)
Mássimo Baldacci (Università di Urbino, Italia)
Lily Orlan Barak (University of Haifa, Israel)
Ronald Barnett (Instituto de Educación de Londres, Reino Unido)
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura)
Manuel Cebrián De la Serna (Universidad de Málaga)
Enrique Correa (Université de Sherbrooke, Canadá)
Jean-Marie De Ketele (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica)
Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho, Portugal)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
Assunção Flores (Universidade do Minho, Portugal)
Julia Formosinho (Universidade de Braga, Portugal)

José Miguel Guillén Soria (Arribas & Partners Abogados)
Nuria Hernández Sellés (Centro La Salle)
Ignacio Hierro del Corral (Universidad Internacional de la Rioja)
Huber Günter (Universität Tübingen, Alemania)
Carlinda Leite (Universidade de Porto, Portugal)
Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla)
Fernando Marhuenda Fluixá (Universitat de València)
Miquel Martínez (Universitat de Barcelona)
Antonio Medina Rivilla (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Mª Lourdes Montero Mesa (Universidade de Santiago de Compostela)
Enriqueta Molina Ruíz (Universidad de Granada)
Angeles Parrilla Latas (Universidade de Vigo)
Mª Jesús Perales Montolio (Universitat de València)
Ana Salerni (Università La Sapienza, Roma)
Bernardino Salinas Fernández (Universitat de València)
Albert Sangrà Morer (Universitat Oberta de Catalunya)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
María Luisa Sevillano García (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
José Tejada Fernández (Universitat Autònoma de Barcelona)
Mª José Uranga Iturrioz (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)
Antonio Valle Arias (Universidade da Coruña)
Dimitrios Vlachopoulos (Universitat Oberta de Catalunya)
Miguel Zabalza Beraza (Universidade de Santiago de Compostela)

COMITÉ ORGANIZADOR

José Antonio Arjona Muñoz (Universidad de Málaga)
Itziar Azkue (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
Alberto Díaz de Junguitu (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
Fernando Tapia (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
Daniel Cebrián Robles (Universidad de Málaga)
Angeles Conde Rodríguez (Universidade de Vigo)
Mª Isabel Doval Ruiz (Universidade de Vigo)
Rubén González Rodríguez (Universidade de Vigo)
Filipe Gonçalves S. Macedo (Universidade Fernando Pessoa, Portugal)
Mª Esther Martínez Figueira (Universidade de Vigo)
Rosa Méndez García (Universidade de A Coruña)

Isabel Mociño (Universidade de Vigo)
Rafael Pérez Galán (Universidad de Málaga)
Mª Luisa Rodicio García (Universidade de A Coruña)
Mª del Mar Sanjuán Roca (Universidade de Santiago de Compostela)
Mª Carmen Sarceda Gorgoso (Universidade de Santiago de Compostela)
José Antonio Sarmiento Campos (Universidade de Vigo)
Mª Ainoha Zabalza Cerdeiriña (Universidade de Vigo)
Cristina Raquel Luque Guerrero (Universidad de Málaga)
Francisco José Ruiz Rey (Universidad de Málaga)

COMITÉ DE INAUGURACIÓN

María Celia Besteiro Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela)
Margarita Amor López (Universidad de Coruña)
Maria Isabel Doval Ruiz (Universidad de Vigo)
Agustín Erkizia Olaizola (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)
Adela Valero Aleixandre (Univeristat de València)
Luciano Sobral Fernández (Alcalde de Poio)

EQUIPO DE COLABORACIÓN

Violeta Cebrián Robles (Universidade de Vigo)
Olalla García Fuentes (Universidade de Vigo)
Cintia Fernández López (Universidad de Vigo)
Yolanda Montoro Sánchez (Universitat de València-ADEIT)
Natalia Quero Torres (Universidad de Málaga)

INDICE DE ACTAS

COMITÉS 2
INDICE DE ACTAS 5
SALUDO 11
PRESENTACIÓN 12
CONFERENCIAS 14
La universidad y las prácticas académicas externas: retos y perspectivas de futuro desde la CRUE 14
Modelo de colaboración de prácticas externas curriculares UMass-Lowell (USA) – Universitat de València (ES) 15
MESAS REDONDAS 16
FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA 16
DESAFÍOS PARA EL PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS 19
- Práticas curricular externas na Universidade de Coimbra|Portugal: diretrizes e desafios nas Ciências da Educação. 19
- La perspectiva de género en el Prácticum y las prácticas externas. 20
- La Glosa medieval se hace digital: Anotaciones de video para documentar las evidencias del PLE-Portafolios multimedia. 21
- El profesorado de prácticas, un elemento clave en las estrategias de formación en Magisterio. La experiencia de la Universitat de València. 22

TALLERES 23
Instrumento para evaluar la calidad de una tutoría de prácticas externas 23
Evaluación formativa para los aprendizajes del prácticum con Corubric 23
Anotaciones multimedia para el estudio de las evidencias documentadas en el ePortafolios del Prácticum 23
Diseño de un modelo para una individualización de los itinerarios del Prácticum 24
Formación dual universitaria 24
Briefing y debriefing. Metodología de aprendizaje experiencial 24
SYMPOSIUMS AUTOORGANIZADOS 25
Cataliza, un programa de prácticas profesionales no laborales para la Educación Superior del Servicio Canario de Empleo en colaboración con las universidades públicas canarias 25
- El Programa de Prácticas Profesionales no Laborales Cataliza (RES0097) 25
- Programas de Prácticas Profesionales No Laborales: Regulación y Financiación (RES0086) 38
- Resultados obtenidos por el Programa de Prácticas Profesionales no Laborales Cataliza (RES0093) 53

El prácticum como eje vertebrador en grados de Educación: Propuestas desde la Universidad de Barcelona, Universidad Milano-Bicoca y Universidad de Granada 66
- De Bolonia a hoy, ¿Cómo ha cambiado el Prácticum en Milán? (RES0043) 66
- La evaluación de competencias en el Prácticum como eje longitudinal en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. (RES0026) 82
- Propuesta del Prácticum como eje vertebrador en el grado de Pedagogía (RES0028) 96
- Retos de las prácticas externas de Educación Social en Melilla (RES0027) 110

Hacia la profesionalización de tutores y mentores de estudiantes en prácticas del Máster de Educación del profesorado 127

- Competencias emocionales adquiridas en las prácticas externas del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Europea de Valencia. (RES0096) 127
- Construyendo la identidad docente de los estudiantes: La encrucijada entre las creencias previas y las primeras estancias en centros educativos (RES0091) 141
- Empieza por educar, un modelo de transición profesional basado en un periodo de residencia (RES0098) 152
- Empoderando a tutores de universidad y mentores de centro mediante una formación a medida basada en la práctica reflexiva (RES0095) 169

Innovación educativa y prácticas profesionales: el Aprendizaje Servicio como estrategia de mejora del entorno. El caso de la Red Catalana de ApS en la Universidad 184

- Innovación educativa y prácticas profesionales: el Aprendizaje Servicio como estrategia de mejora del entorno. El caso de la Red Catalana de ApS en la Universidad (RES0057) 184
- ApS a través de prácticas profesionales en un entorno próximo y de movilidad internacional: el caso de la Facultad de Economía y Empresa en la UPF (RES0135) 197
- De maestro experto a maestro novel: una experiencia de ApS (RES0046) 209
- El Aprendizaje Servicio vinculado a la Educación para la Sostenibilidad en el Prácticum de los Grados de Maestro/a de la Universitat de Girona (RES0033) 221
- El patio de parvulario, educativo y de calidad (RES0075) 234
- La implementación de proyectos Aprendizaje Servicio en la Universidad Autónoma de Barcelona a través de las prácticas externas. El caso de la facultad de Psicología (RES0050) 249

COMUNICACIONES 259

Desafíos de las TIC en el Prácticum y las prácticas externas 259

- Conocimiento y uso de TIC para la innovación en las prácticas escolares (RES0120) 259
- Diálogos internacionais entre duas universidades sobre experiências inovadoras: planejamento, aplicabilidade e resultados alcançados (RES0134) 262
- El uso de las TIC para la evaluación del prácticum. Experiencia. (RES0041) 277
- La foto-elicitación en la formación mutua entre el alumnado del Prácticum y sus tutores de colegios. (RES0011) 292
- REDTICPRAXIS. Red sobre las TIC en Prácticum y prácticas externas. (RES0054) 306

Experiencias innovadoras en el Prácticum y las prácticas externas 321

- A Residência Docente Em Ensino De Ciências Como Estratégia Pedagógica Na Formação Docente Inicial (RES0055) 321
- Amistad crítica para el desarrollo de la docencia universitaria: colaboración de la tríada en el Grado de Educación Primaria dual (RES0044) 336
- Aprendizajes iterativos mediante los prácticums y las situaciones prácticas reales. (RES0126) 351
- Desafíos y factores de éxito del ApS en las prácticas universitarias. Estudio de casos. (RES0114) 368
- Diseño y proceso de mejora de un instrumento para la autoevaluación de las competencias profesionales del Prácticum del Grado en Educación Primaria (RES0079) 385

- El Prácticum del grado de doble titulación de Infantil y Primaria en la Universidad Rovira i Virgili, y su relación con el trabajo de final de grado. (RES0032) 402
- El blog como herramienta de evaluación en las Prácticas del Grado en Pedagogía. (RES0016) 416
- El comunicador organizacional: Formación y praxis profesional en un universo institucional cada vez más globalizado. (RES0083) 428
- El Prácticum en la formación del biólogo orientado al manejo sustentable de los recurso bióticos. (RES0105) 440
- El profesor como indagador: una propuesta en el prácticum de magisterio. (RES0020) 451
- Evaluación de una acción voluntaria según el formato de prácticas extracurriculares. ¿Qué opinan los estudiantes de su participación? (RES0121) 466
- Experiencias de innovación metodológica para el progreso de los aprendizajes durante las prácticas profesionalizantes de formación docente en Argentina. (RES0123) 480
- Formación para la acción tutorial en las prácticas externas de educación. Programa coordinado para universidades y centros de prácticas en Cataluña. (RES0067) 493
- Guía para la elaboración de la memoria de verificación de un título en la modalidad de formación dual. (RES0084) 512
- La contribución de las tríadas formativas en el aprendizaje de las maestras infantiles en formación. (RES0092) 526
- La formación en competencias lingüísticas del alumnado de grado en educación a través del Prácticum. (RES0073) 539
- La observación entre iguales en el G. de Educación Primaria. El uso de la rúbrica IOC como estrategia formativa para el desarrollo profesional. (RES0045) 551
- La retroalimentación, sistematización y la reflexión como instrumentos de evaluación de las prácticas docentes. (RES0125) 567
- La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas. (RES0010) 579
- Las prácticas internacionales en el doble grado en Maestro de Educación Infantil/ Primaria (mención en lengua inglesa) de la Universitat de Vic. Un ejemplo de construcción de la identidad como docentes de y en lengua inglesa a través del Prácticum. (RES0085) 597
- Nuevas Perspectivas para un Prácticum Externo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. (RES0099) 609
- Prácticas colaborativas en la formación inicial docente: avanzando hacia la inclusión educativa. (RES0025) 621
- Prácticas Externas del Grado en Pedagogía: el blog como herramienta de intercambio y reflexión. (RES0017) 635
- Valoración de la incidencia de la metodología IA en la formación inicial de los docentes del nivel primario: el caso del Prácticum de educación del Instituto Superior de Formación Superior Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana. (RES0062) 649
- "Enseñar como un campeón". Programa de entrenamiento en técnicas didácticas eficaces para estudiantes de Educación en prácticas. (RES0051) 663

Compromisos en la tutoría del Prácticum y de las prácticas externas 675

- Análisis de la autoevaluación de la adquisición competencial de estudiantes y tutores académicos en el grado de enfermería. (RES0012) 675

- Experiencia de la Formación Práctica de los/las estudiantes de Grado de Enfermería de la Universidad de Vic- Universitat Central de Catalunya. (RES0089) 690
- La formación continuada a los/as profesionales tutores/as en los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona: un estudio sobre las jornadas. (RES0052) 706
- La Hoja de Ruta: Herramienta para la evaluación del desempeño profesional del Prácticum de Educación Social. (RES0074) 718
- La importancia del prácticum para la formación de los estudiantes de sociología, las dificultades de transitar de la sociología teórica a la práctica. (RES0060) 730
- La inserción en la cultura del vino como consecuencia de los efectos de las prácticas de campo a las casas vitivinícolas, en ayudantes de profesor de la carrera de sociología FCPYS-UNAM. (RES0061) 748
- La tutorización académica en el Prácticum: facilitar la práctica como proceso de investigación. (RES0021) 761
- Las prácticas externas curriculares ante un modelo de enseñanza semipresencial La experiencia de una prueba piloto en el máster de secundaria. (RES0108) 774
- Los procesos reflexivos en los grados de educación de la Universidad del País Vasco (UPV//EHU): un análisis comparativo. (RES0088) 792
- Los tutores profesionales y los contextos de intervención en las prácticas externas de la UNED. (RES0022) 814
- Satisfacción de los agentes implicados en la autoevaluación del proceso de aprendizaje. (RES0013) 835
- Simulación clínica como estrategia para empoderar a los/las tutore/as clínico/as en el seguimiento y la evaluación del prácticum en ciencias de la salud. (RES0115) 850

Retos a los que se enfrenta la gestión del Prácticum y las prácticas externas 862

- Aprendizaje en escenarios reales en el manejo acuícola sustentable. (RES0107) 862
- Desafíos del modelo de resonancia colaborativa en la relación institución formadora y centros de práctica en las carreras de Educación de la PUCP. (RES0101) 874
- El Prácticum IV de Lengua Asturiana en los estudios de magisterio la Universidad de Oviedo. (RES0118) 887
- El Prácticum vinculado al Trabajo Final de Grado en los grados la Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona. Análisis tras 10 años de implantación y retos de futuro. (RES0130) 904
- Gestionar las Prácticas Externas: luces y sombras. (RES0082) 918
- Las funciones psico didácticas de los entornos de aprendizaje. (RES0049) 931

Contradicciones del Prácticum y las prácticas externas en la adquisición de competencias profesionales 947

- Adecuación del Prácticum a profesionales no docentes. (RES0081) 947
- Análisis del área competencial saber hacer de futuros docentes a través de la autoevaluación electrónica. (RES0056) 966
- Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica. (RES0068) 985
- Evaluación del Perfil de egreso en el Prácticum de la carrera de Educación Primaria en la PUCP. (RES0042) 1004

- La práctica reflexiva una metodología para la concreción de competencias profesionales en docentes interculturales bilingües. (RES0124) 1018
- Prácticum profesionalizador en el Máster de Psicopedagogía: Análisis de las demandas de intervención y percepción de las estudiantes de las competencias desarrolladas. (RES0040) 1032
- Realidades y tensiones en la práctica pedagógica de una licenciatura en ciencias naturales. (RES0024) 1046

El Prácticum en los másteres y posgrados 1067

- A integração de recursos educativos em contexto de estágio na disciplina de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico. (RES0131) 1067
- Herramientas digitales en el diseño de materiales curriculares en el Máster de Secundaria de Matemáticas. (RES0065) 1082
- Prevê, observa, explica e reflete: atividades laboratoriais na formação de educadores e professores. (res0102) 1099
- Valoración del Prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Oviedo por los coordinadores de prácticas de los Institutos de Educación Secundaria. (RES0066) 1112

Sistemas puestos en marcha para el "aseguramiento de la calidad" del Prácticum 1125

- Calidad en el Prácticum y Prácticas Externas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. (RES0059) 1125
- Plan de actuación para la redimensión de Prácticum en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria. (RES0035) 1140
- Sistemas puestos en marcha para consolidar la calidad del Prácticum en una universidad on line: presente y retos de futuro. (RES0080) 1155
- Tiempo de dedicación a las tareas que definen una tutoría de calidad. (RES0112) 1169
- Un modelo para analizar los espacios de aprendizaje en el Prácticum. (RES0023) 1184

Narrativas de estudiantes con reflexión sobre lo vivido y aprovechado de su experiencia en las prácticas 1199

- Competências clínicas a adquirir nos ensinos clínicos: opinião dos alunos da Universidade Fernando Pessoa. (RES0018) 1199
- Consecuencias del empleo excesivo de la duplicidad de género en los textos académicos de naturaleza escrita. (RES0019) 1213
- El uso de las marcas de modalización en la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos en el prácticum. Análisis de las memorias de prácticas de un grupo de estudiantes de tercer y cuarto curso del grado de Maestro en Educación Primaria (MEP). (RES0103) 1226
- Estrategias narrativas para el desarrollo del pensamiento reflexivo en el Prácticum II de Pedagogía. (RES0119) 1239
- La supervisión académica de las prácticas externas de pedagogía desde los relatos. (RES0070) 1256
- Narrativas y reflexiones como recurso didáctico: experiencias, aprendizajes y recomendaciones del estudiantado con relación al Prácticum de una Universidad Online. (RES0106) 1266
- Opinión de los alumnos del Grado en Fisioterapia acerca de las materias optativas cursadas una vez realizadas prácticas clínicas externas. (RES0113) 1279

- Perspetivas de estudantes sobre o Prácticum em educação pré-escolar. (RES0031) 1292

Datos existentes sobre la eficacia formativa del Prácticum y las prácticas externas 1315

- Contribución de la formación en la facultad al desarrollo del Prácticum y del grado en educación infantil. (RES0036) 1315
- Evaluación de las competencias del alumnado con prácticas externas. Evidencia para los grados en Administración y Dirección de Empresa y Economía en la Universidad de Vigo. (RES0071) 1332
- Evaluación de las prácticas externas de los estudiantes por parte de las empresas: el impacto de las competencias profesionales. (RES0039) 1346
- Instrumentos de calidad en las prácticas de grado de trabajo social de la UB. (RES0058) 1360
- La adquisición de competencias en el prácticum: valoración de las y los estudiantes de Pedagogía. (RES0072) 1373
- Las prácticas en entornos laborales como vectores de la construcción de la identidad profesional en Biociencias. (RES0132) 1388
- O Sistema Dual no Ensino Superior: Perspetivas e Avaliação dos Benefícios na sua Implementação. (RES0048) 1403
- Orquestando contextos educativos para la formación de futuros docentes reflexivos. (RES0053) 1417

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

SALUDO

El Ayuntamiento de Poio tiene el placer de acoger la celebración del XV Symposium Internacional sobre el Prácticum. Es para nosotros un privilegio recibir una vez más este congreso que, tras haber superado una década de trayectoria, se consolida como un referente del debate sobre el aprendizaje y la formación práctica.

O Concello de Poio ten o pracer de acoller a celebración do XVI Simposio Internacional sobre o Prácticum. É para nós un privilexio recibir unha vez máis este congreso que, tras ter superada unha década de traxectoria, se consolida como un referente do debate sobre a aprendizaxe e a formación práctica.

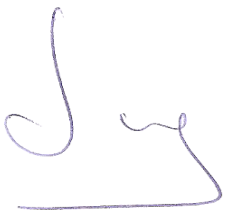
Junto al aprovechamiento académico que este encuentro ofrece, esperamos además que los asistentes gocen de un ambiente agradable, del entorno íntimo y recogido del Monasterio de Poio, y también de los paisajes y los placeres gastronómicos de nuestro municipio, que recibe con los brazos abiertos a los visitantes.

Xunto ao proveito académico que este encontro ofrece, esperamos ademais que os asistentes gocen dun ambiente agradábel, do entorno íntimo e re col/ido do Mosteiro de Poio, e tamén das paisaxes e os praceres gastronómicos do noso municipio, que recibe cos brazos abertos aos visitantes.

Damos la bienvenida a los participantes en esta decimoquinta edición, deseándoles éxito en su labor y confiando en que estos días que están entre nosotros les sean gratos y memorables.

Damos a benvida aos participantes nesta decimoquinta edición, desexándol/es éxito no seu labor e confiando en que estes días que están entre nós l/es sexan gratos e memorables.

Luciano Sobral Fernández. Alcalde del Ayuntamiento de Poio (Pontevedra)



PRESENTACIÓN

La Comisión Gestora de la Red de Prácticum REPPE – Asociación para el desarrollo del Prácticum y las Prácticas Externas-, en nombre del Comité Organizador os da la bienvenida, un año más, al *XV Symposium Internacional sobre Prácticum y prácticas externas*. En esta edición hemos preparado un programa académico y socio cultural que permita reflexionar sobre el tema que nos ocupa desde el presente, pero con una clara mirada hacia los retos que este espacio privilegiado de aprendizaje nos plantea en un futuro. El Symposium está dirigido a profesionales interesados en compartir conocimientos y experiencias desde las diferentes disciplinas en el aprendizaje experiencial que nos permite el Prácticum y las prácticas externas.

El programa científico posee aportaciones que abordan temas de interés para la práctica y la investigación, tales como las prácticas internacionales, prácticas curriculares y extracurriculares o la formación dual. Sin olvidar la formación permanente o las prácticas de máster. En otro orden de cosas los agentes del Prácticum: tutores académicos, tutores de los centros, el propio estudiante y el papel de la tutoría seguirán presentes en las comunicaciones. Con la finalidad de compartir proyectos de innovación, retos y nuevas tendencias, que puedan enriquecer tanto a aquellos profesionales implicados en su dedicación habitual al Prácticum como a aquellos jóvenes investigadores que están interesados en este apasionante y excepcional área de conocimiento.

El documento que aquí se presenta recoge dichas aportaciones según las diferentes modalidades de participación: conferencias, mesas redondas, talleres, symposiums autoorganizados y comunicaciones, estando éstas últimas relacionadas con las siguientes temáticas:

- Desafíos de las TIC para el Prácticum.
- Contextos del Prácticum.
- Compromisos en la tutoría.
- Experiencias innovadoras.
- Evaluación de competencias.
- Trabajando la reflexión en el Prácticum.
- Retos en el Prácticum.
- Prácticum en los másteres y posgrados
- La formación dual y la formación para el empleo.
- Aseguramiento de la calidad del Prácticum.
- Narrativas de estudiantes durante el Prácticum.

Al mismo tiempo está representado el Prácticum y las prácticas externas de las titulaciones universitarias del área de Educación (grados en Pedagogía, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, máster en Educación Secundaria y Psicopedagogía), Trabajo Social, Sociología, Ciencias Políticas y Sociales, Enfermería, Fisioterapia, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales, Biociencias, Biología, Administración y Dirección de Empresa y Economía.

Como ven, en esta edición, no falta ni la realización de talleres prácticos liderados por expertos que contribuirán al desarrollo de competencias de los participantes, ni la jornada científica lúdica- gastronómica que viene siendo tradición por estas bellas tierras gallegas de Pontevedra. Por lo que les esperamos con la esperanza de que disfruten de todas las actividades.

La Comisión Gestora de la red de Prácticum REPPE

Agustin Erkizia Olaizola (UPV/EHU)
Manuela Raposo Rivas (Universidade de Vigo)
Olga Canet Velez (Universidad Ramon Llull)
Manuel Cebrián de la Serna (Universidad de Málaga)
Miguel Angel Barberá Gregori (Fundación Universidad-Empresa, Universitat de València)
Adolfo Pérez Abellás (Universidade de Vigo)
Miguel Angel Zabalza Beraza (Universidade de Santiago de Compostela)

CONFERENCIAS

La universidad y las prácticas académicas externas: retos y perspectivas de futuro desde la CRUE

Nuria Grané Teruel
Universidad de Alicante

Lucila Finkel
Universidad Complutense de Madrid

Las prácticas académicas externas están adquiriendo cada vez mayor importancia en las titulaciones universitarias, no solo porque cada vez son más las titulaciones que incluyen prácticas curriculares, sino porque se entienden como un espacio de intersección entre la educación formal y el empleo en el que los estudiantes pueden adquirir competencias y contactos relevantes que favorezcan sus posibilidades futuras de inserción laboral.

CRUE Universidades, a través del Grupo de Empleo y del Subgrupo de Prácticas está realizando una intensa labor para coordinar y mejorar las prácticas externas del Sistema Universitario Español y hacer frente a los retos que se plantean en un horizonte cercano.

La conferencia partirá de una presentación de la estructura de CRUE y de la Comisión Sectorial de Asuntos Estudiantiles, al que pertenece el subgrupo de prácticas, para enmarcar las prácticas académicas como uno de los principales instrumentos con los que cuentan las universidades para fomentar el empleo cualificado. Se presentarán las principales líneas de actuación del subgrupo de prácticas durante el curso 2017-18 y se abordarán los ámbitos de actuación previstos para el curso actual, que necesariamente se extenderán en los próximos años. En ese sentido, se presentan algunos de los principales retos y perspectivas de futuro, tales como las nuevas propuestas de regulación normativa, la consideración de nuevos aspectos jurídicos, la necesaria simplificación de la gestión de convenios, el fomento de prácticas internacionales, la búsqueda de prácticas de calidad, los nuevos modelos de prácticas ligados a la formación dual y el reconocimiento y formación de tutores.

Modelo de colaboración de prácticas externas curriculares UMass-Lowell (USA) – Universitat de València (ES)

Tom Piñeros Shields
University of Massachusetts

Carles Simó Noguera
Universitat de València

La Universitat de València (UV) y la University of Massachusetts-Lowell (UMASS-LOWELL) han confeccionado un programa de prácticas que establece el intercambio de 10 estudiantes del College of Fine Arts, Humanities and Social Sciences de la UMASS-LOWELL, durante 6 semanas entre junio-julio, y del mismo número de estudiantes de la Facultat de Ciències Socials de la UV durante el período febrero-mayo. Tanto los estudiantes de la UV que van a UMASS-LOWELL como los estudiantes de la UMASS-LOWELL que van a la UV, además de realizar sus prácticas en centros con acuerdos establecidos por la universidad anfitriona participan en cursos con contenidos especialmente diseñados para profundizar en las claves sociológicas más importantes del contexto donde desarrollan sus prácticas y, además, mejoran sus competencias lingüísticas en cursos de lengua.

En ambos casos la matrícula y el reconocimiento de créditos lo realiza la universidad de pertenencia. La universidad anfitriona proporciona los centros de prácticas, participa en la búsqueda de alojamiento y aulas para las clases, organiza seminarios y rutas culturales integradas en el curso, y constituye un grupo de mentores de apoyo entre iguales.

En la UV, la Fundació Universitat Empresa-ADEIT y la Oficina de Relaciones Internacionales prestan una ayuda financiera y logística importante. La relación entre ambas universidades se basa en la búsqueda de una sólida simetría entre lo que se ofrece y lo que se pide a la otra parte. Se trata de un programa pionero de innovación que combina reflexiones sociológicas y reflexiones sobre la adaptación al mundo profesional, con la realización de prácticas externas en organizaciones de culturas y contextos distintos.

El seguimiento y evaluación combinan dos experiencias surgidas de sistemas educativos diferentes, mediante un diálogo permanente. Se llega así a una estandarización de aquellos procedimientos que mejores resultados proporcionan en ambos contextos. Ello permite una mejora metodológica substancial. El programa será evaluado a los tres años de rodaje y previamente a la renovación del convenio.

MESAS REDONDAS

FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA

Agustin Erkizia Olaizola
Universidad del País Vasco

Ixaka Egurbide
Escuela Universitaria de Ingeniería Dual

Ferran Badia Pascual
Universidad de Lleida

Nathalie Leroy
Universidad De Valenciennes (Francia).

La universidad tiene el deber de seguir siendo uno de los principales agentes transformadores de un país, y para ello debe mantener un alto nivel de porosidad intelectual con el conjunto de la sociedad a la que se debe, permitiendo que el intercambio de conocimiento sea fluido y natural, y se realice con total libertad.

En un mundo en constante cambio las instituciones de educación superior se ven abocadas a innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante con el fin de responder a las demandas empresariales y mejorar la inserción de los futuros profesionales en el entorno socioeconómico.

Para responder a este reto varias universidades han apostado por la formación dual con el objetivo de adquirir las competencias exigidas a la titulación a través de una doble vía: mediante las estancias formativas en las organizaciones y las adquiridas en la universidad.

La formación dual universitaria ha venido para quedarse en nuestra universidad. Su implantación en las titulaciones oficiales de grado y máster será progresiva en función de la realidad de cada caso y de las necesidades que debe cubrir.

Para reflexionar y debatir sobre este nuevo modelo de enseñanza, cada vez más asentado y extendido, cuatro centros de tres universidades (la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), el Instituto de Máquina Herramienta-

IMH (centro adscrito a la UPV/EHU), la Universitat de Lleida y la Universidad de Valenciennes (Francia)) participarán en una mesa donde se pondrá en valor el caudal de conocimiento que se ha generado en torno a este modelo formativo y se analizarán las claves que condicionarán su desarrollo futuro.

CUESTIONES PARA EL DEBATE

Sobre el modelo:

1. ¿Cuáles fueron los motivos por los que su universidad o centro universitario decidió implantar la formación dual?
2. ¿Cuáles han sido los mayores problemas a los que os habéis enfrentado?
3. ¿Existe algún agente o agencia que garantice que la propuesta formativa reúne unos mínimos requisitos o condiciones para su consideración como formación dual?
4. En alguna ocasión he escuchado ciertas críticas relacionadas con este modelo vinculadas al hecho de que son "trajes a medida" y cuando uno tiene la necesidad o la obligación de "cambiar de talla" tal vez el traje no es válido. ¿Qué opinión tenéis sobre este tema?

Sobre las organizaciones (empresas):

5. ¿Cómo colaboran las organizaciones (empresas) en el diseño del plan formativo del alumnado que participa en este modelo? ¿Qué impresión tenéis?
6. ¿Se implican en los procesos de tutorización y de evaluación?
7. ¿Aceptan que "elementos extraños" (profesores universitarios) realicen visitas a sus instalaciones?
8. ¿Entienden que esta formación es una de las mejores vías de captación de personas cualificadas?

Sobre el alumnado:

9. ¿Cuáles son las razones por las que el alumnado opta por esta alternativa?

10. ¿Aceptan que, en el diseño de su plan formativo, así como en la tutorización y en la evaluación participen las empresas u organizaciones?

11. En vuestras organizaciones desde el punto de vista del alumnado ¿este modelo compite con otros modelos más tradicionales?

12. ¿En qué beneficia y en qué perjudica este modelo al alumnado?

Sobre el futuro (retos):

13. ¿Cuáles son las actuaciones de futuro que vuestras organizaciones plantean en relación a este modelo?
14. ¿Tiene futuro la formación dual universitaria? ¿Porqué?
15. ¿Es extensible este modelo a todas las ramas del conocimiento?
16. ¿Cuáles son los cambios que propondríais a nivel estatal para impulsar este modelo formativo?

DESAFÍOS PARA EL PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Práticas curricular externas na Universidade de Coimbra|Portugal: diretrizes e desafios nas Ciências da Educação.

Teresa Pessoa
Universidade de Coimbra

As Faculdades de Ciências da Educação em Portugal organizaram-se de forma distinta em Portugal e Espanha e a compreensão destas dinâmicas é importante para uma leitura ajustada do seu papel no mundo ibérico, senão europeu.

Das Escolas Normais Superiores às Escolas de Magistério Primário e Infantil, comuns aos dois Países, até às atuais Faculdades de Educação, com cursos semelhantes em Portugal e Espanha mas, ao mesmo tempo, distintas nas tipologia de ofertas formativas um caminho foi realizado com referenciais estratégicos diversos com impacto nas dinâmicas educativas atuais assim como na compreensão de perfis profissionais e no desenho das práticas necessárias ao desenvolvimento profissional do educador

Em Portugal, "a história das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação culminou um processo de constituição das ciências da educação donde emerge o dilema matricial das ciências da educação em Portugal" (J.Magalhães). Daremos conta, sumariamente, deste percurso e das implicações no desenho curricular da graduação em Ciências da Educação. A reflexão estará suportada numa análise documental, legislação e planos curriculares, das Faculdades de Educação de Lisboa, Porto, Algarve e Coimbra cuja opção fundamentaremos.

A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra (FPCE-UC) será o caso que estudaremos no âmbito da análise e discussão do papel das práticas na construção e desenvolvimento profissional do educador. A FPCE-UC ministra o Curso de Licenciatura em Ciências da Educação desde 1990 bem como mestrados e doutoramentos na área. Atualmente a formação em Ciências em Educação, licenciatura de 3 anos e mestrado com dois anos, integra diferentes níveis de integração do educador na vida profissional com designações, objetivos, estruturas, metodologias, recursos, tempos e regras de avaliação distintas. Dar-se-á conta das diretrizes e dos principais desafios que se colocam, com as dinâmicas atuais, à construção de caminhos semelhantes ou de uma sustentada internacionalização.

La perspectiva de género en el Prácticum y las prácticas externas.

Águeda Gómez Suárez
Universidad de Vigo

El Prácticum, una de las estrategias formativas más importantes en la formación de los futuros graduados/as, no puede quedar al margen de una revisión exhaustiva desde la perspectiva de género, elemento transversal en toda la formación reglada dende hace varios años. Es por eso fundamental realizar una pausada reflexión sobre todos los elementos vinculados al Prácticum desde una mirada feminista: qué instituciones, qué contenidos con perspectiva de género manejan, qué metodología utilizan, a quién beneficia, qué identifican como problema a la hora de actuar, datos desagregados por sexo entre los equipos profesionales, entre las/os beneficiarias/os, etc.

Finalmente, la perspectiva de género aplicada al ámbito del Prácticum y de la formación universitaria en general, no pretende más que tener una mirada inclusiva que aborde al conjunto de la humanidad, a fin de evitar los sesgos históricos de carácter androcéntrico.

La Glosa medieval se hace digital: Anotaciones de video para documentar las evidencias del PLE-Portafolios multimedia.

Manuel Cebrián de la Serna
Universidad de Málaga

Todos los Symposium sobre el Prácticum y las Prácticas Externas se han celebrado en este magnífico Monasterio de Poio. Como también fue el monasterio San Millán de Yuso quien albergó uno de los primeros textos escritos que se conocen del castellano y del vasco, que se hicieron famosos con el nombre de las "Glosas Emilianenses" [1].

Las glosas encontradas en estos textos albergaban el propósito didáctico de explicar ciertos fragmentos del texto en latín con notas al margen, pero en la lengua del pueblo. Este ejercicio de glosar es utilizado hoy en día de forma pedagógica cuando corregimos los trabajos final de grado, en las memorias de Prácticum y Prácticas Externas, y añadimos notas o anotaciones en los márgenes.

Con el surgimiento del mundo digital todas estas acciones comunicativas y didácticas para interpretar, comunicar, corregir, evaluar… mediante glosas se realizan con "anotaciones digitales". Las más conocidas anotaciones son las anotaciones de textos, pero que con el auge de los contenidos multimedia también encontramos anotaciones de imágenes, sonidos y vídeos.

Desde diversos proyectos de I+D y proyectos de redes hemos experimentado y evaluado el impacto de la metodología de la "Glosa Medieval" o "anotaciones multimedia" para el PLE-portafolio multimedia en el Prácticum, Prácticas externas, TFG y TFM.

Desde estos proyectos y entre los diferentes equipos de investigación se creó un producto como es la plataforma http://Coannotation.com que ofrece nuevas posibilidades educativas con las anotaciones multimedia para las prácticas externas curriculares y extracurriculares, como podremos ver con ejemplo en la mesa de expertos.

En este mismo Symposium internacional tendremos la oportunidad de realizar un taller sobre esta tecnología y metodología. Igualmente, adelantamos la presentación de una propuesta de Grupo de Trabajo dentro de la asociación REPPE, recogidas en las comunicaciones de este Symposium, para el intercambio de experiencias en el uso de cualquier TIC aplicada a prácticas externas curriculares y extracurriculares, donde se utilizará la plataforma Coannotation.com como entorno para la red.

El profesorado de prácticas, un elemento clave en las estrategias de formación en Magisterio. La experiencia de la Universitat de València.

Rosa Giner Sánchez
Miquel A. Oltra Albiach
Universidad de Málaga

A través de los años, la figura del tutor/a de prácticas se ha revelado como una pieza clave en la formación de futuros docentes de educación infantil y educación primaria en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Ello ha supuesto una constante revisión de su formación y sus funciones, de los requisitos para participar en la tutorización de estudiantes y de la interacción entre el propio profesorado mediante los grupos de tutores. Las características de la implicación del profesorado que tutoriza las diferentes asignaturas de la materia Prácticum (PI, PII, PIII i TFG) se recogen en el Reglament de Pràctiques escolars dels Graus de Mestre/a de la Universitat de València.

En cuanto al acceso del profesorado a la tutorización, el conjunto de las prácticas y el TFG forman parte de la materia Prácticum, y los profesores y profesoras que deseen tutorizar estudiantes lo harán en sus cuatro asignaturas. Además, se considera una materia que no pertenece a las diferentes áreas de conocimiento, sino que es la CAT (a propuesta de la Comisión de Prácticum), quien distribuye los créditos entre el profesorado acreditado, distribución que será aprobada por la Junta de Centro. También es el Centro (a propuesta de la Comisión de Prácticum y de la CAT, quien se encarga de establecer las directrices (guías didácticas, programas, orientaciones, rúbricas de evaluación, calendarios…).

Las funciones de los tutores de las asignaturas de prácticas (junto con los requisitos y los derechos) están recogidas en el Reglamento mencionado. Para coordinar a todo el profesorado vinculado con la materia, se han establecido recursos tales como una comunidad virtual, dos reuniones anuales con el conjunto de tutores y la creación de agrupaciones de tutores que se reúnen conjuntamente con los estudiantes.

TALLERES

Instrumento para evaluar la calidad de una tutoría de prácticas externas

Miguel Ángel Barberá
Yolanda Montoro Sánchez
Universitat de Valencia

Los objetivos que se pretenden en este taller son los siguientes:

a) Conocer los principales elementos que identifican la calidad de las prácticas
b) Saber elaborar una herramienta para valorar la calidad de una práctica
c) Auto aplicar el instrumento sobre la propia labor tutorial

Evaluación formativa para los aprendizajes del prácticum con Corubric

Daniel Cebrián Robles
Universidad de Málaga

Se tratará de conocer una de las metodologías y herramientas imprescindibles para un portafolio digital en el Prácticum, como son las erúbricas digitales para la evaluación formativa (cualitativa y cuantitativa) del ePortafolios (evaluación de pares, evaluación ipsativa, autoevaluación…) que la plataforma Corubric nos permite (https://corubric.com).

Anotaciones multimedia para el estudio de las evidencias documentadas en el ePortafolios del Prácticum

Manuel Cebrián De la Serna
Universidad de Málaga

El taller mostrará las posibilidades didácticas de las anotaciones multimedia para documentar las evidencias de aprendizaje, para analizar los textos y las reflexiones en los diarios, como apoyar tanto la comunicación individual (tutor-estudiante) como colectiva (tutores-estudiantes) que la plataforma *Coannotation*

(https://coannotation.com) y otras herramientas de acceso libre facilitan para el ePortafolio en el Prácticum.

Diseño de un modelo para una individualización de los itinerarios del Prácticum

Antonio Bartolomé Pina
Universidad de Barcelona

El objetivo del taller consiste en desarrollar un modelo viable de organización del prácticum que facilite la individualización de los itinerarios de aprendizaje y facilite una evaluación personalizada y un aprendizaje colaborativo. Metodología: Los participantes recibirán durante el taller instrucciones y recursos tecnológicos para diseñar una propuesta experimental.

Formación dual universitaria

Itziar Azkue Irigoyen
Universidad del País Vasco

Utilizando como referencia el protocolo para la obtención del reconocimiento de formación dual para títulos universitarios oficiales de grado y máster desarrollado por la Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (Unibasq), el objetivo de este taller es que cada participante en el mismo presente una propuesta de reconocimiento de formación dual para un título universitario oficial. En esta propuesta se desarrollarán, en mayor o menor grado, todos y cada uno de los puntos a los que hace referencia el citado protocolo.

Briefing y debriefing. Metodología de aprendizaje experiencial

Míriam Rodríguez Monforte
Universitat Ramon Llull

Las prácticas conforman un pilar fundamental en el aprendizaje del estudiante de grado. Existen distintos momentos clave en los que la guía y acompañamiento del tutor académico puede resultar determinante para que el proceso de aprendizaje acabe resultando significativo. El objetivo del taller es compartir el enfoque, los objetivos y distintas experiencias de las sesiones previas (briefing) y posteriores (debriefing) a las prácticas como espacios de oportunidad para un aprendizaje reflexivo y transformador.

SYMPOSIUMS AUTOORGANIZADOS

Cataliza, un programa de prácticas profesionales no laborales para la Educación Superior del Servicio Canario de Empleo en colaboración con las universidades públicas canarias

Coordinador: **Javier Matías Ramírez Romero**
Fundación Canaria General de la Universidad de La Laguna

El Programa de Prácticas Profesionales no Laborales Cataliza
Programas de prácticas profesionales no laborales: regulación y financiación
Resultados obtenidos por el Programa de Prácticas Profesionales no Laborales Cataliza

---

El Programa de Prácticas Profesionales no Laborales Cataliza (RES0097)

Basilio De León Poleo, Carmen Inés Ruiz de la Rosa, Bárbara Vicente Sarmiento, Ana Isabel Lemes Hernández, Ana María Peña Domínguez
Fundación Canaria General de la Universidad de La Laguna
Fundación Universitaria de Las Palmas
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Subdirección de Formación Servicio Canario de Empleo

INTRODUCCIÓN

La empleabilidad de los jóvenes cualificados se ha convertido en una pieza clave de las políticas de empleo en los últimos años; desde un enfoque formativo de la empleabilidad, la adquisición de "competencias" para el empleo se convierte en un eje central.

Uno de los puntos donde más insistencia se ha puesto es que los planes formativos deben integrar periodos de prácticas que, junto con la incorporación de nuevos métodos docentes y programas de formación y adiestramiento innovadores, resuelvan el desajuste persistente que existe entre las cualificaciones de las personas tituladas y las necesidades del mercado de trabajo.

Las prácticas en contextos profesionales no es algo nuevo, sin embargo, en un entorno tan dinámico y cambiante, toma una relevancia mayor acorde con el interés por desarrollar capacidades más adaptadas a las necesidades del mercado laboral.

En este contexto, surge el programa de Prácticas no laborales en empresas "Cataliza", siendo una iniciativa del Servicio Canario de Empleo en colaboración con las Universidades públicas de Canarias.

El programa se viene desarrollando desde el año 2012, y actualmente se está ejecutando su cuarta edición.

Todas las acciones desarrolladas en el programa están centradas en favorecer y facilitar la inserción laboral de las personas recién tituladas en educación superior y en situación de desempleo, según los requisitos de acceso establecidos según la normativa de referencia, a través de dos ejes fundamentales: las prácticas no laborales en empresas y la formación especializada.

Una de las características principales del programa Cataliza es la cofinanciación por medio de fondos públicos y privados, de las bolsas de ayuda para las personas beneficiarias que realizan las prácticas no laborales.

La bolsa de ayuda es financiada en un 60% por las empresas colaboradoras que acogen a las personas tituladas y el restante 40%, por el Servicio Canario de Empleo que, además, asume los de gastos de gestión, formación y ejecución del programa.

El Programa Cataliza, no sólo busca la formación práctica de los titulados, sino provocar un cambio en las empresas y entidades colaboradoras con su presencia que anime al desarrollo innovador, a la apertura de nuevas iniciativas productivas o mejora de las existentes, en definitiva, el crecimiento, y se promueva su inserción laboral. Se trata de que el tejido empresarial Canario, caracterizado por componerse en su mayoría de microempresas con poca capacidad de innovación y que en términos generales no prevén la contratación de personas tituladas en educación superior, puedan por medio de esta iniciativa incorporar personas altamente cualificadas a sus equipos de trabajo, que propicien cambios significativos en su actividad.

En esta comunicación se describen las diferentes fases o etapas por las que ha pasado el programa Cataliza desde su diseño hasta su ejecución, que esperamos que pueda servir de referencias para su implementación en otras comunidades autónomas.

METODOLOGÍA

Del interés común del Servicio Canario de Empleo y de las Universidades Públicas Canarias por dar respuesta a la compleja realidad del tejido económico de la región, caracterizado por escasas oportunidades de empleo para los titulados en educación superior y una elevada tasa de sobrecualificación, nace una estrecha colaboración entre estas entidades, que ven en el Real Decreto 1543/2011, de 31 de octubre, por el que se regulan las prácticas no laborales en empresas, una oportunidad para desarrollar un proyecto que permita potenciar el fomento de la inserción laboral de jóvenes desempleados con educación superior pero con escasa experiencia laboral, en base a una estructura de apoyo guiada y de una formación singularizada complementaria.

El anteproyecto fue elaborado a petición del Servicio Canario de Empleo por ambas universidades, a través de sus fundaciones, adaptando cada propuesta a las peculiaridades propias de cada institución.

Una vez estudiada la propuesta de cada universidad y vista la viabilidalidad de su cofinanciado en un 85% por el Fondo Social Europeo con cargo al Eje 2 “Fomento de la empleabilidad, la inclusión social y la igualdad entre hombres y mujeres”, Medida 66 “Aplicación de medidas activas y de prevención en el mercado laboral”, se concede en el año 2012, mediante Resolución del Servicio Canario de Empleo a las Universidad Públicas de Canarias y/o sus Fundaciones, la subvención directa nominada para financiar los costes de la primera edición del proyecto.

Durante las dos primeras ediciones, las subvenciones se concedieron a la Fundación Canaria General de la Universidad de la Laguna y a la Fundación Empresa de las Palmas de Gran Canaria. No obstante, la tercera y cuarta edición se concedieron directamente a las propias Universidades, justificado por ser instituciones que garantizan razones de reconocido interés público.

Para la correcta ejecución del programa, a partir de la segunda edición se aprueba un Manual de Gestión, que de manera complementaria a lo establecido en la propia resolución de concesión y la normativa de aplicación, recoge las instrucciones en relación con las especificaciones sobre la gestión de las prácticas en empresas: procedimiento para la tramitación de la documentación a presentar, modelos de documentos, plazos de presentación de esta documentación, seguimiento del proyecto y justificación de los gastos, en aras a facilitar el seguimiento y justificación del programa.

Todas las ediciones del programa han mantenido la misma estructura muy similar en su desarrollo: Difusión del proyecto, proceso de inscripción de empresas, recepción de

destinatarios/as por parte SCE, asignación y desarrollo de las prácticas, formación a personas beneficiarias, formación tutores/as, seguimiento del programa y justificación.

Difusión del proyecto

Una vez formalizado el acuerdo instrumental, se inician las acciones difusión, publicidad y comunicación del programa, dirigidas hacia el público objetivo, tanto a empresas como a personas tituladas.

Como punto de partida se creó un espacio web común cuyo dominio de acceso es catalizacanarias.org, el cual sirve de pasarela para las webs específicas de cada provincia. Dicha web proporciona la información necesaria a los interesados en el programa, tanto jóvenes como empresas, sobre el contenido de las prácticas, los requisitos necesarios que se deben cumplir y las obligaciones a las que las partes se comprometen.

Adicionalmente, se desarrolla el plan de difusión del programa, realizando acciones de mailing informativos a egresados y estudiantes de las dos universidades y a empresas colaboradoras, jornadas de información, diseño y elaboración del roll-up, presencia en foros y presentaciones, etc.

En las diferentes ediciones del programa hemos contado con la publicación de varias noticias/notas de prensa en medios locales tanto en prensa como en radio con el fin de difundir el programa en ambas provincias canarias.

Se ha asistido a diferentes jornadas y Foros de Empleo organizadas por otras entidades/instituciones, a las que ambas universidades canarias han sido invitadas. Estas sesiones tienen como objetivo, por un lado, dar a conocer el Programa Cataliza a los jóvenes, posibles beneficiarios, haciendo especial mención a las ventajas y oportunidades de poder obtener una experiencia profesional en una empresa y, por otro lado, informar de cuestiones relativas a documentación, formación, etc.

Se han utilizado las diferentes redes sociales referentes de la juventud canaria para dar información de las diferentes ediciones del programa Cataliza.

Proceso de inscripción de empresas

Para facilitar el proceso de inscripción de empresas, se dispone de un formulario web con los campos necesarios para recabar la información necesaria para elaborar la documentación exigida según el Manual de Gestión, tales como acuerdo de adhesión, programa formativo, declaración responsable de firmantes, etc.

Además, el proyecto justifica la necesidad de contar específicamente con un prospector que realice las tareas de captación de empresas dando a conocer el programa realizando visitas y encuentros sectoriales, siendo esta figura esencial para dar a conocer la iniciativa entre las entidades y garantizar la consecución de los objetivos propuestos.

Las acciones que se realizan con las empresas se pueden resumir en:

- Información. Con esta actividad se transmite las condiciones y ventajas de participar en el Programa Cataliza mediante dos vías, telemática a través de campañas de mailing y/o presencialmente a través del concierto de visitas a empresas.

- Asesoramiento. Los prospectores asesoran en todo el proceso de tramitación de documentación para acogerse al programa. Una vez realizado los trámites burocráticos, las empresas tienen como referencia a estos técnicos, pudiendo ponerse en contacto con ellos para resolver cualquier cuestión relacionada con el Programa Cataliza.

- Tratamiento de documentación. El Servicio Canario de Empleo, de manera previa al inicio de las actividades, suscribe un Convenio Marco de colaboración para la realización de prácticas no laborales en empresas de personas jóvenes con titulación y sin experiencia profesional, por cada provincia de la Comunidad Autónoma de Canarias y con sus respectivas Confederaciones Provinciales de Empresarios. Todas las empresas interesadas en colaborar se adhieren al Convenio Marco mediante declaración expresa de su voluntad de adhesión. Previa autorización por parte del Servicio Canario de Empleo, y una vez revisado que la información que contiene la documentación es correcta y el proyecto formativo es adecuado. Toda la documentación es elaborada tramitada y custodiada hasta la finalización del proyecto por la Fundación Universitaria que corresponda, según las plantillas facilitadas mediante anexos en el Manual de Gestión del Programa.

Como resultado de la tramitación documental, se genera una oferta de prácticas no laborales por parte de la empresa solicitante, que deberá ser autorizada por el Servicio Canario de Empleo.

- Reclamaciones e Incidencias. Ambas instituciones dan soporte a las empresas para poder gestionar cualquier tipo de incidencia o reclamación en referencia a la documentación o al desarrollo de las prácticas del beneficiario.

Recepción de destinatarios/as por parte SCE

Una vez autorizada la oferta, se realiza la búsqueda de perfiles según la solicitud de las empresas interesadas a través de sondeo público de personas potenciales destinatarias que estén inscritos como demandantes de empleo desempleadas y que cumplan los siguientes requisitos:

No tener relación con el SCE, la ULL ó la ULPGC, ni las empresas que les acojan. Es decir, que los jóvenes no tengan una relación directa con las personas de dichas entidades que participen en la selección de los destinatarios.

Estar inscritas en el Registro del Sistema Nacional de Garantía Juvenil (SNGJ).

Poseer titulación oficial universitaria, titulación de formación profesional de grado superior, o titulación del mismo nivel que el de esta última, correspondiente a las enseñanzas de formación profesional, artísticas o deportivas, o bien un certificado de profesionalidad de nivel 3, que los hayan cursado en cualquier centro público o privado del territorio nacional o que, en su defecto, hayan homologado su título al sistema educativo español.

No haber tenido una relación laboral u otro tipo de experiencia profesional superior a tres meses en la misma actividad, no teniéndose en cuenta a estos efectos las prácticas que formen parte de los currículos para la obtención de las titulaciones o certificados correspondientes. Contarían como experiencia profesional aquellas prácticas que estuvieran vinculadas a la titulación para la que van a realizar las prácticas y conlleva un alta en la Seguridad Social.

Las personas sondeadas, son convocadas a una reunión informativa del programa donde se explica con detalle los objetivos y expectativas del mismo. En este momento, se comunica a las personas interesadas en seguir en el proceso, que deben cumplimentar o en su caso actualizar, el currículum vitae, según formato informatizado establecido por cada entidad gestora, para ser enviado a las empresas solicitantes.

Asignación y desarrollo de las prácticas

Una vez valoradas las candidaturas de los diferentes perfiles propuestos por parte de las empresas, se realizan la asignaciones de la personas en prácticas a través de la formalización del acuerdo entre las tres partes que intervienen en el proceso: la persona beneficiaria, la empresa de acogida y la universidad.

A partir de ese momento, el/la titulado/a se integrará en los equipos de trabajo de las empresas. Las Fundaciones son las responsables de tramitar el alta en la Seguridad Social según Real Decreto 1493/2011 por el que se regula la inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social de las personas que participan en programas de formación, efectuar el cobro de la parte correspondiente a la bolsa de ayuda y la seguridad social con cargo a la empresa de acogida, y efectuar mensualmente el pago de la bolsa de ayuda a las personas beneficiarias.

Formación a personas beneficiarias

Las acciones formativas dirigidas a las personas beneficiarias han ido variando según las necesidades en cada edición del programa. Son las universidades, las encargadas de elaborar, diseñar e impartir la docencia tanto para los jóvenes como para las empresas. La formación tiene carácter obligatorio y se encuadran en la modalidad online fundamentalmente, pudiendo incorporar sesiones formativas presenciales dentro de los diferentes módulos, siempre y cuando el personal docente lo considere aconsejable para la óptima consecución de los objetivos académicos. Se establece una tutorización personalizada, utilizando una plataforma virtual de aprendizaje que ambas universidades ponen a disposición de beneficiarios y docentes del programa y que permite la mejor gestión y comunicación entre los participantes de los módulos propuestos, así como la realización de tareas, evaluaciones y la compartición de contenidos a través de foros de trabajo. En las primeras ediciones, se propuso una oferta de módulos formativos de temática especializada para que las personas beneficiarias en consenso con la empresa de acogida escogieran aquellos dos que más se ajustaran a sus necesidades e intereses. La oferta de módulos fueron:

Módulo 1: Los recursos humanos como punto de mejora de las organizaciones. El objetivo de esta formación es adquirir una formación en gestión del factor humano adecuada a las necesidades y demandas del mercado. Conocer las técnicas de reclutamiento y selección de personal. Conocer y aplicar diferentes técnicas para la dirección y gestión de los recursos humanos de una organización.

Módulo 2: Emprendimiento. El objetivo de esta formación es conocer las técnicas que y las competencias aplicables en aquellos emprendedores que piensan poner en marcha proyectos de diversa naturaleza (asociativo, cultural, proyectos de carácter laboral por cuenta ajena, etc.)

Módulo 3: Sistemas de Gestión de la calidad y sistemas de gestión de las I+D+I. El objetivo de esta formación es disponer de herramientas y metodologías de trabajo debidamente validadas que apoyen y mejoren la operativa diaria

Módulo 4: Internacionalización como oportunidad de negocio de las empresas. El objetivo de esta formación es reconocer que la expansión a mercados extranjeros implica numerosos retos, especialmente de acceso a capital, así como de profesionales que puedan dar un asesoramiento efectivo que marque el camino a seguir por las mismas para poder acometer el reto de la internacionalización.

Módulo 5: Las Tics en las organizaciones. El objetivo de esta formación aprender a usar la tecnología como medio para obtener mejoras incrementales y hacer las cosas cada vez mejor, así como medio para hacer las cosas de manera sustancialmente distinta.

Módulo 6: Turismo en movimiento, entornos y tendencias del sector turístico. El objetivo de esta formación es conocer su carácter intangible y sus singularidades. Entender la importancia de analizar el entorno general y sectorial. La innovación en el sector turístico.

Módulo 7: El reto de la logística y el transporte para las islas canarias. El objetivo de esta formación es profundizar en la gestión de los eslabones de la cadena de suministro que están más relacionadas con la logística y el transporte, haciendo especial hincapié en el conocimiento de modelos de mejores prácticas, debido a la importancia que supone para las empresas canarias una buena gestión de la logística en los costes finales de las mismas.

A partir de la tercera edición, teniendo en cuenta que una de las competencias más demandadas por las empresas a la hora de valorar la posibilidad de inserción laboral de las personas beneficiarias del programa era su capacidad de innovar y generar cambios, la Universidad de la Laguna, propuso modificar la oferta modular de las dos primeras ediciones, por una propuesta formativa específica sobre “Diseño y desarrollo de propuestas innovadoras en el ámbito empresarial”, de carácter obligatoria para todas las personas destinatarias. El objetivo de esta propuesta formativa es convertir al destinatario de estas prácticas en un agente proactivo, que sea capaz de hacer propuestas innovadoras, de cualquier ámbito, en la empresa en la que está desarrollando la actividad.

Formación tutores/as

Una de las piezas fundamentales del programa Cataliza es la formación de las personas encargadas en realizar las labores de tutorización, ya que con esta acción se promueve la calidad del proceso de aprendizaje en la empresa.

Esta formación tiene como objetivo adquirir las competencias y habilidades necesarias para desarrollar un plan formativo en la empresa y asegurar el correcto desarrollo de las prácticas.

Esta acción es organizada e impartida por el personal docente investigador propuesto por ambas Universidades. El contenido formativo es el siguiente y se impartió de manera online:

- Agentes que intervienen en las prácticas en empresas
- Gestión de prácticas: convenios y seguros
- El proyecto formativo o programa de prácticas
- Seguimiento y evaluación de las prácticas
- Preguntas más frecuentes acerca de las prácticas no laborales
- Normativa reguladora de las prácticas en empresa

Teniendo en cuenta que, por las características del programa, las personas jóvenes se van incorporando paulatinamente a las empresas según las demandas y asignaciones de personas beneficiarias, se estableció una programación lo suficientemente flexible para acomodarse a este escenario.

Seguimiento del programa

Diferenciamos en el seguimiento del programa entre las acciones dirigidas a garantizar el correcto aprovechamiento de las prácticas en empresas, y por otro lado la acciones dirigidas a garantizar la correcta ejecución administrativa del programa.

Los seguimientos del Programa Cataliza se realizan principalmente mediante llamadas telefónicas y visitas a empresas por parte de los prospectores. Además, en todo momento las personas beneficiarias tienen comunicación directa mediante correo electrónico o teléfono para la resolución de consultas o incidencias específicas del Programa. También se realizan reuniones grupales de seguimiento durante los meses de desarrollo del programa.

A su vez, cada universidad ha desarrollado sus propios protocolos e instrumentos de evaluación de la calidad y satisfacción con el programa de los diferentes agentes implicados: personas beneficiarias, entidad de acogida y tutores.

En cuanto a las acciones dirigidas a garantizar la correcta ejecución administrativa del programa cabe destacar las siguiente:

- Revisión documental, en papel y digital, de los expedientes de los beneficiarios.
- Gestión, archivo y custodia de expedientes de los beneficiarios en papel y de manera digital.
- Revisión documental, en papel y digital, de los expedientes de las empresas.
- Gestión de renuncias y bajas con las empresas y con los beneficiarios.
- Gestión de datos en el aplicativo del Servicio Canario de Empleo (SISPECAN).
- Coordinación con personal técnico de las diferentes instituciones implicadas.
- Envío mensual de la documentación pertinente.

Por su parte, para el seguimiento de los objetivos e indicadores de inserción laboral del programa, mientras que en las primeras ediciones se realizó mediante encuestas y llamadas telefónicas a las personas beneficiarias, tras su experiencia práctica, en la última edición, ambas universidad se han apoyado en el cruce de datos administrativos con la seguridad social, realizado por el Observatorio Canario de Empleo. Esto ha permitido obtener, una visión más completa y real de la vida laboral durante los seis meses posteriores a la finalización de las prácticas no laborales.

Para la ejecución de las distintas ediciones del programa la financiación se ha obtenido por distintas partidas presupuestarias.

En la primera edición desarrollada entre septiembre de 2012 y junio de 2014 el programa fue cofinanciado en un 85% por el Fondo Social Europeo y contó con un presupuesto total de 999.312,66 € para cada universidad

La segunda edición, Cataliza 2, desarrollada entre enero de 2015 y junio de 2016 fue cofinanciada con fondos Comunitarios del Fondo Social Europeo, a través del Programa Operativo FSE de Canarias, para el periodo 2014-2020, con un porcentaje de financiación del 85%. el presupuesto de esta segunda edición ascendió a 490.000,00 € para cada universidad.

Cataliza III se enmarcó dentro del Programa Operativo de Empleo Juvenil CCI2014ES05M9OP001, cofinanciado con un porcentaje del 91,89% por el Fondo Social Europeo y por la Iniciativa de empleo juvenil para el periodo (2014-2020). Se ejecutó entre el 29 de diciembre de 2016 y el 30 de julio de 2018 y contó con un presupuesto total de 491.072,65 € para cada universidad.

Finalmente la cuarta edición del programa comenzó a ejecutarse en enero de 2019, se enmarca dentro del Programa Operativo de Empleo Juvenil CCI2014ES05M9OP001, cofinanciado con un porcentaje del 91,89% por el Fondo Social Europeo y por la Iniciativa de empleo juvenil para el periodo (2014-2020), más concretamente en el Eje 5

"Integración sostenible en el mercado de trabajo de las personas jóvenes que no se encuentran empleadas ni participan en los sistemas de educación, ni formación, en particular en el contexto de garantía juvenil" y Eje 1 "Fomento del empleo sostenible y de calidad y de la movilidad laboral", objetivo específico 8.2.2 "Reforzar la empleabilidad y competencias profesionales de personas jóvenes no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación o formación", medida 8.2.2.6. "Prácticas no laborales en empresas". En esta edición se cuenta con un presupuesto de 500.000,00 € para cada universidad.

RESULTADOS

Como aspectos claves del programa cabe citar la percepción de una bolsa de ayuda cofinanciada de manera conjunta, entre las aportaciones del Servicio Canario de Empleo y las empresas colaboradoras, así como la formación que se imparte a los beneficiarios y a los tutores.

Durante el transcurso de las prácticas las personas beneficiarias reciben una formación especializada con la que se persigue cubrir las demandas de las empresas. Esta formación ha ido adaptándose en las distintas ediciones en función de los resultados obtenidos y las necesidades detectadas.

Por su parte los trabajadores de las empresas colaboradoras que tutorizan las prácticas reciben una formación que garantiza la calidad del proceso de aprendizaje en la empresa.

La formación impartida y los encuentros grupales con los beneficiarios han servido a su vez para realizar un seguimiento complementario de las prácticas e incidir en el trabajo de mejora de la experiencia para potenciar la empleabilidad de los participantes y los vínculos entre los beneficiarios y las empresas.

Estos siete años de gestión del programa Cataliza, ha permitido acumular un bagaje y conocimiento de las puntos fuertes y débiles que afectan al desarrollo del mismo.

Entre los aspectos más complejos o difíciles de alcanzar en la ejecución se pueden citar los que siguen.

Un primer aspecto a citar es el excesivo tiempo que se puede dar entre el momento en que una empresa muestra su interés en participar y oferta una práctica hasta el momento en que se incorpora una persona beneficiaria en la entidad, más teniendo en cuenta que por norma todos los beneficiarios del programa deberían comenzar las prácticas al menos 6 meses antes de la fecha de finalización del proyecto. El proceso de gestión documental, autorización de la oferta de prácticas, el sondeo a través del

Servicio Canario de Empleo de los perfiles solicitados por la empresa, la comunicación y citación con los posibles candidatos y el posterior proceso de selección por parte de la empresa suele durar una media de 30 días.

De igual forma es complicado encontrar perfiles mediante sondeo del Servicio Canario de Empleo que cumplan con todos los requisitos o necesidades propuestas por la empresa y que además cumplan con los requisitos para ser beneficiarios de unas prácticas no laborales para titulados sin experiencia laboral.

Otra dificultad destacable en la gestión del programa tiene que ver con la adaptación a las exigencias burocráticas ligadas tanto a la propia normativa regulatoria de las prácticas profesionales no laborales como a las líneas de financiación por las que se ejecuta el programa.

Cabe señalar que en todas las ediciones el plazo inicial de ejecución de proyecto se ha marcado en 12 meses, y en todas las ediciones se ha tenido que solicitar una modificación de ampliación el plazo de ejecución incrementando a 18 meses.

Relacionado con los plazos de ejecución del proyecto y los tiempos necesarios para activar una práctica, se debe tener en cuenta que todas las prácticas gestionadas deben finalizar durante el plazo de ejecución del proyecto, que como hemos indicado se establece en 12 meses, esto implica que las prácticas que se activen a partir del sexto mes de ejecución deben tener una duración menor a 6 meses pero superior a 3 meses para que cuenten como indicador, esto implica que se debe hacer un esfuerzo por lograr alcanzar los objetivos del programa durante los 6 primeros meses, sin embargo, la experiencia nos demuestra que las incorporaciones no se pueden comenzar a gestionar hasta dos meses después de la fecha de inicio del proyecto en espera de resolver lo aspectos administrativos y burocráticos necesarios para garantizar la adecuada implementación del programa.

Sin duda, la carga administrativa que requiere la justificación del programa es uno de los principales hándicap de su ejecución.

CONCLUSIONES

La continuidad del programa con una cuarta edición en desarrollo tras 7 años de colaboración entre las distintas entidades es una muestra del éxito de la iniciativa que ha permitido a un volumen considerable de jóvenes titulados en incorporarse al mercado laboral.

Igualmente es destacable la valoración que realizan muchas de las empresas participantes que han visto en el programa una oportunidad para incorporar el talento de los titulados en educación superior y comprobar el valor que aportan en la organización. Esta experiencia se ha convertido en numerosas ocasiones en una contratación directa de las personas beneficiarios acogidas. En este sentido, la participación en este programa ha supuesto un cambio en positivo para muchas empresas.

El programa no sólo ha servido para promover la contratación directa de los beneficiarios en las empresas de acogida, los resultados también reflejan que la experiencia acumulada durante las prácticas realizadas permiten a los beneficiarios acceder con mayor facilidad a un empleo relacionado con su titulación una vez finalizada las prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOC nº 53 de 2018, de 15 de marzo. (2018). BOC. nº 53 de 2018, de 15 de marzo.
BOC nº 63 de 2017, de 30 de marzo. (2017). BOC. nº 63 de 2017, de 30 de marzo.
BOC nº 94 de 2016, de 17 de mayo. (2016). Boletín Oficial de Canarias. nº 94 de 2016, de 17 de mayo.
FGULL (2014). Memoria de actuación Cataliza I.
FGULL (2016). Memoria de actuación Cataliza II.
FGULL (2018). Memoria de actuación Cataliza III.
FULP (2014). Memoria de actuación Cataliza I.
Gobierno de Canarias (2014). Guía para la evaluación de programas y políticas públicas.
ULPGC (2018). Memoria de actuación Cataliza III.
ULPGC y FULP (2016). Memoria de actuación Cataliza II.
Servicio Canario de Empleo (2019) RESOLUCION - Nº: 533 / 2019 - Tomo: 1 - Libro: 604. Resolución del director del Servicio Canario de Empleo, por la que se aprueba el manual de gestión para el desarrollo de las prácticas no laborales en empresas, dentro del programa cataliza iv. Disponible en:

https://www3.gobiernodecanarias.org/empleo/portal/estaticos_portal/online/contenidos/web/sce_formacion/practicas_empresa_contenidos_y_documentos/f_catalizaIV_manual_de_gestion.pdf

Programas de Prácticas Profesionales No Laborales: Regulación y Financiación (RES0086)

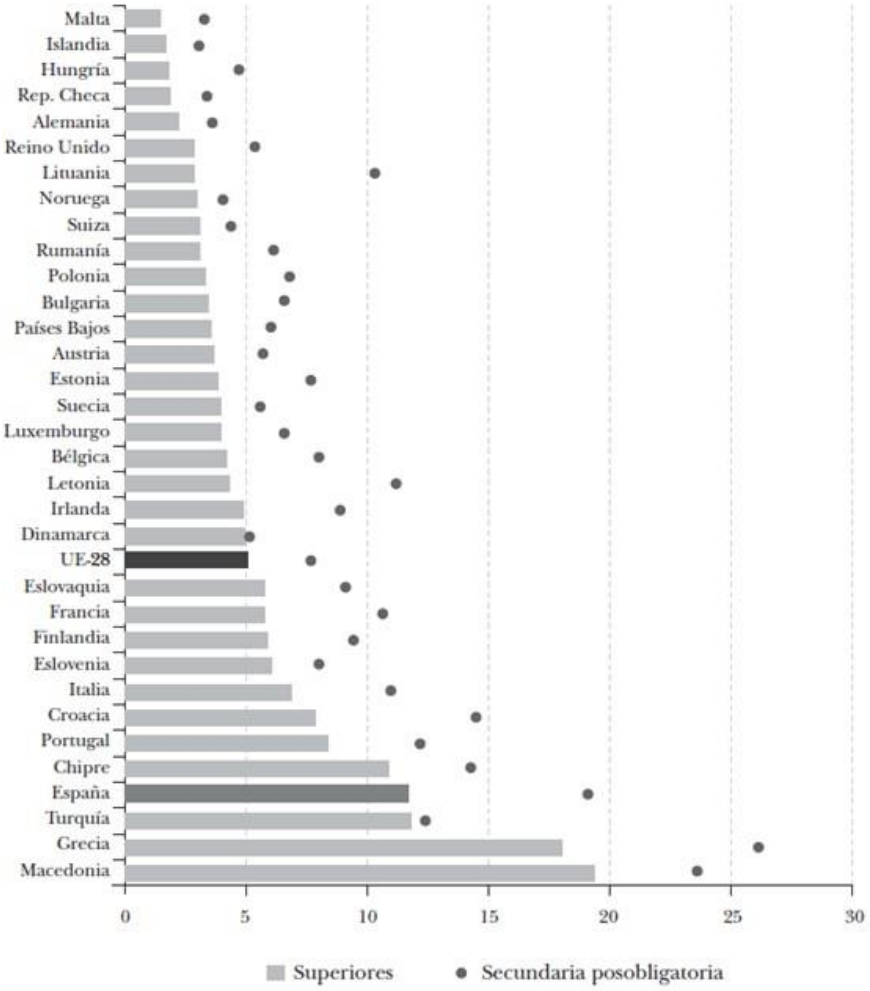
Javier Matías Ramírez Romero, Carmen Inés Ruiz de la Rosa, Silvia Sosa Cabrera, Bárbara Vicente Sarmiento
Fundación General de la Universidad de La Laguna
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Fundación Canaria Universitaria de Las Palmas

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas la empleabilidad e inserción laboral de los titulados y tituladas universitarias se ha convertido en asuntos especialmente relevantes para las universidades, y para la sociedad en su conjunto, que observa las dificultades de muchos titulados españoles para insertarse satisfactoriamente en el mercado de trabajo y poder desarrollar una carrera profesional acorde a sus intereses y expectativas.

En comparación con otros países, los principales problemas que se reflejan en los procesos de inserción laboral de los titulados españoles son una elevada tasa de paro, especialmente entre los más jóvenes, así como el frecuente desajuste entre la formación y el empleo, dándose en ciertos ámbitos profesionales una baja oferta de empleo cualificado, mientras que en otros ámbitos profesionales, especialmente los relacionados con los acelerados cambios tecnológicos, no se logra cubrir las demandas de personal altamente cualificado. Veamos con mayor detenimiento estas peculiaridades del mercado laboral español.

Atendiendo a los datos disponibles en Eurostat, la tasa de paro de titulados superiores en España está muy por encima de lo habitual en el resto de los países de la Unión Europea, 11,7% en España frente a 5,1% en la UE-28. Esto apunta a problemas específicos de inserción laboral de los titulados universitarios en nuestro país ligados en buena medida a las características de nuestra economía. De igual forma, cabe destacar que España es uno de los países donde la diferencia entre las tasas de paro de las personas con estudios superiores y las que tienen el nivel educativo previo es mayor. Es decir, los titulados se enfrentan en España a una peor situación, pero en comparación con otros países, en España, poseer una titulación superior da un plus mayor de probabilidad de inserción frente a las personas con menos estudios.



Comparación internacional de la tasa de paro por nivel de estudios alcanzado (Eurostat 2019)

No se puede obviar la influencia que llega a tener la coyuntura económica en las posibilidades y la calidad de la inserción laboral de los titulados y tituladas, este influjo ha quedado patente durante la última crisis económica, especialmente entre las promociones que han egresado durante los periodos de mayor recesión, cuando las cosas van bien en España, el empleo marcha bien para todos, pero mejor para los jóvenes con titulación superior, y cuando las cosas van mal, las oportunidades de empleo se reducen para todos los que acceden en ese momento al mercado de trabajo, pero mucho más para quienes carecen de formación superior.

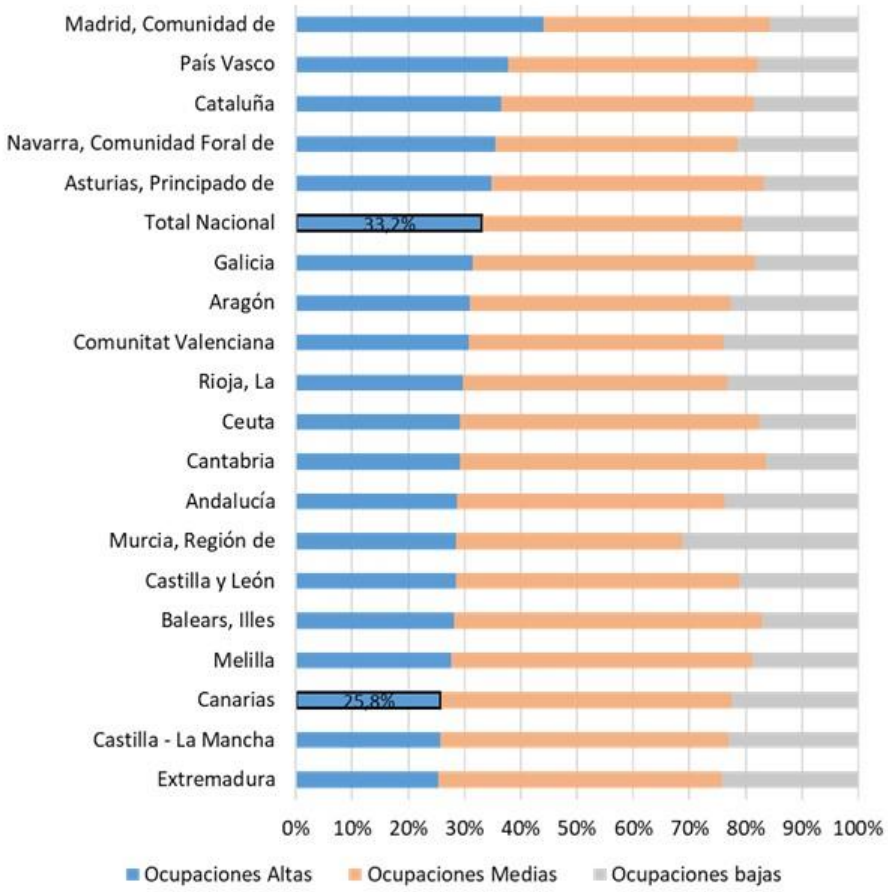
Según los datos de la Encuesta de Población Activa, del Instituto Nacional de Estadística, correspondientes al tercer trimestre de 2018 (INE, 2019), la población mayor de 16 años

era de 1.862.200, la población activa era de 1.131.500, los ocupados eran 909.300 y el número de parados se elevaba a 222.300. La tasa de paro ascendía al 19,64 %, algo más de cinco puntos porcentuales por encima de la tasa estatal y la segunda de todas las comunidades autónomas españolas. En la provincia de Santa Cruz de Tenerife esta tasa era del 19,52 % y en Las Palmas del 19,75 %. La tasa de paro femenina (20,20 %) es superior en un punto a la masculina (19,16 %). La tasa de actividad alcanzaba el 60,76 %, algo más de un punto superior a la tasa del Estado (58,73 %).

Dentro del territorio español, Canarias es una de las regiones con peores tasas de ocupación especialmente entre los titulados en educación superior.

Otro elemento que debe tenerse en cuenta a la hora de analizar la inserción laboral de los titulados y tituladas universitarios es el efecto de la especialización y estructura productiva del territorio. La calidad de la inserción laboral de los titulados se desarrolla más favorablemente en aquellas áreas o regiones en las que el tejido productivo se orienta más hacia actividades intensivas en conocimiento que generan más demanda de trabajo cualificado. En este sentido, las diferencias entre comunidades autónomas españolas son sustanciales, generando una importante divergencia en renta y oportunidades entre las regiones, y enfrentando a las universidades y a sus titulados a retos bien distintos en función de su ubicación.

En España, las actividades con mayor proporción de empleo cualificado son los servicios empresariales, la intermediación financiera, educación, sanidad, industria química y energía. El peso de estos sectores de actividad caracterizados por un uso más intensivo de trabajo cualificado es muy dispar entre las comunidades autónomas. Así, en comunidades como Madrid estos sectores acaparan más el 40% del empleo, mientras que en comunidades como Extremadura, Castilla la Mancha o Canarias suponen menos del 25% del total de empleo en el cuarto trimestre de 2018 según datos de la encuesta de Población Activa (INE, 2019). Esta heterogeneidad implica oportunidades de inserción laboral muy dispares entre los titulados de una y otra comunidad autónoma, diferencias que, en el caso de Canarias, son aún más insalvables debido a la insularidad.



Porcentaje de trabajadores con empleos de alta cualificación por CCAA (INE,2019)

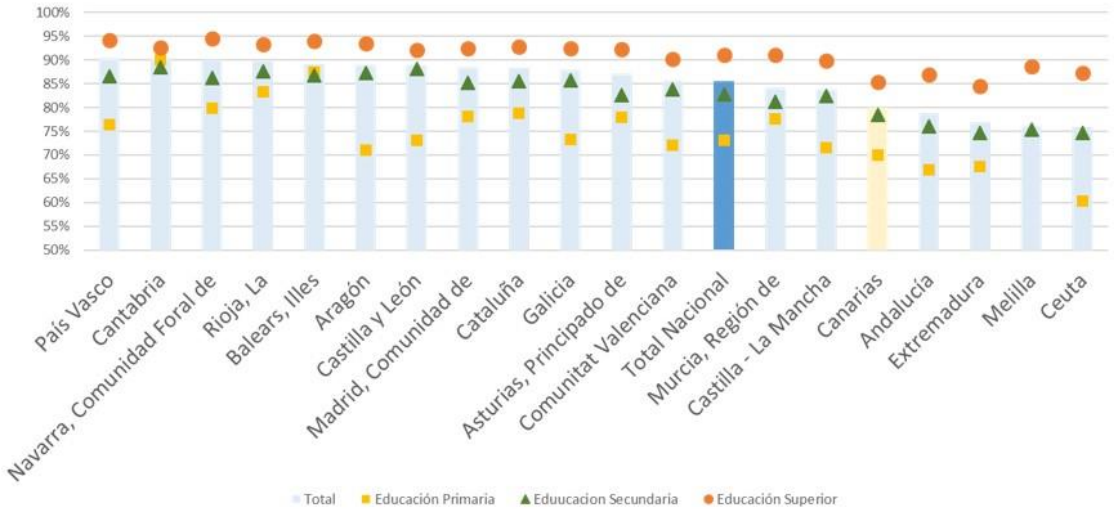
Esto se relaciona directamente con la composición del tejido económico de las distintas regiones, según el Directorio Central de Empresas, publicado por el Instituto Nacional de Estadística correspondiente a 1 de enero de 2018, el tejido empresarial de la comunidad autónoma de canarias se compone de 146.126 empresas, principalmente pequeñas y medianas empresas. Las empresas unipersonales conforman el 56% del parque empresarial de la región, el 35,2% de las empresas tienen una plantilla de entre uno y cinco trabajadores, y tan solo el 8,7% mantiene a más de cinco trabajadores, de las cuales tan sólo 214 cuentan con más de 200 trabajadores.

El sector económico predominante en las islas es el de servicios. El porcentaje de empresas inscritas es del 85,69 % respecto al total y el de trabajadores encuadrados en este sector supone el 86,35 %. En el ámbito estatal, el número de cuentas de cotización supera el 81 % en este sector y el de trabajadores el 75,67 %.

Según información del Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal, y considerando que el sector más importante en Canarias es el sector servicios, es aquí donde mayores oportunidades se encuentran, sobre todo, en el sector hotelero, es decir, en los Servicios de alojamiento, Servicios de comidas y bebidas y Servicios a edificios y actividades de jardinería, donde se demanda personal especializado y con alta cualificación. Ligado a este sector, se encuentra también en auge la Construcción de edificios y Actividades de construcción especializada.

Otro subsector que está ganando relevancia en las islas es el de la Reparación y mantenimiento naval por lo que se espera un buen comportamiento de la contratación de mecánicos y ajustadores de maquinaria naval, así como todas las ocupaciones relacionadas con el mantenimiento y reparación de plataformas petrolíferas.

Según información del Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal, en septiembre de 2018 en la comunidad autónoma canaria se registraban 205.430 parados (un 7,05 % menos que en septiembre del año anterior), lo que representaba el 6,41 % del total de parados del Estado. De ellos 87.328 son hombres y 118.102 mujeres. El 75,65 % estaban inscritos en el sector servicios, el 9,99 % en construcción, el 8,55 % no había trabajado con anterioridad, el 3,87 % en industria y el 1,95 % en agricultura. Respecto a septiembre de 2017, se registraron descensos en todos los sectores económicos.



Tasa de ocupación por nivel de estudios alcanzado y CCAA

Cabe resaltar que Canarias es una de las regiones que históricamente ha mantenido peores indicadores de paro y mayores índices de empleo precario y de baja cualificación. en el caso particular del acceso al mercado laboral de los titulados y tituladas universitarias los datos proporcionados por el Instituto Estadístico de Canarias (ISTAC, 2019) por medio del cruce estadístico con la seguridad social son bastante llamativos, tan solo el 53% de los titulados de grados oficiales en las universidades públicas entre 2011 y 2015 y que mantenían su residencia en canarias estaban trabajando a los 24 meses de egresar. En el caso de los titulados de máster oficiales el porcentaje es prácticamente similar, 54%.

Es en esta compleja realidad del tejido económico canario, caracterizado por escasas oportunidades de empleo para los titulados en educación superior y una elevada tasa de sobrecualificación, donde surge la necesidad de poner en marcha medidas que faciliten a los recién titulados incorporarse con garantías al mercado laboral para poder desarrollar una carrera profesional ajustada a su nivel de cualificación. Fruto de este interés común del Servicio Canario de Empleo y de las universidades públicas canarias surge el Programa de Prácticas No laborales Cataliza que persigue el fomento de la inserción laboral de jóvenes desempleados con educación superior, pero con escasa experiencia laboral, en base a una estructura de apoyo guiada y de una formación singularizada complementaria.

METODOLOGÍA

Es indudable el valor y garantías competenciales que aporta la acreditación de un título de educación superior para acceder al mercado laboral. De hecho, este aspecto es especialmente relevante a la hora de que una titulación universitaria sea autorizada por la ANECA, principal entidad en España responsable de evaluar la conveniencia y adecuación de los títulos universitarios en función de indicadores relacionados con la inserción laboral y con las competencias que se adquieren a lo largo de su desarrollo (Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito, 2018). Precisamente esta exigencia ha llevado a las universidades a preocuparse más por disponer de información sobre la inserción y la trayectoria laboral, lo que permite diseñar planes de estudio adaptados a las necesidades del mercado, al tiempo que ejercita la llamada "tercera misión" en el ámbito del emprendimiento, la innovación y el compromiso social (Bueno, 2007).

Ahora bien, son numerosos los estudios que aluden a que el mercado laboral presta cada vez más atención a las denominadas competencias transversales y al conjunto de

competencias profesionales específicas muy demandadas en una ocupación y cuya adquisición no se garantiza por medio de los sistemas de formación reglada, dando importancia a valores como el compromiso, el trabajo en equipo, la disciplina, entre otros (García et al., 2008; García, 2007; Valero, 2012; Valero, 2010; Rodríguez, M. y Posadas, A.,2007; EAE Business School, 2017).

La adquisición y desarrollo de estas habilidades parece que queda delegada a la experiencia acumulada, así como al circuito de la formación complementaria, la formación continua y la formación para el empleo.

Es precisamente la falta de experiencia laboral una de las principales dificultades a las que se enfrentan los recién titulados a la hora de acceder a un empleo acorde a su nivel de cualificación, incluso aunque acrediten formación complementaria en competencias transversales y específicas, ya que generalmente las empresas exigen la aplicación de dichas competencias. En este sentido, el periodo de prácticas externas desarrollado durante la formación académica supone el primer contacto que muchos jóvenes tienen con el sector profesional y proporciona una oportunidad de llevar a la práctica, de forma guiada, aquellos conocimientos adquiridos, así como conocer empresas y profesionales para generar una red de contactos profesionales muy útil para el posterior desarrollo profesional. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la escasa duración de las prácticas académicas externas y las limitaciones de actuación asociadas a las mismas, no es suficiente para consolidar las relaciones ni permite en ningún caso validar una experiencia profesional. Además, no se puede obviar que se realizan en un contexto académico donde los estudiantes están más preocupados por completar sus estudios que en promover su empleabilidad. Es por ello que las prácticas académicas externas constituyen únicamente un acercamiento a las posibles salidas profesionales de los titulados superiores, cuando estos son todavía estudiantes.

En este contexto han surgido distintas modalidades y programas enfocados a la adquisición de competencias y de experiencia profesional cuya normativa y regulación resulta a veces difícil de identificar y que a continuación pasamos a describir.

Esquema de modalidades de prácticas reguladas en España (CCOO, 2019)

Dentro de los distintos programas formativos de prácticas podemos diferenciar entre dos grandes bloques: Las prácticas Laborales que están vinculados a una relación laboral y las Prácticas No Laborales.

Dentro de las Prácticas Laborales distinguimos entre los contratos en prácticas, los contratos para la formación y el aprendizaje, la formación con compromiso de contratación y los programas públicos de empleo y formación (talleres y escuelas de oficios).

Los contratos en prácticas están enfocados a personas con título universitario, título de formación profesional de grado medio o superior, o títulos equivalentes, o certificado de profesionalidad cuando no hayan transcurrido más de cinco años desde la finalización de sus estudios. Este tipo de contrato puede tener una duración de entre meses y dos años. El objetivo es complementar la formación con prácticas “laborales” adecuadas a su nivel de titulación, la empresa se beneficia de distintas bonificaciones. La normativa de referencia de los contratos en prácticas es:

Artículo 11.1 del Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.

488/98, de 27 de marzo, por el que se desarrolla el artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores en materia de contratos formativos.

R.D. 63/2006, de 27 de enero, por el que aprueba el Estatuto del personal investigador en formación.

Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral.

Ley 11/2013, de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo al crecimiento y de la creación de empleo.

Real Decreto-ley 16/2013, de 20 de diciembre, de medidas para favorecer la contratación estable y mejorar la empleabilidad de los trabajadores.

Los contratos para la formación y el aprendizaje están dirigidos a Jóvenes mayores de 16 años y menores de 25 que carezcan de la cualificación profesional, reconocida por el Sistema de Formación Profesional para el Empleo o por el sistema educativo, requerida para concertar un contrato en prácticas para el puesto de trabajo u ocupación objeto del contrato. La actividad laboral desempeñada por el trabajador y la trabajadora en la empresa deberá estar relacionada con la actividad formativa. La formación debe tener por objeto la obtención un título de Formación Profesional de grado medio o superior, o un Certificado de Profesionalidad de nivel 1, 2 y 3. La normativa de referencia de los contratos en prácticas es:

Artículo 11.1 del Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.

Real Decreto-Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el Texto refundido de la Ley de Empleo.

Ley 44/2007 para la regulación del régimen de las empresas de inserción.

RD 1529/2012 por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

Real Decreto-Ley 6/2016, de 23 de noviembre, de medidas urgentes para el impulso del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.

La formación con compromiso de contratación es una iniciativa de inserción dirigida prioritariamente a personas desempleadas para facilitar la inserción laboral, al posibilitar a las empresas la realización de formación adaptada a sus necesidades en supuestos de ampliación de la actividad. Con carácter general, la empresa o entidad que gestiona el programa debe comprometerse a contratar un porcentaje de las personas formadas no inferior al 40%. La formación puede ser certificable o no certificable y realizarse de forma presencial, o mediante teleformación. El programa puede incluir

también prácticas no laborales, de manera que el alumno/a primero se forma, luego hace prácticas sin salario y posteriormente es contratado. La normativa de referencia es el Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral

Por último, dentro de la modalidad de prácticas laborales tenemos los programas públicos de empleo y formación que engloban a las escuelas taller y las casas de oficios dirigidos a jóvenes desempleados menores de 25 años que no cuenten con formación universitaria, título de grado medio o superior o certificado de profesionalidad; y los talleres de empleo dirigidos a desempleados mayores de 25 años con especiales dificultades de inserción laboral, que no cuenten con formación universitaria, de FP de grado medio o superior o certificado de profesionalidad. Son programas públicos de empleo y formación gestionados por la propia Administración (ayuntamientos, consorcios, etc.) o en cooperación con entidades sin ánimo de lucro que llevan asociadas un contrato de formación y aprendizaje entre el alumno y la entidad promotora. La normativa de referencia de los programas públicos de empleo y formación la encontramos en:

Artículo 11.1 del Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.

RD 282/199 por el que se establece el Programa de Talleres de Empleo.

Orden Ministerial del 14 de noviembre de 2001 por la que se regulan el programa de Escuelas Taller y Casas de Oricios y las Unidades de Promoción y Desarrollo

RD 1529/2012 por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación dual.

A parte de las distintas modalidades de prácticas vinculadas a una relación laboral encontramos otro tipo de prácticas sin vinculación laboral o “Prácticas No Laborales” que son todas aquellas modalidades de prácticas que forman parte de una formación conducente a la obtención de un título, o bien complementan la formación y se realizan con posterioridad a la obtención del título. La característica común de todas estas modalidades en la ausencia de relación laboral con la empresa de acogida y de un salario si bien puede acompañarse de bolsas de ayudas a los beneficiarios.

Los módulos de prácticas de los certificados de profesionalidad pueden durar entre 40 y 160 horas y vienen regulados por el RD 34/2008 por el que se regulan los certificados

de profesionalidad y el RD que regula el certificado de profesionalidad al que pertenezca el módulo de prácticas.

Los estudiantes de enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo deben realizar también un módulo profesional de formación en centros de trabajo Para completar la adquisición de las competencias profesionales previstas en el ciclo formativo. La duración de este módulo profesional viene determinada en el currículo oficial de cada ciclo formativo. La normativa de referencia que regula los módulos de prácticas de formación profesional son:

Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa.

RD 1147/2011 por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. (Título I, Cap. II).

Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

RD 127/2014 por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo.

La formación dual en el sistema educativo con prácticas no laborales está dirigida a estudiantes matriculados/as en enseñanzas de Formación Profesional Básica, en ciclos de Grado Medio o de Grado Superior del sistema educativo. La duración ha de ser de al menos el 33 % de las horas de formación del título FP (600/700 horas-ciclo). Este porcentaje podrá ampliarse en función de las características del módulo formativo y de la empresa. La duración del ciclo formativo podrá ampliarse hasta tres años. La normativa de referencia la encontramos en el RD 1529/2012, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. (Título III – Formación profesional dual del sistema educativo).

Por su parte, las prácticas académicas externas en los estudios universitarios vienen reguladas por:

RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

RD 1791/2010 por el que se establece el Estatuto del Estudiante Universitario.

RD 1493/2011 por el que se regulan los términos y las condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social de las personas que participen en programas de formación.

RD 592/2014 por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

RDL 8/2014 de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia (Disposición adicional vigesimoquinta).

Reglamento de prácticas propio de la universidad y centro de formación.

A parte de estas prácticas vinculadas a la formación y conducentes a la obtención de un título, dentro de la modalidad de prácticas no laborales encontramos otras dos modalidades de prácticas dirigidas a personas desempleadas y cuyo propósito principal es facilitar la inserción o reinserción laboral: Las prácticas no laborales en la formación para el empleo y las prácticas no laborales para jóvenes con titulación y sin experiencia.

Las prácticas no laborales en la formación para el empleo están dirigidas a personas desempleadas que participan en una acción formativa del Sistema de Formación para el Empleo. Este tipo de prácticas forman parte de itinerarios formativos subvencionados. A nivel estatal estas prácticas vienen reguladas por:

Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral.

Orden TAS 718/2008 por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007 en materia de formación de oferta, esta orden se sigue aplicando mientras no se desarrolle el RD 694/2017 posterior a la Ley 30/2015, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral.

Por su parte, las prácticas no laborales para jóvenes con titulación y sin experiencia están dirigidas a personas desempleadas inscritas en el servicio público de empleo, con edades comprendidas entre 18 y 25 años o con 30 años si se está inscrito en el fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Que posean una titulación oficial y carezcan de relación laboral u otro tipo de experiencia profesional de más de tres meses en la misma actividad.

RESULTADOS

El Programa Cataliza entra dentro de la modalidad de prácticas no laborales dirigidas a jóvenes con titulación y sin experiencia.

El Real Decreto 1543/2011, de 31 de octubre, por el que se regulan las prácticas no laborales en empresas, señala que esta tipología de prácticas, no académicas, están

orientadas a mejorar la empleabilidad de aquellos jóvenes recién titulados que por falta de experiencia laboral tienen dificultades para acceder al mercado laboral, y con ellas se persigue facilitar su acceso al mercado de trabajo, a la ocupación y a la adquisición de práctica laboral en un entorno real. Estas prácticas están vinculadas a las prácticas profesionales en las empresas contempladas en el Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral, sin embargo, son objeto de una regulación específica debido a sus particularidades derivadas de que el objetivo prioritario de las mismas es procurar el acercamiento de las personas jóvenes con cualificación pero sin experiencia profesional al mundo laboral.

Las prácticas profesionales no laborales están dirigidas a personas jóvenes, desempleadas y que tengan cualificación profesional, ya sea en el ámbito educativo o laboral, pero nula o escasa experiencia laboral, bajo la dirección y supervisión de un tutor, en los centros de trabajo de la empresa y tienen una duración entre tres y nueve meses. En el caso específico del Programa Cataliza, la duración de las prácticas se ha estipulado entre tres y seis meses.

Para su desarrollo las empresas tienen que haber celebrado un Convenio con los Servicios Públicos de Empleo por medio del cual la empresa define el programa de prácticas no laborales y los Servicios Públicos de Empleo realizan la preselección de candidatos. Asimismo, por la participación en el programa, las personas jóvenes perciben una beca de apoyo y a la finalización de las prácticas obtienen un certificado de realización de las mismas. En el caso específico del Programa Cataliza, el Servicio Canario de Empleo subvenciona el 40% de la bolsa de ayuda que perciben los beneficiarios y las empresas colaboradoras financian el restante 60%, además de Seguridad Social a cargo de la empresa.

Las dos universidades públicas canarias han sido las responsables de ejecutar las distintas ediciones del proyecto mediante subvención directa del Servicio Canario de Empleo.

Respecto a la financiación, en el caso específico del programa de prácticas no laborales Cataliza se ha acudido a distintas líneas de financiación en cada edición celebrada.

En la primera edición desarrollada entre septiembre de 2012 y junio de 2014, el programa fue cofinanciado en un 85% por el Fondo Social Europeo con cargo al Eje 2 “Fomento de la empleabilidad, la inclusión social y la igualdad entre hombres y

mujeres", Medida 66 "Aplicación de medidas activas y de prevención en el mercado laboral" y desarrollada por las fundaciones universitarias de Canarias.

La segunda edición, Cataliza 2, desarrollada entre enero de 2015 y junio de 2016 fue cofinanciada con fondos Comunitarios del Fondo Social Europeo, a través del Programa Operativo FSE de Canarias, para el periodo 2014-2020, con un porcentaje de financiación del 85%.

Cataliza III se enmarca dentro del Programa Operativo de Empleo Juvenil CCI2014ES05M9OP001, cofinanciado con un porcentaje del 91,89% por el Fondo Social Europeo y por la Iniciativa de empleo juvenil para el periodo (2014-2020). Se ejecutó entre el 29 de diciembre de 2016 y el 30 de julio de 2018.

Finalmente la cuarta edición del programa comenzó a ejecutarse en enero de 2019, se enmarca dentro del Programa Operativo de Empleo Juvenil CCI2014ES05M9OP001, cofinanciado con un porcentaje del 91,89% por el Fondo Social Europeo y por la Iniciativa de empleo juvenil para el periodo (2014-2020), más concretamente en el Eje 5 "Integración sostenible en el mercado de trabajo de las personas jóvenes que no se encuentran empleadas ni participan en los sistemas de educación, ni formación, en particular en el contexto de garantía juvenil" y Eje 1 "Fomento del empleo sostenible y de calidad y de la movilidad laboral", objetivo específico 8.2.2 "Reforzar la empleabilidad y competencias profesionales de personas jóvenes no ocupadas y no integradas en los sistemas de educación o formación", medida 8.2.2.6. "Prácticas no laborales en empresas".

CONCLUSIONES

El programa Cataliza se ha convertido en referente de empleo y mejora de la empleabilidad para los jóvenes desempleados y para las empresas de la región, siendo también valorado por otras universidades nacionales como ejemplo de aplicación de las prácticas no laborales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bueno,E. (2007) "Organización de Empresas: Estructura, Procesos y Modelos", Ed. Pirámide, Madrid.

CCOO (2019). Aprendices becarios y trabajo precario. Una gu´ñia de prácticas en la empresa para representantes sindicales. Confederación Sindical de CCOO, Madrid.

EAE Business School (2017). Posiciones y competencias más demandadas. Informe EPYCE 2016. En http://www.sapromil.es/Galerias/ficherosmasinformacion/Contenidos_2017/EPYCE.pdf

Eurostat. (2019). Estadísticas de Empleo. Obtenido de la página EU https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics/es

García García, L., Ramírez Romero, J. y Díaz Pérez, C. (2008). Déficits en la formación competencial de los egresados universitarios. Comunicación expuesta en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación (Oviedo, abril de 2008).

García L. (2008b). ¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios? Análisis desde la perspectiva del empresariado sobre el empresariado sobre el proceso de selección de los jóvenes titulados y sus competencias. La Laguna: Fundación Canaria Empresa Universidad de la Laguna.

INE. (Enero de 2019).Directorio Central de Empresas. Obtenido de la página de ES http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=51&dh=1

INE. (Enero de 2019).Encuesta de Población Activa. Obtenido de la página de ES https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595

Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., Cruz-Benito, J., & Vázquez-Ingelmo, A. (2018). Barómetro de empleabilidad y empleo universitarios. Edición Máster 2017. Madrid, España: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.

Rodríguez, M. y Posadas, A. (2007), “Competencias Laboales: Algunas Propuestas”, Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 12, núm. 1, pp. 93-112

Valero, F.J. (2010). Estudio de seguimiento de egresados de la Universidad de Granada: Promociones 2006-2007 y 2005-2006. Vicerrectorado de Estudiantes. Universidad de Granada.

Valero, F.J. (2012). Demandas del mercado laboral a los titulados universitarios. Vicerrectorado de Estudiantes. Universidad de Granada.

Resultados obtenidos por el Programa de Prácticas Profesionales no Laborales Cataliza (RES0093)

Silvia Sosa Cabrera, Javier Matías Ramírez Romero, Ana Isabel Lemes Hernández, Basilio de León Poleo
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Fundación Canaria General de la Universidad de La Laguna
Servicio Canario de Empleo

INTRODUCCIÓN

El programa Cataliza es un programa de prácticas no laborales en empresas que se viene desarrollando desde 2012 por el Servicio Canario de Empleo en colaboración con la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), la Universidad de La Laguna (ULL), la Fundación Canaria Universitaria de Las Palmas (FULP) y la Fundación General de la ULL (FGULL).

En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en las primeras tres ediciones desarrolladas, ya que la cuarta edición está comenzando su andadura este año, considerando tanto los objetivos de inserción asociados al programa, así como los indicadores de satisfacción de los participantes.

Los resultados alcanzados deben contextualizarse, ya que uno de los principales problemas que encuentran los titulados universitarios en general al finalizar su formación es acceder a un puesto de trabajo relacionado con sus estudios y acorde a su nivel de cualificación, como se ha puesto de manifiesto en las comunicaciones previas adscritas a este Symposium.

En Canarias, según el ISTAC, tan solo el 53% de los graduados universitarios entre 2011 y 2015, que seguían residiendo en las islas, estaban trabajando a los 24 meses de egresar, mientras que el 11,3% estaban inscritos como demandantes de empleo. Esta cifra es similar entre los titulados de máster que continuaban residiendo en Canarias a los dos años de titular, el 54% estaba trabajando y el 16,2% estaba inscrito como demandante de empleo (ISTAC, 2018). Los análisis realizados por las propias universidades arrojan datos algo mejores, situándose el porcentaje de egresados que han conseguido empleo a los 24 meses de finalizar estudios oscila entre el 63% y el 70%, según la información facilitada por la Agencia Universitaria de Empleo de la Universidad de La Laguna (2018) y se informa en ULPGC Emplea 2018 (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2018), respectivamente. No obstante, la tasa de paro de los titulados

superiores en Canarias sigue siendo algo superior a la media nacional, lo que propicia el desarrollo de políticas públicas de empleo en la región.

El panorama no es mucho mejor si se analiza el tipo de empleo al que han accedido los titulados de estas promociones, ya que tan solo un 50% de los titulados que han logrado incorporarse al mercado laboral logran un empleo acorde a su nivel de cualificación en sus primeras experiencias en el mercado de trabajo, si bien el empleo encajado a los 24 meses del egreso mejora considerablemente, alcanzando valores que superan el 70%.

Estos datos ponen de manifiesto una alarmante realidad del tejido productivo canario, incapaz de incorporar un talento universitario que está siendo desperdiciado. Así pues, se pretende mostrar los resultados obtenidos con una intervención colaborativa fundamentada en las prácticas no laborales y analizar la efectividad de tales medidas. Este programa puede ser referente de buenas prácticas para otras regiones y ya ha sido objeto de análisis por algunas universidades interesadas en su implantación.

El programa Cataliza persigue el fomento de la inserción laboral de jóvenes desempleados con formación, pero con escasa experiencia laboral, mediante la realización de una estancia en práctica no laboral y en base a una estructura de apoyo guiada y de una formación singularizada complementaria. Así pues, dados los mecanismos de actuación, los indicadores de evaluación del programa contemplan la concesión efectiva de becas, la inserción laboral de las personas beneficiarias y el grado de satisfacción de empresas y beneficiarios con el programa.

METODOLOGÍA

En el marco de la Estrategia para la modernización y mejora de los Servicios Públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias (PEMAC 2012-2014) se incluye como línea de actuación 4 la evaluación de programas y políticas públicas como herramienta para la rendición de cuentas a la ciudadanía. En este sentido, la evaluación de la intervención pública debe contemplar la evaluación de la implementación, de los resultados y del impacto del programa, si bien debe tenerse en cuenta, desde la perspectiva metodológica, que el grado de desarrollo de una intervención pública condicionará el tipo de evaluación, por lo que esta debe ser diseñada considerando las características propias del programa (Gobierno de Canarias, 2014). Adicionalmente, para el correcto desarrollo del proceso evaluador de las políticas públicas es recomendable recurrir a diversas fuentes de información, acorde al objetivo de la intervención propuesta. En este sentido, el programa Cataliza en sus diferentes ediciones, ha incluido los indicadores de evaluación asociados a la intervención, adoptando la perspectiva indicada.

La evaluación de la implementación tiene por objeto analizar y valorar si la intervención pública aplicada está consiguiendo los resultados operativos previstos, por lo que pretende analizar si el programa da cobertura a las necesidades para las que fue diseñado y valorar el funcionamiento y la organización interna del mismo. Así pues, el objetivo de la evaluación de la implementación es detectar qué proporción del público objetivo está siendo atendido y qué está sucediendo en el programa para, si fuese necesario, implantar medidas alternativas.

El indicador clave de la evaluación de la implementación en el programa Cataliza es el volumen de becas. En cada una de las ediciones propuestas, los objetivos asociados al volumen de becas han ido variando en función de los requisitos técnicos y de financiación disponibles y de las propuestas realizadas por las entidades, aunque manteniendo una línea similar en ambas provincias del archipiélago. Para la valoración del volumen de becas efectivas como indicador de implementación se tiene en cuenta las condiciones impuestas por el propio Servicio Canario de Empleo (SCE) relativas a la duración de la misma y que se estipula en 3 meses como mínimo. Cabe señalar que, si la práctica no laboral se cancela anticipada, antes de los 3 meses, por inserción laboral del beneficiario en la entidad de acogida o en cualquier otra del mercado laboral, objetivo principal del programa Cataliza, esta beca no computa a efectos del indicador de cobertura de becas.

Así pues, considerando las indicaciones señaladas, cada entidad beneficiaria de la subvención debe hacer un seguimiento y control del volumen de becas efectivas, utilizando para ello las consideraciones exigidas por el organismo financiador.

En la esfera de la evaluación de la implementación del programa Cataliza, en cada una de las ediciones se han establecido dos tipos de comisiones de seguimiento: interna y externa. La comisión interna de seguimiento está compuesta por los diferentes individuos encargados del desarrollo y gestión del programa en cada entidad beneficiaria, lo que se traduce en dos líneas de actuación principales: la coordinación entre técnicos y prospectores para analizar los avances, las incidencias y las gestiones realizadas para el ajuste joven-empresa, lo que se realiza de manera cotidiana durante el desarrollo del programa, y por otro lado, las sesiones de seguimiento realizadas tanto con los jóvenes beneficiarios de las becas no laborales como con las entidades de acogida, con el objetivo de conocer en detalle la actividad que está desarrollando el joven en la entidad, la adecuación de la misma a su formación, las competencias adquiridas, el desarrollo personal, etc. Este seguimiento consta de conversaciones telefónicas, sesiones presenciales y visita in situ a las empresas. La comisión externa está

formada por el Servicio Canario de Empleo y las entidades beneficiarias de la subvención, siendo su objetivo la valoración del seguimiento del programa, así como la detección de incidencias que requieren aclaraciones, toma de decisiones y actuaciones al respecto. Esta comisión se reúne presencialmente en las sedes del SCE, interactuando cuando se precise con las dos provincias, y mantiene contacto directo con los gestores de los programas a través de correo electrónico y teléfono.

El segundo componente de la evaluación de las intervenciones públicas lo constituye la evaluación de resultados (Gobierno de Canarias, 2014), cuyo objetivo es conocer hasta qué punto la intervención pública aplicada está consiguiendo los objetivos establecidos o esperados -evaluación de eficacia- y a qué coste se consiguen en términos de tiempo, recursos humanos, recursos materiales y monetarios -evaluación de eficiencia-. El indicador objeto de análisis en este ámbito es la inserción laboral de las personas becarias, realizando las entidades beneficiarias de la subvención los estudios correspondientes en función de los criterios establecidos en los convenios y resoluciones que conforman la norma del programa. Mientras que la evaluación de resultados se centra en los efectos de la intervención pública sobre la población objetivo, la evaluación de impacto valora la totalidad de los efectos de la citada intervención, por lo que su ámbito temporal se amplía al medio y largo plazo. En este sentido, cabe señalar que la correcta realización de esta evaluación implica el desarrollo de la intervención en condiciones idénticas durante cierto tiempo, la definición explícita de los objetivos de cambio que la misma pretende y el transcurso del tiempo suficiente para que surtan los efectos esperados (Gobierno de Canarias, 2014).

RESULTADOS

El indicador clave de la evaluación de la implementación en el programa Cataliza es el volumen de becas, que viene recogido en los actuales Planes Estratégicos del Servicio Canario de Empleo, donde se especifica el importe subvencionable, las becas a conceder y el objetivo de inserción, si bien la intervención pública se incluía en las anteriores políticas activas de empleo contempladas en la Estrategia de Formación y Empleo en Canarias (2012-2014) al amparo del objetivo general del fomento del empleo de la población activa y el aumento de la participación de hombres y mujeres en el mercado de trabajo, promoviendo la incorporación de los jóvenes a la vida laboral, mejorando la productividad y la calidad en el empleo de un mercado de trabajo sostenible, basado en la igualdad de oportunidades, la cohesión social y territorial.

Así pues, los primeros programas Cataliza se presentan asociados a la Estrategia de Formación y Empleo en Canarias (2012-2014) (Gobierno de Canarias, 2012), ofertando

inicialmente cada provincia en la primera edición desarrollada entre septiembre de 2012 y junio de 2014, 380 prácticas no laborales, reduciéndose a 230 en Cataliza II para el período comprendido entre diciembre de 2014 y junio de 2016.

Cataliza III se contempla en el Plan Estratégico de Subvenciones del Servicio Canario de Empleo para el ejercicio 2016 (BOC nº 94 de 2016, de 17 de mayo, 2016) que se materializa y detalla en 2017 (BOC nº 63 de 2017, de 30 de marzo, 2017) y se vincula a la línea de crédito 50000011-Programa Operativo de empleo Juvenil, cuyos objetivos y efectos se centran en la integración sostenible en el mercado de trabajo de los jóvenes, en particular aquellos sin trabajo y no integrados en los sistemas de educación o formación, así como los procedentes de comunidades marginadas o en riesgo de exclusión social. Se especifica que dicho programa operativo podrá incluir todas las actuaciones necesarias, tales como la orientación, formación, alternancia de formación y empleo, inserción a través de convenios con corporaciones, organismos, agencias de colocación o fomento del autoempleo. Se concede como subvención directa a las universidades canarias la gestión de 440 becas (BOC, 63-2017, de 30 de marzo de 2017).

El vigente Cataliza IV se recoge en el Plan Estratégico de Subvenciones del Servicio Canario de Empleo para el período 2018-2020, identificados como 504G0337 ULL-Garantía Juvenil y 504G0338 ULPGC-Garantía Juvenil como subvenciones nominadas destinadas a la integración laboral de jóvenes recién titulados fomentando las prácticas no laborales, y concedidos a las universidades canarias para la gestión de 220 becas cada una (BOC nº 53 de 2018, de 15 de marzo, 2018).

Para la valoración del volumen de becas efectivas como indicador de implementación se tiene en cuenta las condiciones impuestas por el propio Servicio Canario de Empleo (SCE) relativas a la duración de la misma y que se estipula en 3 meses, como se ha indicado en el apartado metodológico. Cada entidad beneficiaria de la subvención realiza el seguimiento de las becas efectivas, utilizando para ello las consideraciones exigidas por el organismo financiador. Las cifras de las diferentes ediciones muestran el interés que tanto las personas jóvenes beneficiarias como las empresas privadas tienen en este tipo de intervención pública. De hecho, en la primera edición, la Fundación Universitaria de Las Palmas gestionó un total de 380 plazas, de las cuales 310 se reservaban a universitarios, distribuyéndose 60 en administraciones públicas y 250 en empresas privadas, a las que había que sumar 45 para formación profesional en empresas privadas y 25 en públicas (FULP, 2014). En la Universidad de La Laguna gestionaron 327 prácticas no laborales, de las cuales 250 estaban dirigidas a titulados universitarios y las 77 restantes a titulados de ciclo formativo de grado medio o superior

y certificados profesionales (FUGL, 2014). Ambas entidades superaron las expectativas iniciales, ascendiendo a un total de 353 prácticas no laborales en la ULL y a 392 en la FULP. De las 353 prácticas ULL, 271 fueron de titulados universitarios y 82 de titulados de ciclo formativo de grado medio o superior y certificados profesionales, mientras que en la FULP superaron los tres meses de prácticas 254 universitarios y 84 de formación profesional y certificados de profesionalidad. El análisis conjunto del programa Cataliza I arroja un total de 745 becas concedidas, de las cuales 525 se destinaron a egresados universitarios y 220 a titulados superiores de formación profesional, lo que supone una cobertura del 5% más de lo previsto. Cabe señalar que el período de ejecución del primer programa Cataliza asciende a 21 meses, lo que favorece considerablemente la consecución de objetivos previstos en cuanto a cobertura de plazas y que se contemplaba la realización de las mismas en entidades públicas.

En la segunda edición del programa, desarrollado entre diciembre de 2014 y junio de 2016, el número de plazas ofertadas se redujo a 230 prácticas no laborales por provincia y a realizar en entidades privadas, de las cuales 92 estaban dirigidas a titulados universitarios, 92 a titulados de ciclo formativo de grado medio o superior y certificados profesionales, y las restantes 46 se dejaban abiertas para cubrir por cualesquiera de las titulaciones señaladas anteriormente en función de la demanda. A la conclusión del programa, se gestionaron en la ULL 249 prácticas no laborales en 142 empresas, de las cuales 149 fueron realizadas por titulados universitarios, 100 por titulados en ciclos de formación profesional y certificados de profesionalidad de nivel III (FUGL, 2016). En la provincia de Las Palmas, Cataliza II, desarrollado conjuntamente por la ULPGC y la FULP, alcanzó 237 becarios, de las cuales 144 fueron realizadas por universitarios y 93 por titulados de FP y ciclos formativos (ULPGC y FULP, 2016). En conjunto, en la segunda edición del programa Cataliza realizaron prácticas no laborales 293 titulados universitarios y 193 titulados de ciclos formación profesional y certificados profesionales de nivel III.

Finalmente, la tercera edición del programa Cataliza prevé la concesión de 220 becas en cada provincia, distribuyéndose 121 para titulados universitarios, 88 para ciclos formativos superiores y certificado de profesionalidad nivel 3, y las 11 restantes a cualquiera de los grupos anteriores según demanda. En la ejecución del programa en la ULL, realizado del 23 de junio de 2017 al 30 de junio de 2018, se concedieron un total de 245 prácticas no laborales en empresas, de las cuales 227 se consideran indicadores del programa al haber tenido una duración igual o superior a 3 meses. De estas, 89 se destinaron a personas tituladas en un ciclo superior de formación profesional, 137 a personas con título universitario y 1 a una persona con un Certificado de Profesionalidad

de nivel 3 (FGULL, 2018). En la ULPGC, con período de ejecución efectivo de 6 meses durante 2018 por reorganización interna y licitación de parte del proyecto, se concedieron 94 prácticas, distribuyéndose un 26,6% para titulados en formación profesional superior y un 73,4% para egresados universitarios, y considerándose un éxito si se relativiza al periodo de ejecución (ULPGC, 2018).

Así pues, el esfuerzo realizado por la ULPGC, la ULL, la FULP y la FUGULL para la cobertura de las plazas concedidas en las diferentes ediciones ha sido considerable y se refleja en resultados generales satisfactorios para las entidades. De hecho, si se considera el tiempo de ejecución de los programas, se puede observar un comportamiento similar en ambas provincias en cuanto a la cobertura media mensual e independiente de la edición de referencia, oscilando en una media de 17 plazas mensuales cubiertas en la primera edición, que se reducen a 13 en Cataliza II, cifra que se mantiene en la tercera edición de Cataliza en la ULL y que se incrementa considerablemente a 16 plazas mensuales en la ULPGC en el menor de los períodos de ejecución de la vida del programa de prácticas no laborales.

Para la evaluación de resultados de la intervención pública se utiliza como indicador la inserción laboral de las personas becarias atendiendo a los criterios establecidos en los convenios y resoluciones que conforman la norma del programa. En los marcos reguladores de cada edición del programa se establecen los objetivos de inserción laboral a conseguir, excepto en la primera edición. En este sentido, a partir de los datos obtenidos en la primera edición y de las circunstancias del mercado laboral se fijan los objetivos de inserción laboral. Cataliza II fija un objetivo de inserción laboral de al menos el 15% de los beneficiarios y en la tercera edición se establece esta cifra en un 20%.

La definición del indicador de inserción laboral también se ajusta en el transcurso de las diferentes ediciones que lo ha contemplado, ya que en las primeras ediciones no se explicita en los manuales de gestión del programa, sino que se entiende la inserción laboral siguiendo las pautas habituales de los estudios de empleo. Sin embargo, en Cataliza III el Servicio Canario de Empleo indica específicamente lo que considera inserción laboral, detallando en el manual de gestión de dicha edición que las entidades subvencionadas deberán presentar un informe de cumplimiento del compromiso de inserción laboral en el que se recoja los jóvenes destinatarios que han sido insertados, las actuaciones realizadas tendentes a lograr su inserción laboral y la duración final de los contratos formalizados. En este sentido, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: a) la inserción laboral en el plazo de 6 meses desde que cada beneficiario finaliza su período de prácticas; b) alta y permanencia de, al menos 6 meses en el RETA,

o contratación por cuenta ajena, por un período mínimo de 3 meses a jornada completa o de 6 meses a una jornada no inferior al 50% de la misma, ya sea por un solo contrato o varios sucesivos; y c) la fecha de alta del contrato deberá estar comprendida entre la fecha de finalización del período de las prácticas no laborales y seis meses posteriores a la finalización del proyecto.

Determinados los objetivos de inserción y la definición del indicador, corresponde realizar los análisis pertinentes para conocer el grado de alcance de los mismos. Las fuentes de información a las que se recurre dependen de las circunstancias particulares de cada período, si bien es cierto que se pretende mantener una línea rigurosa en la gestión de los datos, no siempre es posible acceder a los servicios administrativos públicos para obtener la información demandada, lo que hace que las entidades opten también por realizar sus propios cuestionarios de inserción laboral. Es por ello que según la edición se utilizan unas fuentes de información únicas, o se combinan o alternan varias.

Para conocer la tasa de inserción laboral de los beneficiarios de la primera edición se realizó un cruce administrativo con el Servicio Canario de Empleo para identificar los contratos registrados durante los seis meses posteriores a la finalización de las prácticas. Como resultado se obtuvo que el 60% de los participantes de esta primera edición realizada en la provincia de Santa Cruz de Tenerife consiguieron un empleo por cuenta ajena en Canarias durante los seis meses posteriores a la finalización de las prácticas, y, concretamente, el 46,2% fue contratado por la misma empresa donde realizaron las prácticas (FGULL, 2014). En Las Palmas, el análisis de inserción laboral combina en esta edición encuesta telefónica a los beneficiarios y cruce de datos administrativos con el Observatorio de Empleo de Canarias, organismo dependiente del SCE, arrojando una tasa de inserción del 72,48% a los seis meses de finalización de las prácticas (FULP, 2014). Se debe señalar la limitación que supone restringirse al ámbito geográfico, ya que los cruces administrativos solo se realizan en el ámbito de Canarias, obviándose posibles inserciones laborales de los beneficiarios fuera de la Comunidad Autónoma. Además, debe tenerse en cuenta, que el cruce de datos se realiza con la Seguridad Social o Muface, en su defecto, no contemplándose colegios profesionales que tienen mutualidades propias.

En la segunda edición del programa, la ULL realiza el análisis de la inserción laboral mediante llamada telefónica a los beneficiarios, contactando con 225 de ellos. Del total de personas que participaron en el Programa Cataliza II ULL y que han podido ser contactadas para conocer su situación laboral, el 56% se había insertado laboralmente

(el 44% en la misma empresa que realizó la práctica y el 12% en otra empresa diferente) (FGULL, 2016). En la provincia de Las Palmas, Cataliza II fue desarrollado conjuntamente por la ULPGC y la FULP y, mediante encuesta online enviada a la población total de becarios (237) se contactó con el 58% de la población total (139), obteniéndose que el 53% de los beneficiarios que finalizaron con éxito su beca continuaron insertados en esa empresa o en otra a través de un contrato o de una beca de inserción laboral. El cruce de datos administrativos, realizado a los seis meses de finalización del programa, muestra importantes datos de inserción del programa Cataliza II ULPGC, alcanzando el 47% al finalizar el programa y el 64% tras los seis meses. Por tanto, el objetivo mínimo de inserción establecido por el Servicio Canario de Empleo para esta edición (15%) se supera ampliamente (ULPGC y FULP, 2016).

Como consecuencia de ello, el Servicio Canario de Empleo fija en un 20% la inserción laboral del programa Cataliza III. Ambas provincias recurren al cruce de datos administrativos con el Observatorio Canario de Empleo, facilitándole las condiciones establecidas en el propio programa respecto a la inserción laboral. De los 227 beneficiarios del programa Cataliza III ULL el 72,7% obtuvieron un empleo por cuenta ajena o propia durante los 6 meses posteriores a la finalización de las prácticas no laborales y en más de la mitad de los insertados (44,5% del total de beneficiarios) esa afiliación ha sido por medio de un contrato por cuenta ajena en la misma empresa en la que realizaron las prácticas (FGULL, 2018). Los resultados en Cataliza III ULPGC también han superado el objetivo de inserción del 20% establecido por el SCE, ya que el 53,2% de los participantes, a los seis meses de haber finalizado su práctica no laboral, están insertados laboralmente, destacando que el 50% de ellos están prestando servicio en la misma entidad en la que realizaron la práctica Cataliza. Por su parte, también es notorio que prácticamente el 60% de los participantes, a los seis meses de finalización de la práctica Cataliza, lleven más de tres meses afiliados a la Seguridad Social, lo que pone de manifiesto que programas de este tipo son altamente valorados por las empresas para la incorporación de personal con formación superior, a pesar de su escasa experiencia laboral (ULPGC, 2018).

Los resultados de inserción han variado a lo largo de las diferentes ediciones del programa Cataliza y entre ambas provincias, fruto de las circunstancias laborales presentes en cada período y de la medición de la misma, pero siempre se ha producido una inserción laboral por encima del 50% de los beneficiarios y destaca de manera notoria la incorporación de la persona beneficiaria a la misma entidad en la que ha realizado la práctica no laboral, lo que denota aún más el éxito del programa y su efecto.

En el ámbito de la evaluación de impacto de un programa público y, por tanto, de la valoración de sus efectos a medio y largo plazo, se considera que dada la continuidad del programa Cataliza desde 2012 en periodos plurianuales se puede presuponer un efecto positivo de dicha intervención. No obstante, se puede también utilizar como proxy a dicho efecto el nivel de satisfacción de las empresas participantes en el programa, ya que su interés en el mismo denotará un previsible impacto positivo de la intervención, así como el nivel de satisfacción de los beneficiarios, quienes una vez insertados en el mercado laboral podrán recomendar la participación de las empresas en ediciones futuras, generando así un efecto multiplicador de la intervención pública.

Así pues, además de las tasas de inserción laboral, las entidades beneficiarias de la subvención se preocupan por la satisfacción de los participantes en el programa, tanto sean los jóvenes beneficiarios como las empresas privadas que ofertan la práctica. Para ello, se utiliza, por un lado, el seguimiento exigido por el propio programa y, por otro, se realizan encuestas de satisfacción que permiten rediseñar el programa y adoptar decisiones para futuras ediciones. Precisamente la información obtenida de dichas encuestas ha invitado a reformular la acción formativa que acompaña el programa, siendo este uno de los principales efectos directos. En cuanto a la satisfacción, tanto los beneficiarios como las empresas muestran un elevado nivel de satisfacción con el programa, con el desarrollo del mismo y con los resultados personales y empresariales asociados.

Para su análisis, en la primera edición, la FULP realiza una encuesta online enviada a la población total de becarios 338, teniendo una tasa de respuesta del 19,5% en un plazo de realización de 10 días naturales tras la recepción de la misma. Los resultados muestran que más de la mitad de los beneficiarios de las becas valoran positivamente el haber tenido la oportunidad de acceder a un programa que le ha proporcionado experiencia laboral, le ha ampliado conocimientos técnicos y, además, le ha sido muy útil para valorar más sus habilidades y competencias profesionales. Además, el 77% de los jóvenes admiten que han conseguido un puesto de trabajo gracias a la experiencia obtenida a través del programa Cataliza. Por su parte, la encuesta realizada a las empresas pone de manifiesto que reconocen en el programa una oportunidad para valorar las habilidades y competencias de los becarios, conocer a personal cualificado y ser receptores de transferencia de conocimientos actuales e innovadores (FULP, 2014).

En la segunda edición de Cataliza, la ULL comienza el estudio de la satisfacción de los beneficiarios, aplicando una encuesta online cumplimentada por el 25,7% de los beneficiarios. Los resultados alcanzados muestran valoraciones muy positivas, tanto en

la gestión del programa en sí mismo (promedio de 8,7 sobre 10), como en la tutorización de las prácticas (promedio de 8 sobre 10) y el programa en general (promedio de 8,5) (FGULL, 2016).

Por su parte, la encuesta on line realizada a los beneficiarios de Cataliza II en la provincia de Las Palmas recoge que más de la mitad de los beneficiarios valoran muy positivamente la participación en el programa como mejora de su empleabilidad, constatando el 87,8% de los jóvenes que continuaron su inserción laboral en una empresa gracias a esta experiencia. De hecho, y por segundo año consecutivo, uno de los servicios que más solicitan los encuestados es poder acceder al Servicio de Orientación Laboral y a la Bolsa de Empleo de la Fundación Universitaria para tener más oportunidades de integrarse en el mercado laboral (ULPGC y FULP, 2016).

En Cataliza III, la ULL implanta una doble evaluación a los beneficiarios, solicitándoles cumplimentar un cuestionario antes de comenzar su estancia en la empresa y otro al finalizar la estancia, aunque no todos cumplieron con este propósito. El 99,6% de los beneficiarios cumplimentaron la encuesta inicial y tan solo el 76,7% completó la encuesta final. Como en la anterior edición, el personal de la Fundación General de la Universidad de La Laguna responsable de gestionar el programa Cataliza obtiene una valoración alta por parte de la inmensa mayoría de participantes, ya que más del 90% considera que la atención y trato ofrecido, la información facilitada, la asistencia en la resolución de dudas y la gestión de pagos y cobros ha sido muy eficiente (FGULL, 2016).

Tras finalizar las prácticas más del 70% de las personas beneficiarias se muestra bastante satisfecho con la experiencia obtenida, considerando que le ha permitido ampliar su red de contactos y recursos de empleo, lo que ha influido positivamente en su preparación para trabajar y optar a futuros empleos. De igual forma el 73% apunta que la estancia en prácticas les ha permitido adquirir y mejorar sus competencias profesionales, y el 82% manifiesta que ha podido poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la formación académica.

Para conocer el índice de satisfacción de los participantes de las prácticas no laborales Cataliza III ULPGC se ha desarrollado una encuesta donde se recogen las opiniones de los beneficiarios y de las empresas, utilizando una escala de 1 a 5 en preguntas cerradas, aunque consta también de preguntas abiertas. La tasa de respuesta asciende al 84% de los beneficiarios y al 42,9% de las empresas. El nivel de satisfacción de los beneficiarios con el Programa Cataliza III es alto, el 96,20% de los encuestados recomendaría la participación en un programa de estas características, que ha sido bien valorado globalmente, ya que el 46,83% de los jóvenes dan una valoración de “muy buena”,

seguido de un 29,11% que lo catalogan como "excelente". De hecho, la estancia en práctica en las empresas ha recibido una puntuación promedio de 4,5 sobre 5 puntos, siendo considerada esta experiencia como excelente. Por su parte, la totalidad de las empresas encuestadas estarían interesadas en volver a participar en una nueva edición del programa de prácticas no laborales, ya que mayoritariamente (85,2%) consideran que estas intervenciones ofrecen una oportunidad a los jóvenes para poner en práctica los conocimientos teóricos, al tiempo que le permite a la empresa tener apoyos puntuales durante el período de prácticas que le facilitan la búsqueda de talento joven para aumentar su plantilla a corto o medio plazo (82,3%). A su vez, el 100% de las empresas recomendarían a otras empresas participar en este tipo programas. (ULPGC, 2018).

CONCLUSIONES

Los indicadores de evaluación del programa Cataliza evidencian el grado de éxito de los programas de prácticas no laborales al amparo de las políticas públicas de empleo. El desarrollo plurianual y de manera continua de este programa da solidez a los resultados analizados y validez a la financiación que las universidades y las fundaciones universitarias canarias han obtenido de los fondos públicos.

La cobertura media mensual de plazas de prácticas no laborales, como indicador relativizado por los diferentes períodos de ejecución de los programas, oscila entre las 13 y 16 plazas, lo que supone la inserción laboral de 15 titulados superiores por término medio cada mes de ejecución del programa Cataliza. La tasa de inserción laboral, una vez finalizados los correspondientes programas de prácticas no laborales, alcanza más del 50% de las personas beneficiarias participantes, destacando sobremanera la contratación de los jóvenes en las mismas empresas en las que han realizado el programa.

Por último y como garantía de efectos a medio y largo plazo, el grado de satisfacción de los beneficiarios es sumamente elevado, siendo valorado muy positivamente por los mismos como medio para mejorar sus competencias y experiencia laboral. Además, las empresas participantes denotan un compromiso continuo con el desarrollo del programa, mostrando su interés en participar en futuras ediciones e incluso en recomendar este programa a otras entidades. Destacable es la percepción de las empresas participantes sobre el programa Cataliza, siendo este valorado como una herramienta para la captación de talentos de cara a contrataciones que les permitan ampliar su plantilla a medio plazo.

Por tanto, se puede concluir que el desarrollo de este tipo de programa de prácticas no laborales por parte de los Servicios Públicos de Empleo en colaboración con las universidades se alza como instrumento útil para promover un acceso de calidad al mercado laboral de los titulados, sobre todo en aquellas regiones donde la inserción laboral de este colectivo es más complicada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Universitaria de Empleo de la Universidad de La Laguna. (2018). https://fg.ull.es/empleo/resultados/.

BOC nº 53 de 2018, de 15 de marzo. (2018). BOC. nº 53 de 2018, de 15 de marzo.

BOC nº 63 de 2017, de 30 de marzo. (2017). BOC. nº 63 de 2017, de 30 de marzo.

BOC nº 94 de 2016, de 17 de mayo. (2016). Boletín Oficial de Canarias. nº 94 de 2016, de 17 de mayo.

FGULL (2014). Memoria de actuación Cataliza I.

FGULL (2016). Memoria de actuación Cataliza II.

FGULL (2018). Memoria de actuación Cataliza III.

FULP (2014). Memoria de actuación Cataliza I.

Gobierno de Canarias (2012). Estrategia canaria para la formación y el empleo (2012-2014). Una herramienta de progreso y cohesión social.

Gobierno de Canarias (2014). Guía para la evaluación de programas y políticas públicas.

ISTAC (2018). Instituto Canario de Estadística. Obtenido de http://www.gobiernodecanarias.org/istac/

ULPGC (2018). Memoria de actuación Cataliza III.

ULPGC y FULP (2016). Memoria de actuación Cataliza II.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (2018). ULPGC Emplea. Seguimiento de la Inserción Laboral de las personas tituladas en el curso 2013/14 en la ULPGC. Observatorio de Empleo y Empleabilidad de la ULPGC.

El prácticum como eje vertebrador en grados de Educación: Propuestas desde la Universidad de Barcelona, Universidad Milano-Bicoca y Universidad de Granada

Coordinadora: **Ruth Vilà Baños**
Universitat de Barcelona

De Bolonia a hoy, ¿Cómo ha cambiado el Prácticum en Milán?
La evaluación de competencias en el Prácticum como eje longitudinal en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona
Propuesta del Prácticum como eje vertebrador en el grado de Pedagogía
Retos de las prácticas externas de Educación Social en Melilla

---

De Bolonia a hoy, ¿Cómo ha cambiado el Prácticum en Milán? (RES0043)

Nuria Rajadell Puiggrós, Cristina Palmeri

Universitat de Barcelona
Università degli Studi di Milano-Bicocca

INTRODUCCIÓN

El recorrido del Prácticum de pedagogía desde la implantación de l'eees. Realidad en Lombardía y Cataluña

El actual escenario económico, político, social y cultural sitúa a la universidad en la necesidad de un cambio, dejando de lado su carácter endogámico y convertirse en una de las piezas clave para construir una sociedad más justa y equitativa, con una investigación más eficaz y eficiente (MICINN, 2010), y con una formación poliédrica que ofrezca a la sociedad excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos.

Todo ello provoca una clara respuesta que confluye en la creación del denominado *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES)[1], en mayo de 1998, cuando los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido firman una declaración conjunta para provocar un proceso político de cambio de la enseñanza superior en Europa que dará lugar al año siguiente, a la famosa *Declaración de Bolonia*, concretamente suscrita el 19 de junio por 29 estados europeos donde se sientan los principios para abordar la calidad, movilidad, diversidad y competitividad, orientados hacia la consecución de dos objetivos estratégicos como son el incremento de la

ocupación en la Unión Europea y la calidad formativa que atraiga a docentes y estudiantes de otros países del mundo.

Esta famosa *Declaración,* junto a su recorrido, se ha concebido durante mucho tiempo como una especie de hoja de ruta de las universidades europeas.

Este intercambio de conocimiento en educación superior, contabilizado a través de los famosos créditos, estimulaba una dinámica de convergencia de las diferentes universidades europeas que debía facilitar una mayor internacionalización y aumentar el intercambio de su alumnado. Entre los diferentes objetivos previstos resaltaba la adaptación de la universidad a nuevas estrategias y recursos para fomentar y facilitar el aprendizaje, a las demandas sociales y a la competitividad requerida a nivel laboral; todo ello teñido por la sombra de la excelencia, la competitividad y la calidad.

Sin olvidar la misión fundamental de la enseñanza superior como es la de formar eficaces y efectivos profesionales, dicha Declaración aglutina los siguientes objetivos:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europeo.

Han pasado veinte años y se han realizado reuniones de ministros para hacer el seguimiento de los progresos realizados (Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009, Budapest i Viena 2010, Bucarest 2012…). La fortaleza de esta nueva propuesta de formación universitaria basada en el EEES residía más que una gratuita sustitución de lo existente, a realizar un arduo proceso de reflexión (Rüegg, 1994; Iyanza, 2000). Los importantes cambios sociales, culturales, económicos y políticos existentes durante los últimos años han incitado a la reflexión sobre la misión, la naturaleza y la esencia de la universidad (Barlett 1976; Clarck, 1984; Bok, 1986; Pelikan, 1992; Thorens, 1996; Bowen & Shapiro, 1998; Kerr, 2001; Scott, 2006; Laredo, 2007).

El famoso proceso de Bolonia forma parte de los objetivos de *Educación y Formación 2020*, y de *Europa 2020*, y ahora que estamos justo a un paso del año 2020, desde la experiencia de las prácticas universitarias en el grado de Pedagogía, queremos mostrar algunas de las reflexiones y resultados que hemos vivido en dos universidades europeas, con el claro compromiso de seguir en este proceso de avance para una formación superior de calidad, sin interferencias entre países, plural y competitiva.

A las universidades se nos reclama fomentar la creatividad, la innovación y la complejidad, ser versátiles y flexibles, utilizar nuevas metodologías didácticas y, además, tenemos que ser conscientes que nos han salido competidores, desde ONGs hasta instituciones públicas, empresas y otras organizaciones, en este nuevo paradigma del conocimiento.

Milano es la capital de Lombardía, una rica región del norte de Italia en la que su universidad pública, la Universidad de Milano-Bicocca, posee una larga tradición de estudiantado en formación educativa.

Paralelamente Barcelona es la capital de Catalunya, una región del norte de España con un potencial económico también importante, en la que su universidad pública, la Universidad de Barcelona, posee igualmente una larga tradición en el área de educación.

Para ello hemos trabajado de manera compartida, nuestro recorrido por esta senda del EEES, desde un primer encuentro inicial de intercambio de informaciones hasta el atrevimiento a ofrecer propuestas compartidas entre docentes de ambos centros y con la mirada a nuestro estudiantado.

[1] Todos los documentos clave del Proceso de Bolonia pueden consultarse en la página Web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas http://www.crue.org

METODOLOGÍA

Después de compartir encuentros de trabajo entre los equipos docentes de ambas universidades, corroboramos una serie de similitudes relacionadas con el perfil personal y profesional, así como competencias de carácter transversal y específico que requerimos de un graduado o graduada en Pedagogía o Ciencias de la Educación. Las asignaturas que se imparten predominantemente en las aulas universitarias ofrecen unos fundamentos de carácter más bien teórico-prácticos; sin embargo, todas las asignaturas que conforman el Prácticum, más allá de sus denominaciones específicas, resultan tremendamente necesarias para ir modelando este perfil y estas competencias profesionales de las que somos en gran medida responsables en su acompañamiento.

Consideramos que existen básicamente tres grandes sistemas en los que el profesional de la Pedagogía puede desarrollar su tarea profesional, encontrando para cada uno de ellos unos bloques de actuación específicos, los cuales se pueden realizar en escenarios concretos y con temáticas específicas [1].

De manera esquemática mostramos a continuación estas propuestas:

- Sistema de Educación Formal:

Se pueden llevar a cabo actuaciones como impartir programas reglados genéricos o programas reglados específicos, y también proporcionar soporte a la educación formal.

La realización de estas tareas se lleva a cabo en escenarios concretos, destacando básicamente el formato de aula, taller o sala para trabajar a nivel individual o con un pequeño grupo de personas.

Las actuaciones más frecuentes corresponden a la docencia – con todas sus posibilidades - así como al asesoramiento o también a la gestión.

- Sistema Social:

Las actuaciones del pedagogo o la pedagoga bajo este paraguas de social se enmarcan en la promoción de la integración sociolaboral o también en la promoción del bienestar de la persona; asimismo figuran además aquellas encaminadas o centradas en potenciar la cohesión social.

La diversidad de escenarios de actuación es tremendamente amplia, dependiendo de la temática en la que se lleve a cabo la tarea educativa. Encontramos espacios en los que se prioriza la actividad (como podría ser por ejemplo una ludoteca, un centro de ocio para Personas Mayores o un centro de tiempo libre para niños y/o jóvenes…), junto a otros posibles que priorizan la salud (centro de día, centro residencial, centro deportivo…); espacios destinados a chicos y jóvenes (centro abierto, equipo de atención para niños y adolescentes con vulnerabilidad social o socioeconómica…) o espacios destinados a personas adultas (centro penitenciario, fundación…). Forman parte de este conjunto departamentos dependientes de la administración pública (departamentos de promoción económica, de bienestar social, de trabajo...) o centros específicos (ocupacional, de trabajo…).

En todos estos lugares la pedagoga o pedagogo diseñan y/o desarrollan actividades de gestión, coordinación o diseño de materiales, por citar algunas de ellas.

- Por último, encontramos el denominado Sistema Empresa, en el que predominantemente se realizan tareas específicas de gestión y/o de formación, dirigidos a personas individual o colectivamente, en entornos laborales, culturales o socioeducativos.

También figuran en este conjunto escenarios tremendamente variados; focalizando en la gestión de personas existen desde centros de formación, departamentos de recursos humanos hasta consultorías, en los que se incide en la prevención de riesgos laborales, la gestión de la calidad, la salud… Si se concreta en actividades de carácter más cultural o socioeducativo, forman parte de ellos museos, mediatecas, centros de educación ambiental o incluso servicios para tiempo libre. En ellos también el pedagogo tiene la posibilidad de diseñar, llevar a cabo, evaluar actividades o programas concretos, propuestas educativas, elaborar recursos paralelos, entre un amplio abanico de posibilidades.

Más allá del perfil que se requiere de nuestro alumno, las Prácticas Externas redondean los conocimientos académicos adquiridos con anterioridad y su grado de aplicabilidad, y facilitan al alumno ser consciente de su nivel competencial asimilado, garante de su profesionalidad pedagógica.

Entre las competencias transversales de la titulación de Pedagogía y/o Ciencias de la Educación coincidimos en las siguientes:

- Adaptación y aplicación del conocimiento pedagógico en diferentes contextos educativos y formativos.
- Desarrollo de una actitud innovadora en los procesos educativos, formativos y profesionales.
- Resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja.
- Autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional.
- Toma de conciencia de los fenómenos pedagógicos desde una perspectiva interdisciplinaria e intercultural.
- Saber transmitir el conocimiento educativo a diferentes audiencias.

Como competencias específicas de la titulación de Pedagogía destacamos las siguientes:

- Conocimiento y aplicación de las herramientas propias del diagnóstico, evaluación y análisis en Pedagogía.

- Análisis, diseño, gestión, uso y evaluación de tecnologías de la información y la comunicación en los entornos asociados a los procesos educativos y formativos, virtuales o no, incluyendo la creación de recursos multimodales y multialfabéticos.
- Diseño, desarrollo, asesoramiento y evaluación de programas, proyectos, acciones y productos adaptados a la formación en las organizaciones.
- Conocimiento y comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su incidencia en la formación integral.
- Diseño, desarrollo y evaluación de programas educativos y formativos para el desarrollo personal, profesional, social y cultural.
- Aplicación y evaluación de técnicas y estrategias de asesoramiento, consulta y mediación educativa en ámbitos profesionales, institucionales, sociales y educativos.
- Aplicación de técnicas y estrategias innovadoras en las relaciones educativas y en la dinamización de grupos.
- Habilidad en la recogida e interpretación de datos relevantes que posibiliten la emisión de juicios reflexivos sobre temas educativos y sociales.
- Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de organización y gestión de centros, instituciones y servicios socioeducativos.
- Diagnóstico de situaciones complejas, con atención especial a la diversidad y la inclusión social para desarrollar y aplicar metodologías adaptadas a las diferencias personales y sociales.
- Diseño y aplicación de estrategias didácticas en diversos contextos educativos y formativos.
- Comprensión y valoración de situaciones sociales, culturales, económicas y políticas para innovar y transformar en ámbitos formativos y educativos.
- Diseño de planes de formación permanente y de formación de formadores adecuados a las nuevas situaciones y necesidades educativas y formativas.

Y, por último, y no porque no tengan un peso realmente fundamental, consideramos que todo alumno del grado de Pedagogía, al igual que el resto de alumnado del área de Ciencias Sociales, debería tener claramente asimiladas las siguientes competencias transversales comunes:

- Capacidad comunicativa, considerada indispensable, ya que debe reflejar la capacidad de comprender y de expresarse oralmente y por escrito en la lengua propia, así como con el dominio de la lengua del país al que pretenda realizar sus

prácticas externas. De manera imprescindible resulta el dominio del lenguaje especializado. Y, por descontado. la capacidad de buscar, utilizar e incorporar la información.

- Responsabilidad ante el aprendizaje, poseyendo la capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los conocimientos a la práctica. Se considera también básica la capacidad de tomar decisiones y de adaptación a nuevas situaciones previstas y/o no previstas.
- Capacidad de colaborar con los demás, de trabajar en equipo y de participar en proyectos compartidos. El pedagogo debe poseer claramente la capacidad de colaborar con equipos integrados por personas de diferentes disciplinas, con diferentes miradas y de carácter multicultural.
- Capacidad creativa y emprendedora, arriesgándose a formular, diseñar y gestionar proyectos, así como para saber buscar e integrar nuevos conocimientos.
- Compromiso ético, considerado como esta capacidad crítica y autocrítica, de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas
- Sostenibilidad, interpretada como la capacidad de valorar el impacto social y medioambiental de nuestras actuaciones en cualquier ámbito del carácter psico-socio-pedagógico en el que nos movemos.

Revisadas las características competenciales del pedagogo o de la pedagoga, así como sus escenarios laborales junto a su perfil, mostramos de manera breve, la realidad de estas dos universidades europeas.

[1] Cuadro-resumen de los diferentes escenarios en los que el profesional de la Pedagogía puede desarrollar su ejercicio profesional

RESULTADOS

Lombardía, Milán

La Università degli Studi di Milano-Bicocca comprende 14 departamentos diferentes [1], que pertenecen a un amplio abanico de áreas disciplinares: económico-estadística, jurídica, médica, psicológica, científica, educativa y formativa, y sociológica, y 2 escuelas universitarias [2] enfocadas a la estadística y a las ciencias. En total, aproximadamente unos 32.000 estudiantes [3] se matriculan cada año en los diferentes cursos de grado que se ofertan.

El Departamento de Ciencias Humanas para la Formación "Riccardo Massa" nació en 1999, un año después de la inauguración de la Universidad, con una fuerte vocación

interdisciplinaria, que permitió a lo largo del tiempo desarrollar diferentes líneas de investigación, unidas por el propósito de estudiar, apoyar e implementar procesos educativos y formativos en una perspectiva de complejidad [4]. El Departamento de Ciencias Humanas para la Educación es responsable de los cursos de tres años en Comunicación Intercultural y Ciencias de la Educación, y de los Programas de Maestría en Educación Primaria (ciclo único), Ciencias Pedagógicas, Capacitación y Desarrollo de Recursos. Ciencias humanas y antropológicas y etnológicas [5]

El curso de licenciatura en Ciencias de la Educación (L-19) ha experimentado varias transformaciones a lo largo de los años, adaptándose a las directrices europeas sobre formación e incorporando las disposiciones del Proceso de Bolonia. Forma la figura del educador profesional socio-pedagógico, que "trabaja en el campo educativo, formativo y pedagógico, en relación con cualquier actividad realizada de manera formal, no formal e informal, en las diversas fases de la vida, en una perspectiva de crecimiento personal. y social" (Ley 205/2017, párrafo 594). Por lo tanto, esta figura realiza actividades promocionales, preventivas y de rehabilitación dirigidas a diferentes edades y condiciones de vida, con el fin de promover, consolidar y recuperar la autonomía de los sujetos. Cada año 670 alumnos se matriculan en el Curso de Grado en Educación.

Un papel fundamental en la preparación de futuros educadores está cubierto por la pasantía, que tiene la función de permitir que los estudiantes realicen experiencias grupales reflexivas y didácticas, en universidades y servicios diversos, que les permitan: buscar la integración entre los conocimientos teóricos adquiridos a través de las diferentes enseñanzas y la práctica profesional. conocer y volver a trabajar las motivaciones y expectativas personales y profesionales, así como las prefiguraciones del trabajo educativo; aprender sobre el mundo del trabajo educativo; aprender de su experiencia de inclusión en los servicios. El objetivo es desarrollar un profesionalismo reflexivo, capaz de leer contextos complejos, reconocer dificultades y recursos personales y profesionales, propios y ajenos, para identificar métodos de respuesta adecuados a las situaciones que deben abordarse cada vez (Oggionni, 2014, 2016; Palmieri, 2018).

Para lograr este objetivo, la pasantía se divide en dos períodos:

- En el segundo año del grado se realizan las denominadas *Actividades preparatorias*, con una extensión de 36 horas, y que están destinadas a guiar a los estudiantes en el conocimiento de los campos profesionales en los que opera el educador socio-pedagógico, proporcionando herramientas cognitivas y reflexivas para reconocer y comprender las dimensiones transversales del

trabajo educativo, facilitando así la elección del servicio en el que se podrá realizar, en el año siguiente, la formación en el campo laboral.

- En el tercer año tiene lugar la *Inserción en las organizaciones de acogida*, con una duración mínima de 200 horas de estancia en la organización, que corresponde a la capacitación profesional en el campo real. Esta materia está diseñada para permitir que los estudiantes aprendan de su experiencia dentro de los servicios pedagógicos. Su propósito es permitirles adquirir de manera crítica herramientas, modelos y marcos interpretativos que ayuden, por un lado, a descifrar la complejidad de las situaciones y contextos educativos, las dinámicas relacionales, institucionales y de capacitación presentes en ellos; además. Se pretende profundizar en la comprensión del "Cómo construir tu propio estilo y tus propias habilidades educativas".[6]

La metodología que sustenta la organización de la pasantía es compleja y se basa principalmente en la alternancia entre las clases universitarias y la posibilidad de realizar experiencias directas. Cabe recordar que en el segundo año se realizan algunas visitas a los servicios pedagógico y también encuentros con algunos profesionales de la educación. El alumnado conforma pequeños grupos liderados por un supervisor pedagógico y realiza un elaborado y reelaborado Informe Final que entrega al final de ambos años de capacitación, donde la redacción individual tiene la función de permitir que los participantes expresen sus observaciones junto a sus reflexiones, a fin de ofrecer un significado personal y original a lo que se experimentó en el campo.

Se otorga una gran importancia educativa a los grupos pequeños (no más de 20 estudiantes) como lugar de confrontación, intercambio de prácticas y aprendizaje. El grupo, tanto en la experiencia de capacitación preparatoria como en la introductoria, se convierte en un contexto en el que se experimenta la dinámica y en el que se aprende.

Catalunya, Barcelona

Las últimas cifras que poseemos de la Universitat de Barcelona [7] -a partir de ahora UB- nos informan que actualmente posee 16 facultades y 73 grados diferentes, albergando un total de 42.961 estudiantes en el curso 2018-2019.

En 1929 surge el Seminario de Pedagogía de la UB, en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras que, a través de los años, encontramos actualmente en el seno de la Facultad de Educación. La Facultad de Educación actualmente comparte cinco grados: Pedagogía, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Trabajo Social.

Cada una de ellas posee un porcentaje importante de su recorrido académico en la materia de Prácticas; sim embargo, nos ceñiremos para esta ocasión, al grado de Pedagogía.

Las prácticas de Pedagogía –entonces se trataba de una Licenciatura- en organizaciones externas se iniciaron en el curso 1994-1995, y han ido modulándose y tomando fuerza a lo largo de los años. Actualmente se llevan a cabo a lo largo del grado, en tres momentos puntuales:

- Se inicia en el 2º semestre con una asignatura de carácter introductorio, denominada *Profesionalización y Salidas Laborales I,* en la que se muestra el amplio abanico de posibilidades de actuación del profesional de la Pedagogía en un triple sistema: educación formal, social. En cada uno de ellos se profundiza en algunos bloques de actuación específicos: para la educación formal: imparte programas reglados, proporciona soporte a la educación formal e imparte programas reglados específicos. En el sistema Social promueve la integración sociolaboral, potencia la cohesión social y promueve el bienestar de la persona. Por último, en el sistema empresa se trabaja en la gestión de personas, gestión cultural y socioeducativa [8] De cada uno de ellos. Se profundiza en los diferentes perfiles Se ofrecen algunas visitas a instituciones y se realizan mesas redondas con profesionales en activo –normalmente antiguo alumnado que se encuentra trabajando en una organización- y también alumnos que están finalizando su periodo de prácticas externas o que justo las realizaron el curso anterior. Las aportaciones de estos alumnos a punto de graduarse o recién egresados, resultan tremendamente interesantes para el alumnado de primer curso; además de informarles sobre su experiencia, les proporcionan consejos sobre el interés de cursar algunas asignaturas optativas o de la importancia de ciertas actitudes en este ámbito profesional.
- En el 6º semestre tiene lugar la realización de la asignatura *Profesionalización y Salidas Laborales II*, a través de la que se realiza una simulación profesional a partir de la creación de una empresa de carácter pedagógico, para la que la creatividad, junto a la emprendeduría, tomen un papel preponderante. Se realizan algunos talleres con profesionales externos y también se les ofrecen algunas asesorías. Esta tarea formativa y creativa culmina con la presentación de la "Feria de emprendeduría pedagógica" a lo largo de una jornada, en un escenario particular y estimulante como es el claustro de la Facultad. Allí presentan su empresa, la cual es valorada por parte de todos los alumnos de primer curso, que acuden como una actividad de formación de PSL-I. También

acuden los tutores de las diferentes asignaturas que configuran el Prácticum, y un comité formado por un representante del Rectorado de la UB y por un representante del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de Catalunya. Las propuestas mejor valoradas se presentan al Barcelona Institut d'Emprenedoria -BIE [9]– que es una entidad que coordina, impulsa i promueve actividades emprendedoras.

- En el último curso –a lo largo del 7º y 8º semestre- se llevan a cabo las *Prácticas Externas*, a través de las cuales el alumno o la alumna se incorpora en la realidad de una institución laboral en la que, en un primer momento, profundiza desde la observación y reflexión paralela en dicha realidad para, paulatinamente, aportar sus conocimientos y propuestas como profesional incorporando innovaciones en dicho escenario con un sentido proactivo caracterizadas por su faceta eminentemente pedagógica junto a la ética profesional. Esta asignatura requiere la estancia de 225 horas como mínimo en una institución de carácter pedagógico, que se combina con unos seminarios de práctica reflexiva -SPR- en los que el grupo de alumnado que coordina un tutor –aproximadamente unos diez o doce- se encuentra para profundizar en temas de debate relacionados con esta experiencia profesional. El tutor ofrece unos días antes de la SPR una serie de cuestiones para reflexionar para el debate; entre los temas tratados se encuentran: la incorporación en la organización de prácticas, la diversidad, la creatividad y la innovación, la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la gestión emocional, la calidad… Además, se realiza una Carpeta de Aprendizaje relacionada con esta experiencia que se presentará a final de curso, en versión escrita i oralmente al resto de compañeros de grupo[i][10].

Desde la obtención de la mitad del creditaje académico (120 créditos) cualquier alumno o alumna puede optar a la realización de prácticas de carácter extracurricular –aunque analizadas, validadas y observadas a lo largo de su proceso por parte del equipo de coordinación-, con la única finalidad de conocer e implicarse en la realidad profesional, siempre con una mínima remuneración económica.

Algunos alumnos o alumnas optan para incorporarse en nuevos escenarios profesionales antes de la realización de sus Prácticas Curriculares oficiales –conocidas popularmente como las PEX-; otros prefieren profundizar en escenarios previamente conocidos o iniciar su tarea en nuevos filones de carácter profesional.

Desde el equipo de coordinación velamos por el mantenimiento del espacio entre las prácticas académicas gratuitas y la tarea correspondiente a un trabajo remunerado.

[1] Departamento en las universidades italianas equivale a Facultad en las universidades españolas…
[2] Cfr https://www.unimib.it/ateneo/dipartimenti-e-scuole [consultado el 28/03/2019].
[3] Cfr. https://www.unimib.it/navigazione-utente/studenti-immatricolati [consultado el 28/03/2019].
[4] Cfr. https://www.formazione.unimib.it/it/dipartimento/fondazione-e-storia [consultado el 28/03/2019].
[5] Cfr. https://www.formazione.unimib.it/it/offerta-formativa [consultado el 28/03/2019].
[6] Para conocer con más detalle la organización del Prácticum de Ciencias de la Educación consultar a: https://elearning.unimib.it/pluginfile.php/336719/mod_resource/content/3/Guida_tirocinio%202018%202019.pdf [consultado el 28/03/2019]
[7] La información comentada se encuentra en la página web de la Universidad de Barcelona: http://www.ub.edu [consultado el 30/04/2019].
[8] Cuadro-resumen de los diferentes escenarios en los que el profesional de la Pedagogía puede desarrollar su ejercicio profesional
[9] http://www.ub.edu/emprenedoria/bie.html [consultado el 18/04/2019].
[10]Para conocer con más detalle la organización del Prácticum de Pedagogía se recomienda visitar la página del GIDC PRAXIS_UB consultar a:
http://www.ub.edu/praxis/ca

CONCLUSIONES

Revisados de manera global los modelos del Prácticum, desde una vertiente académica y curricular, en ambas realidades universitarias y en ciudades y países con un paralelismo bastante similar, deseamos puntualizar algunos aspectos específicos:

Observamos que las prácticas más iniciales, aquellas primeras prácticas que se realizan predominantemente en el aula universitaria, aunque con contactos puntuales de profesionales externos; paulatinamente van siendo acordadas y validadas por parte de las diferentes universidades europeas, a pesar de que no siempre concuerda el número de créditos académicos.

Sin embargo, la principal dificultad reside en la realización de prácticas en instituciones externas a la universidad, en las que simplemente ofrecemos cuestiones sobre las que estamos reflexionando e investigando todavía:

- ¿Las Facultades de Educación están realmente comprometidas para comprender y aceptar la realización de prácticas externas en otro país europeo dentro del currículum académico?
- ¿Las Oficinas de Relaciones Internacionales son conocedoras de la posibilidad de realizar prácticas externas dentro del currículum académico?
- ¿Compartir prácticas va más allá de avalar un número de créditos en el expediente académico?
- ¿Tenemos docentes universitarios preparados para tutorizar prácticas en otro país?
- ¿Se reconoce al tutor de prácticas universitario la labor de fomentar el intercambio de alumnos de prácticas a otros países, sea en el proceso de acogida o en la potenciación de incorporación en otro país?
- ¿Están preparadas nuestras instituciones de prácticas externas –al menos un número suficiente de ellas- para incorporar en su equipo estudiantes de la comunidad europea?
- ¿Reciben alguna prestación específica las instituciones externas por el hecho de acoger a uno o varios estudiantes de otro país?
- ¿Se facilita el intercambio o breves estancias de los tutores de prácticas externas en otro/s país/es para ampliar sus conocimientos y hacer realidad este Espacio Europeo de Educación Superior?
- ¿Respetamos la decisión de un tutor universitario externo, por lo que se refiere a ofrecimiento de una institución, seguimiento y valoración de nuestro alumno?
- ¿Sería posible acordar un Plan Docente compartido entre las Facultades de Educación por lo que respecta a las Prácticas Externas?

Estas, junto a otras cuestiones, reflejan que la idea de un Espacio Europeo de Educación Superior todavía posee algunos eslabones que dificultan este movimiento universitario con cierta fluidez en el caso de las prácticas externas, y también este reconocimiento de experiencia profesional.

Encontramos todavía que el alumno, y en muchas ocasiones animado por el propio tutor universitario, acude a otro país europeo a realizar experiencias prácticas de carácter profesionalizador, que simplemente son reconocidas posteriormente como un suplemento al título universitario, pero no han podido ser incorporadas en su currículum académico. El alumno no ha podido realizar unas prácticas de carácter curricular en otro país, con una tutorización regular y con un conocimiento y aval universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2011). La formació pràctica d'estudiants universitaris: Repensant el Pràcticum. *Revista d'Educació* . 354 (monogràfic).

Àgueda, B. i Cruz, A. (2011): *Noves claus per a la docència universitària a l'Espai Europeu d'Educació Superior* . Madrid: Narcea.

Aneas, A.; Rajadell, N.; Renom, MA i Armadans, I. (2013). Pràcticum: transició, transdisciplina i transformació. *Actes XII Symposium Internacional sobre el pràcticum i els Pràctiques en empreses a l'formació universitària: Un Pràcticum per a la formació integral dels estudiants* . Poio, Pontevedra:

Barlett, A. (1976). *A free and ordered space: the real world of the University.* New York: Norton.

Bok, D. (1986). *Higher Learning.* Cambridge: Harvard University Press.

Bowen, W. & Shapiro, H. (1998). *Universities and their leadership.* Princeton: University Press.

Camacho-Bejarano, R. et al. (2011). La mentoria clínica en el desarrollo competencial dels professionals d'Infermeria: la visió des del Regne Unit. *Index Enferm.* .20 (1-2), 101-105.

Camps, V. (2008). *Creure en l'educació* . Madrid: Península

Chalvin, D. & Eyssette, F. (2005). *Com resoldre a els petits conflictes a la feina* . Bilbao: Deusto

Clarck, B. (1984). *Perspectives in Higher Education* . Berkeley: University of California Press.

Esteve, F. (2015) *L'educació universitària avui: una crítica comunitarista* . Universitat de Barcelona: Facultat de Pedagogia, Tesi doctoral consultable a: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383037/FEB_TESIS.pdf?=1

García-Aguilera, FJ; Aguilar-Conca, D. (2011). Competències professionals del pedagog: Àmbits laborals i nous Jaciments d'ocupació. Màlaga: Aljub.

Iyanza, A. (2000). *Història de la Universitat a Europa.* València: Publicacions de la Universitat de València.

Kerr, C. (2001). *The facis servir of the University* . Cambridge: Harvard University Press.

Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed Categorization of university activities ?. *Higher Education Policy* . 20 (4), 441-456.

Legge 205/2017 «Bilancio vaig previsione dello Stato per l'anno Finanziario 2018 i Bilancio pluriennale per il Trienni 2018-2020», commi 594-601

Martínez, M.; Buxarrais, MR & Esteban, F. (2002). *La universitat com a espai d'aprenentatge ètic. Ciutadania, democràcia i valors en Societats plurals.* 3, OEI.

Millan, D.; Burguet, M.; Vilà, R.; Aneas, A.; Rajadell, N. i Noguera, I. (2014). Praxis: el pràcticum al Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *RIDU, Revista d'Innovació Docent Universitària* . 6, 32-52

Millan, D .; Rajadell, N .; Aneas, A .; Graell, M .; Noguera, E .; Vilà, R. (2014). La societat a principis del segle XXI. Re-codificar la Professió del pedagog / a. *Educació i Xarxa EIX* . 8, 11-14.

Morin, E .; Ciurana, ER & Motta, RD (2002). *Educar en l'era planetària.* Valladolid: Universitat de Valladolid.

Oggionni, F. (2016). Supervisione pedagògica i professionalità riflessiva., In Sorzio, P. (a cura di) *Diventare 1 professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni i processi di crescita.* Pensa Multimèdia, 71-92.

Oggionni, F. (2014). *Il Profilo dell'educatore. Formazione i ambiti vaig donar intervento* , Carocci, Roma

Palmieri, C. (2018). *Dins il lavoro educatiu. Pensare il mètode, tra scenario professionale i cura dell'esperienza educativa,* FrancoAngeli, Milano.

Palmieri, C .; Pozzoli, B .; Rossetti. SA &, Tognetti S. (2009). *Pensare i fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale* , Milano: FrancoAngeli.

Pelikan, J. (1992). *The idea of the university: a re-examination* . New Haven: Yale University Press.

Robbins, S. & Senge, P. (2016). Comportament organitzacional. Mèxic: Pearson

Rodríguez, R. (2012). Les Sortides professionals dels Pedagogs i Pedagogues. *Educació i Xarxa EIX.* 6, 48-52.

Rüegg, W. (1994). *Història de la Universitat a Europa. Les universitats en l'Edat Mitjana.* Bilbao: Editorial de la Universitat del País Basc.

Scott, J. (2006). *The mission of the university: Medieval to Postmodern transformations.* The Journal of Higher Education. 77 (1), 1-39.

Senge, P. (2016). *La cinquena disciplina: l'art i la pràctica de l'organització oberta a l'aprenentatge.* Barcelona: Eds. Granica.

Ventura, J. & Martínez, F. (2007). Inserció laboral i empleabilitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior: el cas de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educació* . 32 (1), 99-118.

Ventura, J. (2005). *El pràcticum en els estudis pedagògics i la inserció laboral. Nous enfocaments davant el repte europeu* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Vilà, R .; Rajadell, N. & Burguet, M. (2013). Innovació Docent en el Pràcticum de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Actes XII Symposium Internacional sobre el pràcticum i les pràctiques en empreses en la formació Universitària: Un Practicum per a la formació integral dels estudiants.* Poio, Pontevedra

Vilà, R .; Burguet, M; Aneas, A .; Rajadell, N .; Noguera, E. & Millan, D. (2014). El Pràcticum al grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona: el mapa de la Professió, la pràctica simulada i la immersió en una Organització. *Revista d'Innovació i recerca en Educació, riuré.* 7 (1), 93.112.

Vilà, R.; Martínez, S.; Igual, MJ & Aneas, A. (2015). Co-transferència en el Pràcticum. Una conceptualització des dels Seus tutors i tutors ". En Raposo-Rivas, M. & altres. *Documentar i Avaluar l'experiència dels estudiants en els Pràctiques.*Santiago de Compostel·la: Andavira, 181-192.

La evaluación de competencias en el Prácticum como eje longitudinal en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. (RES0026)

Ruth Vilà Baños, Fernanda Duprat
Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

El Prácticum es una de las asignaturas clave en todo currículum académico de Educación Superior. Supone la aproximación más significativa y motivante al ejercicio profesional al que se aspira cuando se opta por cursar un determinado grado. En las Prácticas externas es en donde se aplican y desarrollan de manera más completa y compleja las competencias del grado. Un desarrollo efectivo de las competencias depende de las oportunidades para ponerlas en práctica (Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010; Navío, 2006 y Tobón, 2010). Las universidades, sólo en el contexto de las aulas y por sí mismas, no pueden garantizar la posesión de todas las competencias y otros atributos deseables enunciados en los planes docentes (Clanchy y Ballard, 1995). Ello destaca el papel vital del Prácticum, en cuanto a entorno, escenario de desarrollo formativo y aplicación de competencias.

El Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB) consta de tres asignaturas obligatorias que se encuentran coordinadas bajo una lógica de progresiva inmersión en una organización de prácticas. Cada una de estas asignaturas tiene una especificidad y al mismo tiempo, una coherencia global (Vilà, Aneas, Rubio y Freixa, 2018). Desde el primer curso del grado en la asignatura obligatoria de *profesionalización y salidas laborales 1*, pasando a la asignatura obligatoria de tercer curso de *profesionalización y salidas laborales 2*, hasta la inmersión en una organización en las *prácticas externas,* en cuarto curso. Si bien a lo largo del grado y de las dos primeras asignaturas del prácticum, el alumnado tiene la oportunidad de establecer contacto con diversas organizaciones y realidades profesionales, es en la asignatura de Prácticas Externas cuando este realmente se integra en una organización en la que puede aplicar y desarrollar las diversas competencias transversales y específicas de la asignatura, que son todas las del grado a excepción de las relacionadas con la investigación.

Metodológicamente, esta asignatura tiene dos pilares: la inmersión en una organización en la que los estudiantes puedan ejercitar las competencias de la titulación desde el mayor nivel de autonomía posible y la participación en el Seminario de Práctica Reflexiva (Vilà y Aneas, 2013). Dicho seminario tiene las siguientes bases pedagógicas: a) la apreciación y la valorización del aprendizaje no formal tácito adquirido en el centro de

trabajo (Eraut, 2000); b) el modelo de Práctica Reflexiva: R5 de Domingo (2009, 2010), que integra una secuencia de actividades individuales y colectivas de aprehensión, reconfiguración y expresión; c) las comunidades de práctica (Vásquez, 2011; Wenger, 2001), y d) el aprendizaje basado en problemas —ABP— (Bueno y Fitzgerald, 2004).

En las prácticas externas se ofrece un contexto organizativo y un marco de requerimientos profesionales en el que, aplíquese el modelo de prácticas externas que se aplique (Zabalza, 2011), siempre demandará que el alumnado aprecie la situación de demanda, reflexione y aplique la conducta que estime más adecuada para hacer frente al ejercicio de la tarea o actividad que se le plantea, aplicando competencias. La necesidad que tiene la universidad de orientarse hacia el desarrollo de competencias complejas demandadas por la sociedad y necesarias para los futuros profesionales ha llevado a las instituciones de educación superior a adoptar enfoques y modelos educativos basados en competencias (Bowden y Marton, 2012). La importancia del prácticum como inmersión en una organización que permite desarrollar y aplicar competencias ha sido destacada extensamente (Zabalza, 2011; Ventura, 2005 o De Mora y Wood, 2014).

Desde los últimos años, especialmente con la implementación del grado de Pedagogía el grupo de innovación docente consolidado PRAXIS (compuesto por miembros del equipo de coordinación del prácticum del grado de Pedagogía y de equipos docentes de las tres asignaturas del Prácticum) iniciamos el análisis y evaluación de las competencias del alumnado en sus prácticas, desde la visión del alumno, del tutor de la Universidad, y también del tutor de la organización de prácticas. Los resultados obtenidos (Vilà y Aneas, 2013) nos animan a seguir avanzando en la evaluación de estas competencias para conseguir concienciar al alumnado y mejorar, su empleabilidad.

Pensamos que se debe seguir apostando por esta vía, pero cabe avanzar en la continuidad de esta evaluación de competencias a lo largo del grado a través de las tres asignaturas que componen el Prácticum: una de primer curso, *Profesionalización y Salidas Laborales 1* (PSL-1), una de tercer curso, *Profesionalización y Salidas Laborales 2* (PSL-2), y la de cuarto curso que propiamente responde a las *Prácticas Externas* (PEX), bajo una lógica de progresiva inmersión en una institución de prácticas (Aneas y Vilà, 2018). Este compendio de tres asignaturas engloba lo que configura la parte más práctica del grado de Pedagogía, que progresivamente va preparando los estudiantes para la inmersión en el mundo laboral (Aneas, Rubio y Vilà, 2018). Consideramos que la incorporación del estudiante en un centro de prácticas requiere un proceso que implica

hacerse suyas toda una serie de conocimientos y competencias que a lo largo del grado podrá ir adquiriendo con más solidez.

En la tabla 1 se presentan la relación de competencias a desarrollar y que son, con excepción de las competencias relativas a la investigación, la práctica totalidad de las que configuran el título.

Competencias transversales	Competencias específicas
Compromiso ético Aprender y ser responsable Trabajar en equipo Creatividad e iniciativa Sostenibilidad Comunicar Aplicar el conocimiento pedagógico. Auto conocimiento para el desarrollo personal y profesional Conciencia compleja. Resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja Actitud innovadora Adaptación al cambio en la sociedad del conocimiento.	Transmitir el conocimiento educativo a diferentes audiencias. Diagnosticar necesidades pedagógicas y realizar evaluaciones educativas. Operar con datos e información educativa. Dinamizar grupos y relaciones educativas. Diseñar, desarrollar y evaluar programas. Diseñar y aplicar estrategias didácticas en diversos contextos educativos y formativos. Comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje. Investigar en educación Análisis educativo. Atender a la diversidad Mediar y asesorar. Diseño, desarrollo, asesoramiento y evaluación de programas, proyectos, acciones y productos adaptados a la formación en las organizaciones. Análisis, diseño, gestión, uso y evaluación de tecnologías de la información y la comunicación en los entornos asociados a los procesos educativos y formativos, virtuales o no, incluida la creación de recursos multimodales y multialfabéticos. Gestionar y dirigir. Formar a formadores.

Tabla 1. Relación de competencias transversales y específicas del Prácticum del grado de Pedagogía. Fuente: Aneas y Vilà (2018:4)

Paralelamente, la implicación y el compromiso de los tutores de las organizaciones de prácticas ha convertido en un elemento clave tanto para la evaluación de estas competencias, como por su desarrollo preprofesional. En los últimos años el grupo de innovación docente consolidado PRAXIS ha venido repensando las relaciones de transferencia de conocimiento entre la Universidad y las organizaciones de prácticas, considerando la posición privilegiada de la oficina del Prácticum como espacio para la transferencia (Rubio, Vilà y Sánchez, 2018). Se trata de construir el concepto de transferencia desde una óptica horizontalidad en el funcionamiento, desde la

reciprocidad, con la intención de pasar de una actitud de colaboración a un proyecto común que repercuta en la mejora de la empleabilidad de los pedagogos (Graell, Martínez, Piqué, Rajadell, Vilà, Aneas, Noguera y Gómez, 2015). La proyección profesional de los estudiantes con la participación de las organizaciones de prácticas favorecería avanzar en este camino, sistematizando los análisis y las propuestas. Es así como adquiere el sentido principal de seguir contribuyendo al pleno desarrollo como personas, ciudadanos y profesionales de nuestros estudiantes ya la mejora de la competitividad de nuestras empresas en un nuevo país más cohesionado, justo y sostenible dentro de un mundo global y orientado al conocimiento y la revalorización de los valores humanos más fundamentales.

METODOLOGÍA

La finalidad de esta comunicación es presentar un modelo de evaluación de competencias longitudinal en el Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Para ello, nos proponemos el siguiente objetivo:

- Evaluar mediante la autorreflexión del alumnado sobre su desarrollo competencial, en todas las asignaturas del prácticum, para poder hacer un seguimiento más longitudinal de sus progresos. La pre y post estancia en el centro de prácticas como espacio natural de desarrollo y aplicación de competencias.

Para dar respuesta a estos objetivos proponemos un estudio descriptivo longitudinal, donde participó el alumnado que inició el grado de Pedagogía en la Universidad de Barcelona en el curso 2015-2016 y finalizó durante el curso 2018-2019. Un total de 181 alumnos que se distribuyen según su grado de respuesta tal como se resume en la tabla 2. Concretamente, en primer curso, en la asignatura de Profesionalización y salidas laborales 1 (PSL1) participaron 181. En tercer curso, en la asignatura de Profesionalización y salidas laborales 2 (PSL2), participaron 174. Y finalmente, en último curso, desde la asignatura de prácticas externas (PEX) participaron 171 alumnos.

	Participantes
Alumnado de Profesionalización y salidas laborales 1. Primer curso. Curso 2015-2016	181
Alumnado de Profesionalización y salidas laborales 2. Tercer curso. Curso 2017-2018	174
Alumnado de prácticas externas. Cuarto curso. Curso 2018-2019	171

Tabla 2. Datos de la muestra

Se aplicó un cuestionario online, basado en el CADC -Cuestionario de Apreciación de Desempeño de Competencias- (Vilà y Aneas, 2013). Concretamente, se aplicó en tres momentos diferentes del estudio longitudinal: Primer curso, tercer curso y último curso del grado. Desde el primer curso del grado en la asignatura obligatoria de *profesionalización y salidas laborales 1*, pasando a la asignatura obligatoria de tercer curso de *profesionalización y salidas laborales 2*, hasta la inmersión en una organización en las *prácticas externas,* en cuarto curso.

Las escalas empleadas muestran validez y fiabilidad (Aneas y Vilà, 2018). En esta ocasión, el Alpha de Crombach obtenido en los diferentes momentos de aplicación fue:

- Cuestionario de Apreciación de Desempeño de Competencias aplicado en primer curso, asignatura del prácticum: *profesionalización y salidas laborales 1* (a=0,941).
- Cuestionario de Apreciación de Desempeño de Competencias aplicado en tercer curso, asignatura del prácticum: *profesionalización y salidas laborales 2* (a=0,940).
- Cuestionario de Apreciación de Desempeño de Competencias aplicado en cuarto curso, asignatura del prácticum: *prácticas externas* (a=0,927).

El análisis de los datos ha sido de tipo descriptivo.

RESULTADOS

Las competencias transversales

Las competencias transversales del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona son específicamente las siguientes:

- Compromiso ético
- Aprender y ser responsable
- Trabajar en equipo
- Creatividad e iniciativa
- Sostenibilidad
- Comunicar
- Aplicar el conocimiento pedagógico
- Auto conocimiento para el desarrollo personal y profesional
- Conciencia compleja
- Resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja

- Actitud innovadora
- Adaptación al cambio en la sociedad del conocimiento

Las competencias transversales se valoran por parte del alumnado de forma más elevada que las competencias específicas en el grado de Pedagogía. Ello implica que el alumnado se siente con mucho mayor nivel de autonomía en el desempeño de estas competencias.

Ya desde los inicios del grado, en primer curso, el alumnado participante durante el curso 2015-2016 valoró en el marco de la asignatura *profesionalización y salidas laborales* (PSL1), todas sus competencias transversales por encima de la puntuación media teórica de la escala (3 puntos). Destacando especialmente competencias como: el *trabajo en equipo* (5.02 sobre 6 puntos), la *responsabilidad* (4,80 sobre 6) y el *desarrollo personal y profesional* (4,72 sobre 6).

Estas medias del grupo aumentan en el tercer curso para este mismo grupo de alumnos en la asignatura de *profesionalización y salidas laborales 2* (PSL2) (medidas durante el curso 2017-2018), siendo mucho más elevadas aún, para este mismo grupo de alumnos, en último curso (2018-2019), especialmente, después de la realización de las prácticas en una organización (asignatura de *prácticas externas* o PEX).

Las competencias transversales con menor desarrollo son la sostenibilidad (4.33 sobre 6 al finalizar las prácticas, siendo de 4.02 al inicio del grado).Todas las competencias transversales aumentan a lo largo del grado de Pedagogía, según la percepción del propio alumnado participante, tal como se refleja en el gráfico 1.

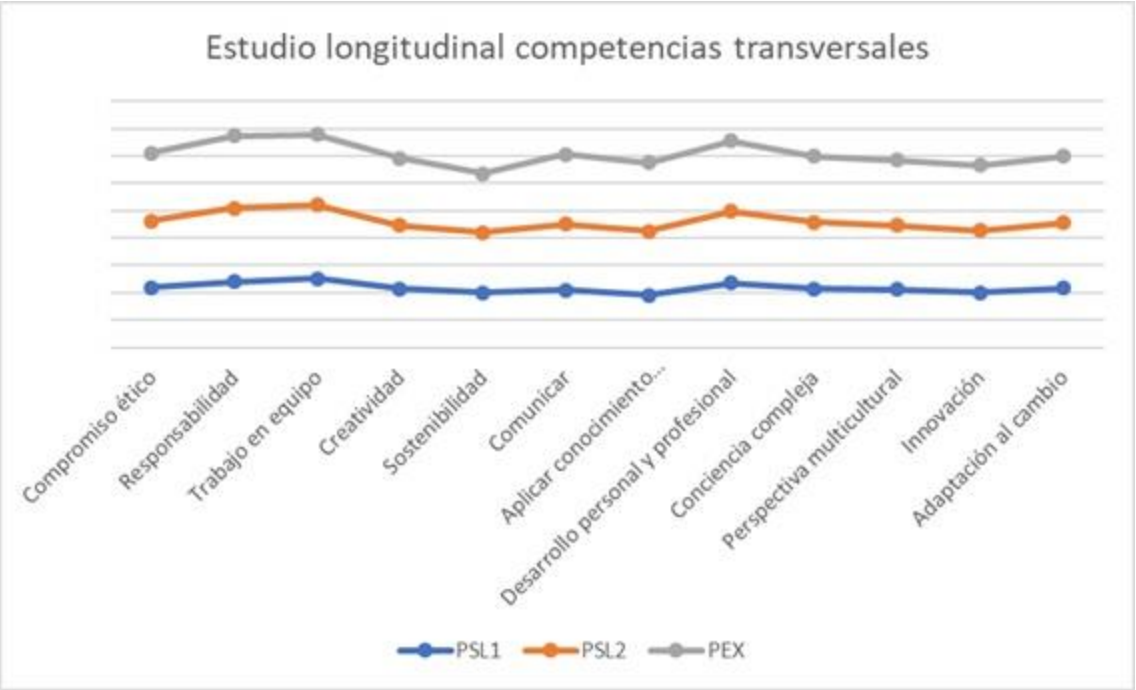


Gráfico 1. Competencias transversales

Las competencias específicas

Las competencias específicas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona son las siguientes:

- Transmitir el conocimiento educativo a diferentes audiencias.
- Diagnosticar necesidades pedagógicas y realizar evaluaciones educativas.
- Operar con datos e información educativa.
- Dinamizar grupos y relaciones educativas.
- Diseñar, desarrollar y evaluar programas.
- Diseñar y aplicar estrategias didácticas en diversos contextos educativos y formativos.
- Comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Investigar en educación.
- Análisis educativo.
- Atender a la diversidad.
- Mediar y asesorar.
- Diseño, desarrollo, asesoramiento y evaluación de programas, proyectos, acciones y productos adaptados a la formación en las organizaciones.

- Análisis, diseño, gestión, uso y evaluación de tecnologías de la información y la comunicación en los entornos asociados a los procesos educativos y formativos, virtuales o no, incluida la creación de recursos multimodales y multialfabéticos.
- Gestionar y dirigir.
- Formar a formadores.

Si bien las competencias transversales se valoran en mayor grado de autonomía, las competencias específicas también se valoran desde un inicio, aunque con menor grado.

En el inicio del grado de Pedagogía, este grupo de alumnado valoró de forma considerable la competencia de *Transmitir el conocimiento educativo a diferentes audiencias,* con una puntuación de 4,05 sobre 6. También valoró con 3.96 puntos la competencia *Dinamizar grupos y relaciones educativas.*

En cambio, este mismo grupo en sus inicios del grado, valoró en menor medida la competencia de *Formar a formadores*, con 2,85 puntos sobre 6. Siendo ésta una puntuación por debajo de la media teórica del instrumento. Otras competencias como, por ejemplo, *Análisis, diseño, gestión, uso y evaluación de tecnologías de la información y la comunicación en los entornos asociados a los procesos educativos y formativos, virtuales o no, incluida la creación de recursos multimodales y multialfabéticos*, también se valoran con escaso nivel de autonomía (puntuación de 3,05 de media del grupo). De forma similar, la competencia de *Diseño, desarrollo, asesoramiento y evaluación de programas, proyectos, acciones y productos adaptados a la formación en las organizaciones* fue puntuada al inicio del grado con 3.15 puntos de media; seguida de cerca de la competencia de *investigar*, con 3.23 puntos.

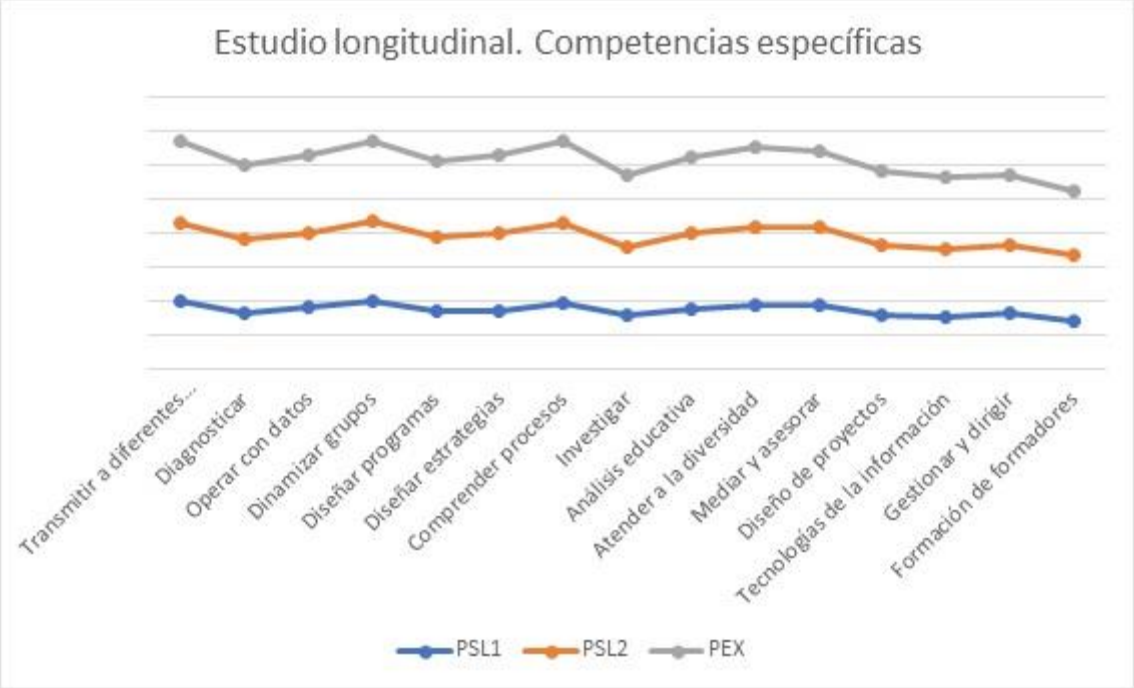


Gráfico 2. Competencias específicas

Tal como se aprecia en el gráfico 2, la percepción que tiene el alumnado en tercer curso del grado de Pedagogía es de mayor autonomía y desempeño de todas las competencias específicas que se incluyen en el cuestionario. Se mantiene una valoración semejante a la que se dibuja ya en primer curso, destacando especialmente las siguientes competencias con mayores puntuaciones:

- Comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje (media del grupo: 4,76).
- Transmitir el conocimiento educativo a diferentes audiencias (media del grupo: 4,60).
- Atender a la diversidad (media del grupo: 4,59).
- Mediar y asesorar (media del grupo: 4,57).

Finalmente, en el último curso, una vez desarrolladas las prácticas externas y la inmersión en una organización de prácticas, el alumnado es cuando mayor desarrollo competencial percibe en su autonomía de desempeño profesional.

CONCLUSIONES

El modelo de Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona se identifica con lo que Tobón (2010) describe como “los últimos modelos de tercera y cuarta generación

que incorporan la dialéctica, la flexibilidad y lo sistémico; y se apoyan básicamente en teorías conductistas, cognoscitivistas, constructivistas y sistémicas" (citado en Pimienta, 2011, p.125). El diálogo, la articulación entre los marcos de acción y reflexión académicas y vivenciales toma sentido en la presencia y valor del programa de contenidos de la asignatura en el desarrollo de muchas de las competencias de la asignatura. El desarrollo de competencias transversales de los Seminarios de Práctica Reflexiva, articuladas en torno a un programa de contenidos establecido sobre una sólida concepción teórica (Millán, Burguet, Vilà, Aneas, Rajadell y Noguera, 2014) reivindica la importancia de dicha articulación teórico-práctica.

Según los resultados obtenidos, no todas las competencias se han tratado con el mismo peso. Sí que valoramos que ha habido un equilibrio satisfactorio entre las competencias transversales y las técnicas. Después de que los estudiantes hayan participado en las prácticas externas perciben que han conseguido un mayor nivel de autonomía en todas las competencias transversales y específicas.

Un desarrollo efectivo de las competencias depende de las oportunidades para ponerlas en práctica. En esta línea, un enfoque realmente efectivo de las competencias implica un programa estructurado y coherente a lo largo de todo un plan de estudios (Drummond, Nixon y Wiltshire, 1998). Esta articulación conlleva el desarrollo de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante que garantice oportunidades para adquirir las competencias. Lo cual es un desafío que llega a la dimensión de un cambio conceptual y metodológico (Berdrow y Evers, 2009; González Bernal, 2006 y 2008; González Sanmamed, 2005; Sumsion y Goodfellow, 2004).

En este sentido se enmarcan los diseños de los planes de las asignaturas de Prácticas Externas a los grados de la Universidad de Barcelona, y específicamente del grado de Pedagogía. Estos planes han intentado recoger, desde diversas aproximaciones curriculares y realidades organizativas y profesionales, estos cambios. Pero ¿Cómo Clanchy y Ballard (1995) argumentan, claramente es poco realista que las universidades, sólo en el contexto de las aulas y por sí mismas, puedan garantizar que sus estudiantes se gradúen en posesión de todas las competencias y otros atributos deseables enunciados en los planes docentes? Los estudiantes y las organizaciones de prácticas también tienen mucho que decir y hacer.

La importancia del Prácticum como inmersión en una organización que permite desarrollar competencias y aplicarlas ha sido destacada extensamente (Ventura, 2005; Martínez, Mavarez, Rojas, Rodríguez y Carvallo, 2006; Zabalza, 2006 y 2011, entre otros). El Prácticum tiene un impacto en la empleabilidad del graduado tal como han abordado

autores como Atkins (1999) o Rodríguez Espinar et al. (2010), entre otros. Algunas de sus más relevantes conclusiones destacan que "los proyectos empresariales definidos y la inmersión en contextos profesionales" que se desarrollan en el Prácticum dan la oportunidad a los estudiantes para emplear sus competencias en un contexto muy similar al que se encontrarán una vez graduados, facilitando la empleabilidad de los estudiantes. Así pues, pueden considerarse las prácticas externas como un medio para ayudar a los estudiantes a desarrollar los atributos que los ayuden a tener éxito en el trabajo "(Harvey, 1999). Con una consistencia notable, las necesidades de los empresarios insisten en que en el sitio de trabajo los graduados deben ser capaces de ejecutar sus funciones, tener confianza, ser comunicadores, disponer de pensamiento crítico, resolver problemas y, además, ser personas adaptables. Estos requerimientos han restado imperturbables desde el informe de Harvey (1999), a pesar del momento de crisis, transformación y globalización actual.

Informes como el de AC Nielsen Services Research (2000) o Sausman y Steel (1997) reconocen que una gran base de conocimientos disciplinarios no constituye, por sí sola, garantía para asegurar la empleabilidad de los graduados. Por ejemplo, la investigación de Harvey (1999) en el Reino Unido puso de relieve la importancia de una atribución interna y controlable, por parte del estudiante, a la hora de valorar su éxito en rendimiento en el puesto de trabajo. Esta atribución se orienta a que el estudiante se sienta que dispone de las competencias y es capaz de aplicarlas adecuadamente en el lugar de trabajo. En el mismo sentido, Harvey (1999) y Te Wiata (2001) encontraron que la capacidad de los estudiantes para integrar y ejercitar las competencias previstas en el título estaba relacionada con el desarrollo de la confianza en su aplicación en contextos nuevos, diferentes y sobre todo profesionales, como sería el contexto del Prácticum.

Berdrow y Evers (2009) señalan que la evaluación por competencias se integra en tres niveles: nivel institucional, nivel de programas y nivel de cursos. En el tercer nivel sería donde se ubicaría la presente propuesta: las asignaturas del Prácticum del Grado de Pedagogía. En esta evaluación se han valorado el grado de consecución de las competencias planificadas al currículo entorno a las prácticas externas, desde la visión de los estudiantes en tres diferentes momentos a lo largo de sus estudios universitarios. Así pues, damos respuesta al gran reto de evaluar el grado de consecución de las competencias planificadas en el plan docente del Practicum, para recoger evidencias que hagan de retroalimentación al estudiante para que fortalezca su atribución para potenciar su empleabilidad, además de aportar elementos de mejora.

Evaluar el desarrollo competencial a lo largo del grado de Pedagogía es un ejercicio básico de progresiva toma de conciencia de las competencias y su complejidad progresiva en el diseño del grado de Pedagogía. Esta práctica no sólo es fundamental para la articulación de los aprendizajes integrados desde las diferentes propuestas formativas dentro y fuera de la propia universidad, sino también una oportunidad de constituir el Prácticum como eje vertebrador en el grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AC Nielsen Research Services (2000). Employer Satisfaction with Graduate Skills. Research Report. Evaluations and Investigations Programme, Higher Education Division. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.

Aneas, A. y Vilà, R. (2018) Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Practicum del grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Prácticum, Vol. 3, Nº. 1,* 1-19.

Aneas, A.; Rubio, M. J. y Vilà, R. (2018) Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Educar, pp. 1-19.

Atkins, M.J. (1999). Oven-ready and self-basting: Taking stock of employability skills. *Teaching in Higher Education, 4 (2),* pp. 267-278.

Berdrow, I. y Evers, F. (2009). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, Publicat per primera vegada 4 Agost 2009 . DOI: 10.1080/02602930902862842

Bowden, J. y Marton, F. (2012). La Universidad: Un espacio para el aprendizaje más allá de la calidad y la competencia. Madrid: Narcea.

Bueno, P.M. y Fitzgerald, V.L. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Theoria, 13, 145-157.

Clanchy, J., y Ballard, B. (1995). Generic skills in the context of higher education. Higher Education Research and Development, 14(2), pp. 155-166.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, XXVIII(111), pp. 7-36.

De Mora, J. C. y Wood, K. (2014). Practical knowledge in teacher education: Approaches to teacher internship programmes. Routledge

Domingo, A. (2009). El Prácticum en los nuevos planes de estudios. En M. Raposo, E. Martínez y L. Lodeiro (coord.). Formación vs Training (pp. 125-131). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

Domingo, A. (2010). La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC. En O. Esteve (coord.). Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado (pp. 97-114). Barcelona: Octaedro.

Drummond, I., Nixon, I., y Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education, 6(1),* pp. 19-27.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. British. Journal of Educational Psychology, 70, 113-136.

González Bernal, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. Educación y Educadores, 9 (2), pp. 95-117.

González Bernal, M. (2008). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. Educación y Educadores, 11(1), pp. 69-102.

González Sanmamed, M. (2005). Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario. En el IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación, Zaragoza. Recuperado de http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf

Graell, M; Martínez, S; Piqué, B; Rajadell, N; Vilà, R; Aneas, A; Noguera, E. y Gómez, J. (2015) Co-transferencia y partenariado en el marco relacional entre las organizaciones de prácticas y la Universidad. REIRE: revista d'innovació i recerca en educació, Vol. 8, Nº. 2, págs. 205-216.

Harvey, L. (1999). New Realities: The Relationship between Higher Education and Employment. Keynote presentation at the European Association of Institutional Research Forum, Lund, Sweden, August. Recuperado de: http://www.uce.ac.uk/crq/publications/cp/eair99.html

Martínez,C., Mavarez, R., Rojas, L., Rodríguez, J. y Carvallo, B (2006) La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad- entorno social. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnologia, Sociedad e Innovación. Oviedo

Millan, D.; Burguet, M.; Vilà, R.; Aneas, A.; Rajadell, N. y Noguera, E. (2014). PRAXIS: El pràcticum al grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Revista d'Innovació Docent Universitària, 6, 32-52.

Navío, A. (2006). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro.

Pimienta, J. (2011) Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. Bordón, 63 (1), 77-92

Rodríguez Espinar, S., Prades Nebot, A., Bernáldez Arjona, L. y Sánchez Castiñeira, S. (2010) Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción Revista de Educación, 351. pp. 107-137

Rubio, M.J; Vilà, R. y Sánchez, A. (2018) Una comunidad de práctica virtual para la transferencia del conocimiento entre la universidad y las organizaciones. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación, ISSN 2444-250X, Nº. 10,* págs. 91-108.

Sausman, C. y Steel, J. (1997). The Contribution of Graduates to the Economy. Report No. 7 of the National Committee of Inquiry into Higher Education. London: HMSO

Sumsion J. y Goodfellow, J. (2004). Identifying generic skills through curriculum mapping: a critical evaluation. Higher Education Research & Development, 23(3), pp. 329-346. DOI: 10.1080/0729436042000235436.

Te Wiata, I. (2001). A big ask: To what extent can universities develop useful generic skills? In F.Bevan, C. Kanes, & D. Roebuck (Eds). Knowledge Demands for the New Economy. Brisbane: Australian Academic Press, pp. 290-297.

Tobón, S. (2010). Formacion integral y competencias. Pensamiento complejo, curriculo, didactica y evaluacion. Bogota, Colombia: ECOE Editores.

Vásquez, S. (2011). Las comunidades de práctica. Educar, 47(1), 51-68.

Ventura, J. (2005). El Pràcticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Barcelona

Vilà, R; Aneas, A; Rubio, M. J. y Freixa, M. (2018) The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. Moving Away from the Regulatory Approach, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2019, 17(2), 107-122. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.006

Vilà, R. y Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Bordón, 65(3), 165-18.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M. A. (2006). El prácticum en la carrera de Pedagogía. En Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía, Barcelona, España.

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

Propuesta del Prácticum como eje vertebrador en el grado de Pedagogía (RES0028)

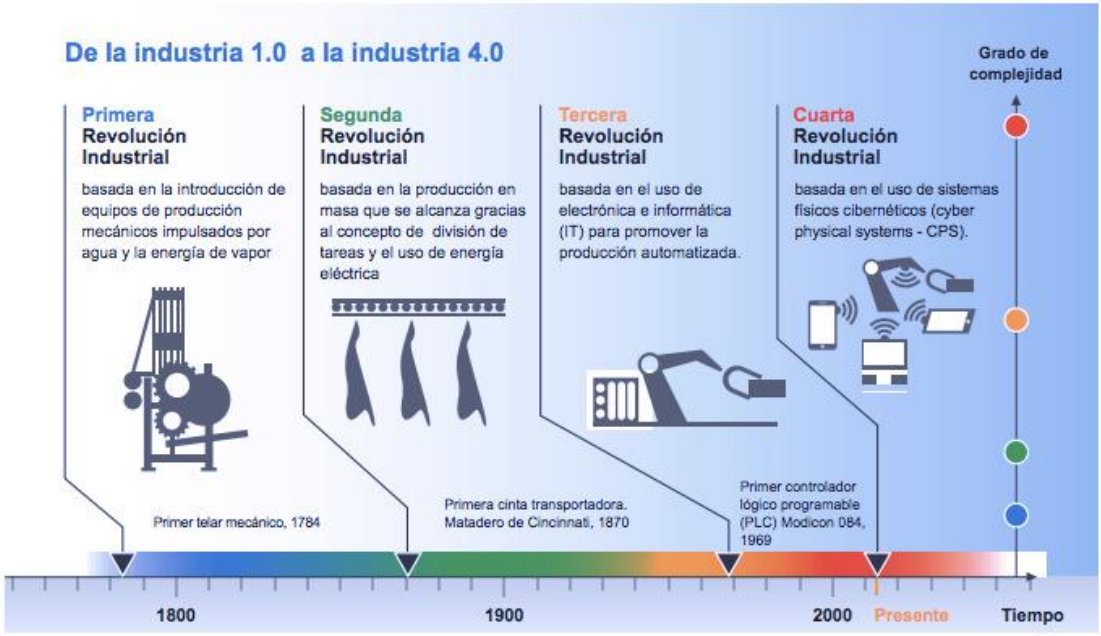
Fernanda Duprat, Núria Rajadell Puiggrós, Ruth Vilà Baños
Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

"Es posible que estemos viviendo una de las décadas más ricas en la aparición de necesidades sociales y de exigencias de adaptación dirigidas al mundo universitario, y de forma especial al profesorado. Entre las necesidades a las que la universidad debe dar respuesta están la adaptación a la sociedad de la información y de las tecnologías; la integración al fenómeno de la globalización y el análisis de su impacto en los diferentes ámbitos de la ciencia, la tecnología, la economía y el mundo del trabajo; la atención a la diversidad de los estudiantes y la preocupación por alcanzar la excelencia académica; la rendición de cuentas de los recursos públicos recibidos, y el establecimiento de metas, prioridades e indicadores en función de cuyos logros se puedan obtener más recursos". [1].

Contexto social general: ¿4ª revolución industrial?

Hace ya algunos años que el concepto de 4º Revolución industrial o Revolución 4.0 ha hecho su aparición, tanto en artículos de difusión como en algunos trabajos académicos; no es la intención aquí dar cuenta exhaustiva de los alcances de dicho concepto, ni de discutir su alcance académico. Podemos sí señalar las características más importantes por las que se lo identifica. Se parte de la clasificación de la evolución de la industria en cuatro etapas. La industria considerada 1.0 (o primera revolución industrial) es la automatización, la aparición de la máquina, la Industria 2.0 es la división del trabajo y la producción en cadena, la industria 3.0 es la revolución tecnología. La 4ª Revolución o la también llamada Revolución 4.0 está caracterizada por la digitalización de los sistemas de producción, se basa en sistemas ciberfísicos que combina infraestructura física con software, sensores, nanotecnología. El siguiente esquema nos parece sumamente gráfico de las diferentes etapas:



Se puede visualizar en el esquema anterior el aumento en el grado de complejidad de los sistemas productivos, sin lugar a duda esto también se ve reflejado en el ámbito cultural. Somos cada vez sociedades más complejas.

El concepto o noción de Revolución 4.0 fue presentado originalmente en la Feria Tecnológica de Hannover-Messe en el 2011 pero fue en la edición de 2013 que el gobierno Alemán presentó una iniciativa en ese sentido en un documento denominado "Recommendations for implementig the strategic initiative Industrie 4.0" y que contó con el apoyo de DFKI (Centro de Investigación alemán para la Inteligencia Artificial). Durante una reunión del Foro Económico Mundial (2016) fue utilizado por Klaus Schwab (su fundador) y a partir de allí se difundió por diferentes círculos tanto académicos, como políticos y económicos. Algunos de los trabajos que giran alrededor de esta temática se asemejan a la ciencia ficción. Sin embargo, son importantes los estudios e investigaciones académicas que se desarrollan en relación a este concepto. Son de recalcar, así mismo, las directrices y estrategias político-económicas de las administraciones y grandes corporaciones en relación a la 4 Revolución industrial.

En relación al tema que nos ocupa nos centraremos, para este trabajo, en la velocidad de los cambios que augura esta 4ª revolución.

"Hay tres razones por las que las transformaciones actuales no representan una prolongación de la tercera revolución industrial, sino la llegada de una distinta: la

velocidad, el alcance y el impacto en los sistemas. La velocidad de los avances actuales no tiene precedentes en la historia… Y está interfiriendo en casi todas las industrias de todos los países" ***[2]***

"Velocidad: Al contrario que las anteriores revoluciones industriales, está evolucionando a un ritmo exponencial, más que lineal. Este es el resultado del mundo polifacético y profundamente interconectado en que vivimos, y del hecho de que la nueva tecnología engendra, a su vez, tecnología más nueva y más poderosa" ***[3]***

La aceleración en la generación y distribución de conocimiento se convierten en una característica de nuestra organización social. Si hasta el siglo XIX el conocimiento humano se duplicaba cada 100 años, se cree que hoy se duplica cada 13 meses [4] y esta tendencia irá en aumento. No todos esos conocimientos y saberes se generan dentro del ámbito académico y esto nos plantea nuevos retos. Se crean o circulan saberes por primera vez en los propios lugares de trabajo (algunos centros productivos crean su propia tecnología, algunas instituciones utilizan sus propios sistemas informáticos, la robótica medica implica horas de prácticas en los hospitales, etc....) El conocimiento o determinado conocimiento se vuelve obsoleto rápidamente. No creemos, ni muchos menos, en lo que algunos teóricos de la Educación temen y en lo que se ha denominado Apagón Pedagógico Global [5]. Será y es responsabilidad de las organizaciones políticas delinear políticas proactivas para un desarrollo que nos permita afrontar los retos que esta transformación económica supone para el orden social y cultural.

Objetivos de Desarrollo sostenible de la ONU y Universidades Europeas

La transformación social con la cual convivimos, como toda transformación, supone retos a los que tendrán que hacer frente las instituciones políticas y culturales. Distintas organizaciones, tanto políticas mundiales (ONU, Unesco, UE [6]), o como organizaciones de diferente signo ideológico, (World Economic Forum, Foro Social Mundial [7] o ATTAC [8]) alertan sobre riesgos, sociales, éticos ambientales, geopolíticos y económicos. Si bien la transformación se detecta desde el orden económico, las instituciones políticas y culturales ya están delineando posibles escenarios y proponiendo políticas en relación a los nuevos retos que se nos plantean.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por los países miembros de la ONU en septiembre de 2015[9] plantean objetivos a alcanzar para minimizar muchos de los riesgos que las transformaciones económicas nos plantean. Son estos objetivos los que se configuran como los ejes de la alianza Charm_EU [10] que conforma nuestra Universidad junto con otras Universidades Europeas. Este acuerdo firmado en enero de

2019 forma parte de un proyecto presentado a una convocatoria de la UE, cuyo objetivo es impulsar el desarrollo de veinte "Universidades Europeas" que permitan a los estudiantes obtener titulaciones combinando formaciones en diferentes países de la Unión y así incentivar la internacionalización. Se han propuesto proyectos de varias alianzas entre universidades europeas, que van más allá del modelo de cooperación actual en Educación Superior, de los cuales se elegirán 20 aproximadamente. Se espera la resolución de la UE antes del verano a fin de recibir financiación.

La convocatoria exige que los proyectos impliquen a un mínimo de tres universidades de tres países europeos diferentes. En la guía Erasmus + la Comisión Europea señala como uno de los elementos clave:

"Un 'campus' interuniversitario europeo de educación superior donde típicamente:

En los tres ciclos (Bachelor, Master y Doc-Toral) se ofrecen nuevos planes de estudio conjuntos y flexibles, según sea relevante, basados en enfoques interdisciplinarios / multidisciplinarios e intersectoriales, que integran pedagogías innovadoras, incluido el uso de lo último. tecnologías digitales... Mientras que el contenido es personalizado, la cooperación es global.

El cuerpo estudiantil refleja la diversidad de la población (en términos de aspectos sociales, económicos y culturales), incluidos los estudiantes de formación continua, a tiempo parcial y los estudiantes no tradicionales. Se garantiza el acceso, participación y finalización de grupos subrepresentados y desfavorecidos

***Los equipos europeos de creación de conocimiento ("enfoque basado en desafíos")** de estudiantes y académicos, posiblemente junto con investigadores, empresas, actores regionales y actores de la sociedad civil, según la estrategia general y la visión de la alianza, abordan juntos los desafíos sociales y de otro tipo de su elección en un enfoque multidisciplinario a través de:*

aprendizaje y capacitación innovadores que equipan a los estudiantes e investigadores con habilidades de alto nivel, emprendedoras, de ciencia abierta y transferibles para un mercado laboral y una economía y sociedad del conocimiento en rápida evolución, incluso a través de la transferencia de resultados de investigación a la educación

No sé conocen por ahora todos los detalles del proyecto presentado por la Charm_UE.

Decía Joan Elias, rector de la UB en un artículo del periódico aparecido el 15/01/2019 en relación a la Charm_EU: *""El objetivo es romper con el paradigma de titulaciones clásicas. Es lo que nos pide Europa porque así deben ser las universidades del futuro, con*

los alumnos moviéndose por los distintos campus implicados, superando barreras e idiomas"

En los años venideros podremos visualizar los alcances de dicha alianza para nuestro proyecto, entendemos que la propuesta que indicaremos más abajo está en línea con los elementos innovadores que la convocatoria indica.

Responsabilidad de las Universidades

No cabe duda de que la desigualdad social y educativa, la seguridad y los dilemas éticos serán asuntos ineludibles para la intelectualidad de este milenio.

En este sentido creemos que hay una responsabilidad insoslayable de las Universidades, formar profesionales con las competencias necesarias para afrontar los retos (no sólo técnicos) de esta transformación. [11]

Asumimos la responsabilidad histórica de la Universidad de casa del saber, en la medida en que puede y debe continuar, relativizando saberes, objetivándolos, universalizándolos y estudiando el impacto de los mismos, así como priorizamos su papel en la formación ética del estudiantado. Para ello tiene que estar abierta. Abierta a nuevas miradas, nuevas formas de estudiar y aprender, pero no por ello perder su pasado.

"*Ahora bien, la educación universitaria también se debe a un pasado. Cuando se habla de pasado se hace referencia a algo que ya ha sucedido sí, pero con una importante consideración añadida: al mismo tiempo es algo que tiene sentido que siga ocurriendo. En la cuestión de la Educación Universitaria, su pasado también es su presente y su futuro, se puede ver claramente reflejado en los lemas que engalanan los escudos de no pocas instituciones universitarias, en palabras como verdad, sabiduría, libertad, persona, comunidad., etc. "****[****12****]***

Se comienza a hablar de La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial.

"La universidad 4.0 es una institución sin muros. El futuro de la universidad tradicional reside en abrirse a la realidad presente potenciada a corto, mediano y largo plazo; liberarse del encadenamiento del aprendizaje neotaylorista basado en competencias y en la promoción de la evaluación como la única forma de constatar los logros. La universidad 4.0 está tendiendo a conformarse en un ente organizador de la formación y del aprendizaje, el cual diseñará la compleja arquitectura de la red de co-creación

colaborativa y participativa entre nodos humanos y nodos inteligentes que intercambiarán y construirán la enseñanza y el aprendizaje" ***[13]***

No sabemos si esto es una moda pasajera, pero sí creemos necesitamos un nuevo encaje para los estudios universitarios.

[1] Martínez, M., Buxarrais, M.R., Esteban, F. (2002) pág. 20
[2] Informe 2016 WFE
[3] Schawb Claus, La cuarta Revolución industrial, pág. 2
[4] Otto Granados (2019)
[5] Existen ciertas posturas, en algúnos círculos académicos, que alertan sobre al peligro de que la educación se sitúe prioritariamente sobre la óptica de la economia y de las necesidades del Mercado.
[6] Hay políticas de Estado destinadas a fortalecer lo que se ha denominado Economía social.
[7] Algunas propuestas del Foro Social se encaminan a la Economía Social Solidaria.
[8] ATTAC advierte que según un estudio del WEF se perderán siete millones de empleos hasta 2020 en las 17 principales economías del mundo, si bien el mismo estudio señala que se crearán nuevos en áreas de áreas de inteligencia artificial, robótica, nanotecnología e impresión 3D, se calcula que habrá una destrucción neta de empleo. Caminamos según ATTAC a una sociedad 20/80 es decir que bastará el trabajo del 20% de la población activa para hacerla funcionar. Es desde allí que postula la imperiosa necesidad de la Renta Básica Universal.
[9] ONU ODS.
[10] Acuerdo de Nueva Universidad Europea firmado por Universitat de Barcelona, Trinity College de Dublin, Universitat d'Utrecht, Universitat de Montpeller y la Universitat Eötvösde Budapest.
[11] En este sentido los trabajos de Francisco Esteban, Miquel Martínez y María Rosa Buxarrais señalan la responsabilidad de la Universidad en la Formación ética de los estudiantes para este milineo.
[12] Esteban Bara, E. (2015).
[13] Pedrosa Flores, R. La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial, René Pedroza Flores R, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Vol. 9 N17

METODOLOGÍA

Perfil del Pedagogo y el mercado laboral

En relación al Prácticum que nos ocupa es necesario remarcar algunas consideraciones que hacen a las particularidades del mercado laboral de la Pedagogía de los últimos años que se suman a las transformaciones que la Revolución 4.0 augura. En trabajos anteriores [1] ya recalcábamos el cambio que estaba aconteciendo en el perfil del Pedagogo. La sociedad de la información y del conocimiento ha dibujado nuevos espacios sociales para la pedagogía, se ha producido un importante cambio en los mercados de trabajo, que nos lleva a resignificar el papel del pedagogo. Aparece, así, un mercado laboral flexible i heterogéneo donde coexisten, en el mismo territorio geográfico o en la misma institución, lógicas del mercado laboral modernos y lógicas del mercado laboral de la sociedad del conocimiento. Se yuxtaponen, también, mercados laborales con características muy diferentes. En algunos ámbitos laborales se mantiene una lógica propia de la modernidad: trabajo para toda la vida, donde se ingresa con una capacitación específica, donde están delimitados con claridad los méritos necesarios para acceder a la carrera laboral i continuarla. Por otra parte, aparece un mercado laboral caracterizado por una rápida generación de nuevos puestos de trabajo, la aparición de yacimientos de ocupación y la desaparición o reaparición de otros. La heterogeneidad se convierte, así, en un sello distintivo de nuestra época y da lugar a una flexibilidad más grande en la caracterización del perfil profesional. Esta caracterización del perfil profesional del Pedagogo también nos motiva a repensar el papel del Prácticum en el Grado de Pedagogía

En otro sentido muchos son los autores que señalan que la Revolución 4.0 planteará perdida de muchos puestos de trabajo. Claus Schawb, en su libro, La cuarta Revolución industrial citando el trabajo de Carl Benedikt Frey y Michael Osborne nos plantea el siguiente esquema sobre las probabilidades de las profesiones de automatizarse.

“Ejemplos de las profesiones más y menos propensas a la automatización

Más propensas a la automatización Probabilidad Ocupación 0,99 Vendedores vía telefónica 0,99 Preparadores de impuestos 0,98 Evaluadores de seguros de daños en automóviles 0,98 Árbitros y otros jueces deportivos 0,98 Secretarios jurídicos 0,97 Camareros de restaurantes, salones y cafés 0,97 Compraventa de bienes inmuebles 0,97 Contratistas de trabajo agrícola 0,96 Secretarias y asistentes administrativos, excepto los jurídicos, médicos y ejecutivos 0,94 Entregas y mensajería

Menos propensas a la automatización Probabilidad Ocupación 0,0031 Salud mental y trabajadores sociales de abuso de sustancias 0,0040 Coreógrafos 0,0042 Médicos y cirujanos 0,0043 Psicólogos 0,0055 Gestores de recursos humanos 0,0065 Analistas de sistemas de cómputo 0,0077 Antropólogos y arqueólogos 0,0100 Ingenieros marinos y arquitectos navales 0,0130 Gerentes de ventas 0,0150 Altos ejecutivos

Fuente: Universidad de Oxford, 2013.

Creemos que la Pedagogía estará entre las profesiones menos propensas a la automatización, pero por ello mismo tendrá que estar muy abierta a los cambios que se vayan produciendo.

"El organizarnos en torno a proyectos y retos, todas las actividades, tareas, áreas, disciplinas, etc., deberán de pasarse a proyectos, pues la conjunción de todas las áreas creará una variabilidad para un multi enfoque en los proyectos y no al centrarse en actividades individuales. Las estrategias metacognitivas que son apoyo para saber aprender y poder gestionar nuestro propio aprendizaje, el "Aprender a aprender". La innovación abierta es el saber cómo poder trabajar mezclando diferentes contextos, mentalidades, áreas, enfoques para una realización eficaz de la innovación. El sistema educativo ya no debe ser cerrado, deberá ser abierto y comenzar a trabajar con otras escuelas y/o países. Las habilidades interpersonales tomarán un mayor peso en el currículum, pues es lo que hará que el ser humano sea más humano en un mundo totalmente desarrollado y automatizado, de un mundo que ya se viene pronto" [2].

Los alcances de las transformaciones a las que hacemos referencia son inciertos. Sabemos por nuestra experiencia tutorizando las prácticas de estudiantes, que es pertinente encontrar nuevas formas de organización y gestión para hacer frente a la velocidad de los cambios, a la interdisciplinariedad que requieren ciertas problemáticas y a la flexibilidad y heterogeneidad del mercado laboral.

[1] Martínez, Sandra (Coord) 2018
[2] Melquisedec Hernández Domínguez (2018)

RESULTADOS

El Prácticum como eje vertebrador: Las 4 I

Nos planteamos que el grado de Pedagogía esté abierto a la INTEGRACIÓN de nuevos saberes, a la INCLUSIÓN y seguimiento de los estudiantes en sus respectivas

potencialidades, a la INTERNACIONALIZACIÓN de las prácticas y a la INNOVACIÓN y emprendeduría.

Creemos que el Prácticum, como un continuo, con sus tres asignaturas durante el Grado de Pedagogía y con una única coordinación, ofrece un espacio privilegiado para desarrollar mecanismos de apertura de la curricula dado su vínculo permanente con la realidad profesional de los estudiantes.

A fin de facilitar la comprensión de nuestra propuesta presentamos a continuación la articulación del Prácticum de Pedagogía de la UB.

El prácticum del Grau de Pedagogía de la Facultat de Educación de la Universitat de Barcelona está encaminado a la profesionalización y está dividido en tres asignaturas obligatorias, Cada asignatura presenta sus características específicas, si bien las tres representan un diseño progresivo, integrador y holístico que se gestiona a partir de la Coordinación del Prácticum.

Profesionalización y salidas laborales (PSL1): Aporta al estudiante los primeros conocimientos del mundo laboral, las diferentes salidas profesionales y diversas herramientas para desarrollar las propias expectativas. Es una asignatura del primer curso del grado, es de carácter presencial y con 6 créditos ECTS.

Profesionalización y salidas laborales (PSLII) Proceso de realización de un simulacro de la realidad profesional en el desarrollo de un proyecto de autoocupación y emprendeduría. Preparación para desarrollar competencias de investigación y herramientas en el mercado de trabajo. Es una asignatura del 3er curso del grado, es de carácter presencial y con 6 créditos ECTS.

PEX Incorporación a una institución externa a la universidad para hacer visible las competencias personales y profesionales y poder reflexionar sobre ellas. En la Facultad se realización periódicamente Seminarios de Prácticas Reflexivas grupales, Es una asignatura del 4ª curso del grado con 18 créditos ECTS. Es un práctico de inmersión real en una organización con 225 horas en ella y con asistencia periódica y obligatoria a los Seminarios de Práctica Reflexiva y la realización de tutoría individuales con el tutor de Universidad [1]

Primera I: Integración de nuevos saberes y competencias

Desde el grupo Praxis venimos trabajando el concepto de co-transferencia, potenciando así que el conocimiento y competencias de los centros de prácticas y de la Universidad se enriquezcan mutuamente. Varios son los proyectos de innovación que hemos

realizado en ese sentido. Queremos comenzar a trabajar en una nueva problemática que hace a la gestión de los itinerarios y trayectoria posibles en la curricula del Grado y no sólo a las asignaturas de prácticas. Como ya señalamos la generación continua de saberes y competencias y la velocidad del cambio son elementos singulares de nuestra época, será complejo, por tanto, mantener currículas muy rígidas en la formación de nuestros estudiantes.

Creemos que el Prácticum, por ser una asignatura que se desarrolla durante todo el grado, puede ser protagonista de un proceso de apertura hacia nuevos saberes y competencias y resignificarse de este modo como eje vertebrador del grado.

Nuestros estudiantes se encuentran en las prácticas con "nuevos" saberes, saberes y competencias que no tienen por qué haber pasado por el circuito universitario. El Prácticum puede ser el espacio para identificar nuevos saberes y dotarlos (conjuntamente con el profesorado del Grado) de una perspectiva universitaria: conocimientos objetivables, criticables, verificables, factibles de ser analizados, de pensar posibles escenarios de aplicación y sus consecuencias, etc. Proponemos que se desarrolle un relevamiento bianual de los saberes, competencias y problemáticas que tanto tutores de la UB como estudiantes de las prácticas del 4º curso de Pedagogía hayan detectado como "nuevos". Que estos puedan incluirse, siempre desde la óptica universitaria, en la currícula (dependiendo de su relevancia) en monográficos, seminarios interdisciplinarios, en el plan docente de algunas asignaturas o inclusive en nuevas asignaturas.

Esta dimensión se desarrollaría fundamentalmente en las PEX

Segunda I: La Innovación.

Proponemos, a partir de la propuesta de la profesora Mercé Alós, la creación de una nueva modalidad de prácticas: la creación de la propia empresa. En la asignatura de PSL II los estudiantes realizan un proyecto de simulación de creación de empresa. La nueva modalidad a desarrollar en la Asignatura de 4º curso será de Emprendeduría, es decir la creación de la empresa cuya simulación haya sido realizada en PSLII. Los estudiantes podrán optar a realizar sus prácticas de inmersión en el proceso de creación real de una empresa con el soporte de un tutor de prácticas de la UB y del Barcelona Institut d'Emprenedoria (BIE). Se presentarán, entonces, a los estudiantes tres modalidades de prácticas: Oferta general (centros de prácticas que figuran en nuestras bases de datos y que ofertan plazas para ese curso), Oferta autoasignada (centros de prácticas que han

sido propuestos por los estudiantes a la coordinación) y la oferta emprendeduría (creación de la empresa simulada en PSL II)

Esta dimensión se desarrollaría en PSLII y en PEX

Tercera I: La inclusión

Es claro que la diversidad es parte insoslayable de nuestro orden social. Hemos podido detectar particularidades en nuestros estudiantes que precisan de una orientación y seguimiento (dificultades psicológicas, académicas, desorientación, dudas, [2] etc.). Proponemos, que el Prácticum con sus tres asignaturas a lo largo del grado, realice un seguimiento y tutorización de los estudiantes respondiendo de esta forma a posibles dificultades e inquietudes que se les pueden presentar en sus estudios universitarios. Hasta el momento no nos hemos decantado específicamente por cuál será el procedimiento a seguir. Hemos valorado un sistema de tutorías [3] a lo largo del Grado, una plataforma que viabilice el seguimiento de nuestros estudiantes por parte de sus diferentes profesores. Por el momento sabemos que es necesario estar atento a esta problemática y diseñar acciones concretas a fin de poder acompañar a nuestros estudiantes a lo largo del curso. Así mismo somos conscientes que a mayor flexibilidad en la currícula mayor autonomía de nuestros estudiantes, y por tanto será necesario crear instancias identificables y cercanas para acompañar este proceso. Nos planteamos colaborar con l'Oficina del Pla d'Acció Tutorial (PAT) y con el Servei d'Atenció a l'Estudiant (SAE) de la Universitat de Barcelona.

Esta dimensión se desarrollará en PSLI, PSLII y PEX

Cuarta I: La Internacionalización.

Creemos importante seguir fomentando la internacionalización. Hemos tenido algunos estudiantes de prácticas en el exterior, pero por ahora no son muchos los casos. Para ello contamos con la Charm_EU y nos pondremos en contacto con los responsables. Por otra parte, fomentaremos también las prácticas en América y África (donde ya hay experiencias)

En este sentido nos planteamos dos formas de prácticas en el exterior a seguir en la Prácticas de 4º curso del grado de Pedagogía. Por un lado, fomentar acuerdos con otras universidades para que nuestros estudiantes puedan realizar sus prácticas en otros países y en otras zonas de España. En esta forma los estudiantes serían tutorizados por profesores de otras universidades, aportando por ende distintas formas de pensar y reflexionar sobre las prácticas. La segunda forma supone acuerdos entre nuestra

facultad y organizaciones de prácticas de otras zonas de España y de otros países. Tutorizando, por ende, los tutores de la UB dichas prácticas. Creemos que los Seminarios de Prácticas Reflexivas, que constituyen el núcleo de nuestro modelo de prácticas, se verían muy enriquecidos con la participación de estudiantes o tutores en el exterior. Facilitando de este modo el diálogo (por video conferencias, chats, Skype, u otro medio de comunicación) entre diferentes culturas y realidades. Para las dos formas de internacionalización contaremos con el soporte de Relaciones Internacionales de la Facultad de Educación.

[1] Martínez Sandra (2018)
[2] Queremos, también, poder comenzar a pensar políticas tendientes a seguir afianzando el camino hacia la ruptura con la feminización de los grados de Educación.
[3] Esteban Francisco (2015)

CONCLUSIONES

Nos planteamos trabajar en las cuatro I durante los próximos 4 años. En principio estos son los grandes ejes de trabajo.

En estos momentos nos encontramos trabajando en el Plan Piloto 4I conjuntamente con el desarrollo de las primeras acciones. Hemos presentado un Proyecto de Innovación Docente desde el Grupo de Innovación Praxis en este sentido.

En relación a la Innovación, ya es la Innovación y Emprendedoría una nueva modalidad de prácticas a ofrecer a los estudiantes para el próximo curso de Prácticas Externas.

En dos años realizaremos la primera evaluación del Plan Piloto. A partir de allí elaboraremos estrategias para optimizar su desarrollo, lo cual nos posibilitará elaborar un Plan de Actuación 4I. Esperamos poder presentar en el próximo Symposium Internacional sobre Prácticum y prácticas externas las primeras evaluaciones y consideraciones resultantes del Plan Piloto.

Sabemos de la complejidad de las transformaciones en las instituciones, por ello mismo somos conscientes que tenemos delante, conjuntamente con nuestros colegas, un trabajo de sensibilización y de construcción de espacios de diálogo para hacer realidad las innovaciones que nos proponemos.

No tenemos dudas que hay un espacio protagónico para el Prácticum, resignificándose como eje vertebrador del grado de Pedagogía, que tendremos que caminar para hacer frente a los nuevos retos de este milenio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

WEF https://www.weforum.org/
ATTAC http://www.attac.es/
UB BIE http://www.ub.edu/emprenedoria/
UB Programas de integración http://www.ub.edu/integracio/
UNED atención a los estudiantes
http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,23569310&_dad=portal&_schema=PORTAL
ONU .https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/
OEI https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Ser-mas-humanos-en-un-mundo-automatizado
EUROPEAN COMISSIÓN https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-2/european-universities_en
Aneas, A.; Burguet, M.; Millán, D.; Noguera, E.; Rajadell, N. i Vilà, R. (2012) Guia pràctiques externes del Grau de pedagogia UB per l'alumnat. Dipòsit digital de la UBhttp://hdl.handle.net/2445/32364
Blanco, R. , Fontrodona, J., Poveda , C. (2017) "La industria 4.0: el estado de la cuestión" Revista Economía Industrial (*406)* , 151-164.
https://www.mincotur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/406/BLANCO,%20FONTRODONA%20Y%20POVEDA.pdf.
Carta a la directora de la Unesco(2015) , La lucha contra el "apagón pedagógico". *Odiseo*, *Revista electrónica de pedagogía*, año 13, nº 23

Carl Benedikt Frey y Michael A. Osborne, «The Future of Employment. How Susceptible Are Jobs to Computerisation?», 17 de septiembre de 2013, .
Esteban Barra, F. (2015) La educación universitaria hoy: una crítica comunitarista. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383037/FEB_TESIS.pdf?sequence=1
Hernández Gascón; (Director) Fontrodona, J., Morron, F.;, Castany, L, Clavijo, M. Tascón, B.(2018) "L'Impacte laboral de la Indústria 4.0" , *Papers de l'Observatori de la Indústria 3.* Generalitat de Catalunya. Departament d'Empresa i Coneixement. http://empresa.gencat.cat/web/.content/19_-_industria/documents/papers_observatori_industria/03_industria.pdf
Litwin, E. (2006) "El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio", Revista Educación y Pedagogía, vol. XVIII, núm. 46.

Martínez, M. Buxarrais, M. R.; Esteban Barra, F. (2002) "La universidad como espacio de aprendizaje ético" , *Revista Iberoamerican* (29)

Martínez Pérez, Sandra (coord.) (2018) El pràcticum del Grau de Pedagogia: la implicació de l'estudiant en l'optimització de l'itinerari formatiu, OCTAEDRO.

Otto Granados ¿El fin de las Universidades? *El país* 06/03/2019

Pedroza, R. (2018) " La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial", *Revista de Investigación y Revista Iberoramericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* 9 (17) .

Vilà, R. et al. (2015). PRAXIS: el Pràcticum al Grau de Pedagogia: mapa, simulació i immersió. Barcelona: dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. A: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66171>.

Vilà, R.; Aneas, A.; Burguet, M.; Millán, D.; Noguera, E. i Rajadell, N. (2012) Guia Pràctiques Externes del Grau de Pedagogia UB per a les organitzacions. http://hdl.handle.net/2445/32365

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

Retos de las prácticas externas de Educación Social en Melilla (RES0027)

Francisca Ruiz Garzón, Miguel Ángel Gallardo Vigil, Ligia Isabel Estrada Vidal
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Las Prácticas Externas del *Grado en Educación Social* pretenden capacitar al alumnado a través de una serie de tareas formativas, en el ejercicio profesional de la Educación Social. Las distintas instituciones colaboradoras con la Universidad son las que permitirán que el alumnado entre en contacto con la realidad profesional en el ámbito de la Educación Social. El objetivo de esta formación laboral práctica es que el alumnado adquiera las necesarias competencias para desarrollar con éxito su labor. Este período de práctica profesional será un aliciente también para los centros a los que asista el alumnado ya que contribuyen a dar un feedback sobre la teoría vista en la Universidad y la practica encontrada.

La materia Prácticas Externas corresponde al Módulo V del Plan de estudios que se denomina "Iniciación a la actividad profesional en Educación Social y trabajo fin de grado". Este módulo incluye una materia obligatoria sobre orientación profesional y reflexión ética y deontológica, las prácticas externas y el Trabajo Fin de Grado; y está orientado a que el alumnado desarrolle y transfiera las competencias en el marco de la intervención en Educación Social y afronte los planteamientos deontológicos que le son propios.

En concreto, las Prácticas Externas consisten en una materia con una carga lectiva de 24 créditos ECTS, adscrita a áreas básicas y obligatorias. Se encuentra ubicada en el segundo semestre de cuarto curso, concretamente en las 13 primeras semanas. (Plan de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte curso 2018-19- Universidad de Granada. Pág. 3)

Siguiendo el plan de prácticas del grado de Educación Social de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla curso 2017-18 se pretenden los siguientes objetivos.

- Poner en práctica la teoría aprendida durante el periodo de formación en los distintos ámbitos profesionales
- Saber recoger e interpretar datos importantes para poder establecer un plan de intervención o emitir evaluaciones socioeducativas en constante supervisión con los profesionales que los tutorizan

- Ser críticos a la hora de evaluar e intervenir con la información a la que se tendrá acceso desde el centro
- Relacionar los conocimientos teórico-prácticos recibidos con las vivencias del periodo de prácticas externas
- Ser reflexivo sobre el rol profesional del educador social
- Llevar a cabo un protocolo ético siguiendo en Código Deontológico del Educador Social.

Organización del plan de prácticas en la facultad de ciencias de la educación y del deporte de Melilla

Las prácticas externas en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte están organizadas en tres fases: planificación, prácticas externas y evaluación.

La fase de planificación tiene lugar previo al comienzo de las prácticas externas. En esta fase se imparten una serie de seminarios obligatorios dirigidos a preparar y orientar el periodo de prácticas.

La fase de prácticas externas es cuando el alumnado se integra a los diferentes centros asignados siempre bajo la supervisión de dos tutores. Uno perteneciente a la Universidad y otro perteneciente al centro donde va a desarrollar su labor durante el período de tres meses.

El tutor del centro, llamado tutor externo será el encargado de facilitar al alumnado el comienzo en las prácticas y la educación social, debe ayudar al alumnado en las distintas metodologías que debe trabajar y en la reflexión y toma de decisiones en el centro.

El tutor de la Universidad, llamado tutor académico se encarga de supervisar el trabajo realizado durante todo el período de prácticas por el alumno. Esta supervisión será semanal a través de visitas al centro de prácticas y/o visitas a tutorías.

Una vez finalizado el tiempo de prácticas comienza la fase de evaluación. Aquí están implicados tanto los tutores académicos, como tutores externos como alumnado. Se realiza a través de un grupo focal en el que cada cual hace las propuestas de mejora que crea convenientes y aspectos positivos que hay que conservar para años posteriores.

Estas evaluaciones son claves para el trabajo que realiza la Comisión de calidad de la titulación.

Ámbitos de actuación profesional

Las diferentes áreas de actuación profesional en las que se podrán desarrollar las prácticas externas ya que el centro cuenta con un convenio previo de realización de prácticas externas supervisadas son las siguientes:

Área sociocultural y socioeducativa: animación sociocultural, gestión y difusión cultural, ludotecas, desarrollo comunitario, dinamización rural, empresas socioeducativas, turismo socioeducativo, etc.
Área de educación ambiental: granjas escuela, centros de interpretación de la naturaleza, aulas de naturaleza, escuelas de educación ambiental, etc.
Área del menor: centros de reforma, centros de día, centros abiertos, residencias, hogares protegidos, acogida y adopción, etc.
Área de marginación social: programas de prevención de la delincuencia y toxicomanías, centros de día, instituciones penitenciarias, etc.
Área de inserción sociolaboral: Programas de Cualificación Profesional Inicial, aulas taller, escuelas taller, etc.
Área de género: maltrato, asociaciones de promoción y protección de la mujer.
Área de gestión pública de los servicios sociales: equipos sociales de base, servicios sociales municipales, etc.
Área de adultos y personas mayores: residencias, educación de personas adultas, hogares de jubilados, etc.
Área de atención a los inmigrantes y refugiados: Centros de estancia temporal de inmigrantes.

1.3. ELECCIÓN DE CENTROS

Los centros demandan todos los años un número de plazas a las que creen que pueden hacerse cargo a la hora de tutorizar. Por otro lado, el alumnado en función de la nota de su expediente elegirá por orden los centros en los que están más interesados.

1.4. TRABAJOS QUE DEBEN PRESENTAR LOS ESTUDIANTES

Los trabajos que los estudiantes deben presentar a lo largo de su periodo de prácticas son los siguientes:

Proyecto Individual de Prácticas

Este proyecto individual de prácticas debe incluir los siguientes apartados:

1. **Introducción:** detallar el horario de prácticas en el centro elegido y una breve descripción del lugar en el que se realizan las prácticas. Asimismo, se incluirá el nombre del tutor externo y del profesor académico.
2. **Aspectos contextuales y organizativos del centro**: características socioculturales y organizativas del centro.
3. **Plan de Prácticas:** propuesta de trabajo inicial que el estudiante, orientado por los tutores, externo y académico, y según el centro de prácticas que le corresponda, tiene que elaborar. En él se recogerán los siguientes aspectos:

1. a) Objetivos iniciales.
2. b) Contenidos y procedimientos.
3. c) Métodos, técnicas y actividades.
4. d) Control y organización del trabajo.
5. e) Medios y recursos.
6. f) Procedimientos y técnicas de evaluación.
7. g) Cronograma.

Trabajo de Entrega Semanal

Este trabajo consiste en una reflexión y valoración de las actividades llevadas a cabo durante la semana. Debe reflejar con el máximo detalle lo desarrollado diariamente y una reflexión crítica de la actividad realizada. Semanalmente se entregará al tutor académico según el medio acordado.

Informe Final de Prácticas

Al finalizar el periodo de prácticas los estudiantes deben presentar un **portafolios** con todo el trabajo que han realizado durante el mismo. Este se presentará organizado de tal modo que evidencie el progreso del proceso de aprendizaje y sirva como instrumento de evaluación.

Los bloques de contenidos de este portafolio son los siguientes:

1. Grado de consecución de los objetivos definidos en el plan de prácticas.
2. Reflexión sobre la integración de los aspectos teóricos con el contexto real de las prácticas realizadas.
3. Autovaloración del trabajo realizado y propuesta de autoformación (reflexión crítica).
4. Materiales usados durante el periodo de prácticas.

5. Anexos: Fichas o documentos trabajados en el desarrollo de las prácticas (con el permiso de su tutor externo). Todo el material que se utilice para el diseño de estos trabajos estará perfectamente identificado con la indicación de su procedencia (datos bibliográficos en caso de textos editados y, en caso de material elaborado por el estudiante, especificar que es de producción propia).
6. Bibliografía: listado de fuentes utilizadas en las diferentes actividades. Estas seguirán las normas APA.

EVALUACIÓN

En la evaluación de las prácticas participan aquellos profesionales encargados de la tutorización del alumnado.

Tutor externo: Evalúa la labor práctica del alumnado a través de una rúbrica con los criterios de evaluación 50%.

Tutor académico: Evalúa la entrega de un portafolios: 40%. Y la asistencia y participación en tutorías: 5%.

Coordinadores y equipo docente: Evalúan la asistencia y participación en seminarios: 5%

Para obtener una evaluación positiva, el estudiante debe haber superado cada uno de los aspectos recogidos en la evaluación con una calificación mínima de Aprobado, 5.

(Plan de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte curso 2018-19- Universidad de Granada. Pág.14)

OBJETIVOS

El objetivo de nuestro estudio fue:

- evaluar las competencias puestas en marcha durante el periodo de prácticas externas del curso 2017-18 del alumnado
- Evaluar la labor y gestión de los tutores de los centros externos como asesores de los futuros profesionales de Educación Social. En función de las competencias siguientes recogidas en el plan de prácticas del curso 2017-18 de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte:
- Planificar las actividades de los estudiantes en su centro de prácticas
- Acompañar y orientar a los estudiantes en el desarrollo de todas sus actividades en el centro.

- Promover el aprendizaje activo en un clima de participación, cooperación y comunicación interpersonal.
- Colaborar con el tutor académico en el diseño y seguimiento de dichas actividades.
- Emitir un informe de evaluación sobre las actividades realizadas por el estudiante durante el periodo de prácticas conforme a los criterios y pautas del Plan de prácticas de la Facultad y la planificación específica elaborada por el centro.
- Participar en la evaluación del Plan de prácticas. (Pag.10)

METODOLOGÍA

Muestra

Para nuestro estudio contamos con tres grupos muestrales. El primer grupo formado por los alumnos y alumnas del Grado de Educación Social matriculadas en la asignatura prácticum durante el curso 2017-18 en la facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. En total fueron 29 alumnos. 27 mujeres y 2 hombres. De edades comprendidas entre 21 a 28 años. En segundo lugar, lo formaron 9 tutores externos de los diferentes centros de prácticas en los que el alumnado ha desarrollado su labor práctica. Los centros que se prestaron a la realización de la evaluación fueron:

- -Cruz Roja, CETI, Melilla Acoge, Centro Penitenciario, Centro asistencial Gota de Leche, Instituto Enrique Nieto.

El último de los grupos era el formado por los tutores académicos encargado de tutorizar a los alumnos matriculados en el prácticum. La participación fue de un total de 7 profesores y profesoras. Este grupo fue seleccionado para triangular y corroborar las experiencias aportadas por el alumnado y los tutores externos, ya que el profesorado se ha encargado de supervisar constantemente el trabajo del alumno y se ha reunido con el tutor externo para hacer el seguimiento del alumno o la alumna de prácticas que tutoriza.

Instrumento

Para evaluar las competencias puestas en marcha durante el periodo de prácticas externas del curso 2017-18 del alumnado se trabajaron varios instrumentos:

una entrevista abierta para un grupo focal con los tutores externos y del centro que consistió en una sesión de evaluación y retroalimentación del desarrollo de las practicas.

En ella se interrogó sobre las valoraciones que los tutores tenía sobre el desarrollo profesional en los centros de prácticas del alumnado.

El guion de la entrevista fue:

- Valoración de la labor del alumnado en el centro de prácticas
- Valoración de las competencias más y menos desarrolladas por el alumnado durante su periodo de prácticas externas en el centro.
- Aspectos positivos y negativos de la experiencia en los centros de prácticas externas.
- Propuestas de mejora para el próximo curso
- Para evaluar la labor y gestión de los tutores de los centros externos elaboramos una entrevista abierta para un grupo focal con el alumnado tras finalizar sus prácticas en los centros:
- ¿Cómo valoráis la planificación de las actividades que debíais desarrollar en el centro de prácticas?
- ¿Cómo consideráis que ha sido el tipo de acompañamiento y orientación recibido por el tutor externo en el desarrollo de todas tus actividades en el centro?
- ¿Cómo valoráis el tipo de aprendizaje recibido por tu tutor, facilidad en la participación de actividades, cooperación y comunicación interpersonal?
- ¿Cómo valoras la labor de colaboración del tutor académico en el diseño y seguimiento de actividades?
- ¿Han participado los tutores externos en la evaluación del plan de prácticas?
- Como instrumentos de triangulación de la información recibida en las entrevistas focales presentamos:
- Diario de campo del alumnado: En el cual el alumnado debía anotar y reflejar con el máximo detalle todas las experiencias, reflexiones y valoraciones de las actividades llevadas a cabo durante cada día. Este documento se entregaba al tutor académico semanalmente.
- Rúbrica de Evaluación del portafolios final entregado por el alumnado que evalúa el profesor tutor de la universidad (Imagen 1 y 2)

	UNIVERSIDAD DE GRANADA **FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**	
GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
PRÁCTICUM II (2017-2018)		
EVALUACIÓN DEL TUTOR ACADÉMICO MENCIÓN		
EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIOS **(La ponderación de los siguientes apartados será: 0= muy deficiente, 1 = deficiente; 2 = insuficiente, 3 = suficente, 4 = bueno, 5 = excelente, NP = no procede)**		
1.1.- PRESENTACIÓN	Ordenada y bien estructurada	
	Coherente en su estructura y desarrollo	
	Redacción y ortografia adecuadas según formato establecido (criterio eliminatorio = 3 faltas ortográficas)	
1.2.- CONTENIDO Y CONTEXTUALIZACIÓN	Corresponde a las sugerencias y actividades propuestas por el tutor académico	
	Comprensible	
	Adecuado a las competencias básicas a adquirir, descritas en la guía docente de la asignatura	
1.3.- ENSAYOS Y NIVEL DE REFLEXIÓN	Presenta alguna descripción concreta de su labor docente	
	Argumenta adecuadamente la justificación de su práctica docente	
	Presenta alguna originalidad en su reflexión docente y propuestas de mejora	
	Reflexiona sobre su capacidad de actuación y mejora del currúculum	
	Suma 1ª	
CALIFICACIÓN PORTAFOLIO SOBRE 10 (Suma 1ª x 1/5) =		
CALIFICACIÓN PORTAFOLIO SOBRE 4 (Calificación portafolio sobre 10 x 0,4) =		
TUTORÍAS **(La ponderación de los siguientes apartados será: 0= muy deficiente, 1 = deficiente; 2 = insuficiente, 3 = suficente, 4 = bueno, 5 = excelente, NP = no procede)**		
Asiste a todas las tutorías		
Aporta trabajos realizados o para realizar en sus clases		
Plantea dudas y sugerencias sobre su función como docente		
	Suma 2ª	
CALIFICACIÓN TUTORIAS SOBRE 10 (Suma 2ª x 2/3) =		
CALIFICACIÓN TUTORIAS SOBRE 0,5 (Calificación tutorías sobre 10 x 0,05) =		
ALUMNO/A		
Nombre y apellidos:		
TUTOR/A ACADÉMICO MENCIÓN		
Nombre y apellidos:		
Fdo.:		

Rubrica de evaluación del portafolios

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

PRÁCTICUM
EVALUACIÓN FINAL

ESTUDIANTE:

CENTRO DE PRÁCTICAS:

		En escala de 0 a 10	Porcentaje
Tutor/a de Docencia Directa	Periodo de Prácticas en el aula	-------	**50%** -------
Tutor/a académico/a	**Portafolio**	------	**40%** ------
	Tutorías	-------	**5%** ------
- Vicedecana - Coordinador/a - Equipo Docente de Prácticas	**Seminarios**	-------	**5%** -------

CALIFICACIÓN FINAL:

TUTOR/A ACADÉMICO/A COORDINADOR/A

Fdo.: Fdo.:

Rubrica de evaluación del Prácticum

- Rúbrica de evaluación que los profesores de los centros (Imagen 3)

	UNIVERSIDAD DE GRANADA **FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**									
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL										
PRÁCTICAS EXTERNAS										
CRITERIOS DE EVALUACIÓN										
REQUISITOS (Para evaluar al estudiante, todos deben ser APTO)										
A.1. Asume las críticas y opiniones de sus tutores, transformándolas en propuestas de mejora.	APTO____					NO APTO____				
A.2. Domina los contenidos que trabaja.	APTO____					NO APTO____				
A.3. Asume las exigencias profesionales (puntualidad, responsabilidad, motivación, interés, innovación, etc.).	APTO____					NO APTO____				
A.4. Muestra interés y sensibilidad hacia la realidad sociocultural.	APTO____					NO APTO____				
A.5. Diseña, planificar y organizar el trabajo, fomentando la iniciativa y el emprendimiento.	APTO____					NO APTO____				
A.6. Comprende y da respuesta a nuevas situaciones con las que se enfrenta.	APTO____					NO APTO____				
CRITERIOS RESPECTO A LA INTERVENCIÓN EN EL CENTRO (1. Nunca.....10. Siempre)										
B.1. Diagnostica necesidades, situaciones complejas o posibilidades de las personas para fundamentar las acciones llevadas a cabo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B.2. Control del tiempo de las actividades y el cambio de las mismas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B.3. Adecuación de las estrategias metodológicas según las necesidades detectadas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B.4. Control adecuado de la interacción con los demás (motiva, adopta posiciones estratégicas, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B.5. Diseña y desarrolla procesos de participación social y desarrollo comunitario.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B.6. Uso y elaboración de materiales y recursos didácticos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B.7. Relación adecuada con los miembros de la comunidad en la que desarrolla sus prácticas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B.8. Toma de decisiones relacionadas con la atención a la diversidad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B.9. Media en situaciones de riesgo y conflicto.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B.10. Utiliza las TIC como instrumento de formación y trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CALIFICACIÓN										
ALUMNO/A:										
CALIFICACIÓN NUMÉRICA (SOBRE 10):										
TUTOR/A DOCENCIA DIRECTA Fdo.:										

Rubrica de evaluación del tutor externo

Análisis de datos

La información recogida en las entrevistas se analizó a través del programa atlas.ti. El discurso se agrupó en categorías deductivas que nos han ayudado a estructurar y redactar el informe.

Categorías de análisis del grupo de tutores externos:

- Labor del alumnado en el centro
- Competencias desde una triple dimensión (conceptual, procedimental y actitudinal) del educador social adquiridas por el alumnado en prácticas.
- Aspectos positivos de la experiencia en los centros
- Aspectos negativos de la experiencia en los centros
- Propuestas de mejora

Categorías de análisis del grupo de alumnado

- planificación de las actividades en el centro de prácticas
- acompañamiento y orientación recibido por el tutor externo
- aprendizaje recibido por tu tutor,
- facilidad en la participación de actividades,
- cooperación
- comunicación interpersonal
- colaboración del tutor académico en el diseño y seguimiento de actividades
- participación de los tutores externos en la evaluación del plan de prácticas

Criterios de Calidad

Toda la información ha sido triangulada a través de diferentes instrumentos y sujetos tantos externos a la investigación como el discurso de nuestros informantes. Para la consecución de nuestro primer objetivo triangulamos diversas evaluaciones del alumnado.

Por un lado, las valoraciones del alumnado de su desarrollo profesional en los centros de prácticas a través de un grupo focal y diarios de campo de cada alumno y alumna.

Por otro lado, la evaluación realizada por parte del profesor supervisor de la Universidad al portafolios entregado tras la finalización del prácticum y la evaluación del tutor externo sobre el desarrollo de las prácticas del alumnado.

Para la consecución de nuestro segundo objetivo triangulamos los discursos del alumnado en los grupos focales, junto con el grupo focal del grupo de tutores externos y académicos.

RESULTADOS

Informe

Grupo de tutores

- Labor del alumnado en el centro en los centros

Generalmente, desarrollan actividades de todo tipo que pertenecen o no al ámbito propio del educador social. Aunque el abanico de posibilidades y/o utilidades en las que un educador social está suficientemente capacitado y preparado para llevar a cabo es muy amplio, la realidad es aún más diversa y podemos encontrar experiencias como profesores de adultos, de apoyo a niños y niñas de diferentes edades, de idiomas (inglés/francés), de orientación laboral …. Asimismo, encontramos alumnos y alumnas que han estado realizando trabajos de reprografía, de vigilancia en el patio, de asistencia a personas con distintas capacidades, etc.

- Competencias desde una triple dimensión (conceptual, procedimental y actitudinal) del educador social adquiridas por el alumnado en prácticas.

La actitud es una característica intrínseca en la profesión de educador social y salvo contadas excepciones el alumnado muestra una buena predisposición a realizar cualquier tipo de tarea que se les encomienda. Si bien el lado teórico o conceptual pasa a un segundo plano en la realización de las prácticas debido al equipo multidisciplinar en el que se integran, suele estar ya rodado y conformado en sus líneas maestras y a la falta de tiempo material en el día a día en los distintos lugares donde se incorporan con jornadas laborales largas donde a veces la profesionalización da paso a la desidia y en este caso particularmente a la falta de programación y estructuración previa del trabajo. Se reconoce muchas lagunas teóricas en la intervención del alumnado, pero también destacan las actitudes positivas del alumnado hacia su formación práctica. Es en las tutorías con el tutor de la universidad dónde más se estructuran tanto los programas y acciones a desarrollar como las vivencias y los datos a plasmar en el posterior trabajo.

Los procedimientos sin embargo están fuertemente encapsulados y son muy rígidos. Guiados por los profesionales aprenden la importancia de los protocolos y de los distintos códigos por los que se rigen las labores diarias de este alumnado social.

- Aspectos positivos de la experiencia en los centros

No existe mejor prueba para una persona que estudia una carrera que demostrar su valía in situ, mostrando una y otra vez por qué y para qué ha sido formado.

El alumnado en prácticas supone también un feedback en la labor de los centros de prácticas. Los alumnos vienen con nuevas ideas, originalidad, y eso aporta nuevas posibles formas de trabajar, organizar e incluso gestionar las actividades que se desarrollan en los diversos centros de prácticas.

- Aspectos negativos de la experiencia en los centros

Quizás la falta de tiempo de los tutores universitarios para visitar in situ los diferentes centros y así poder intercambiar impresiones, no solo con los y las tutoras externas sino también con su alumnado en un lugar totalmente diferente al aula en la que están acostumbrados a tratar. Por otro lado, la desorganización, descoordinación o mala comunicación que existe por un lado entre la Universidad y los centros o también en el mismo centro de prácticas, donde no se transmiten unos a otros las informaciones, repercute de forma negativa a la hora de atender al alumnado que llega para las prácticas. Existen ocasiones en las que el alumnado llega al centro para comenzar sus prácticas y ningún responsable estaba informado. Bien por no recibir la información o bien por no ser informado por sus superiores.

Los tutores externos reconocen que el que no existan tantos educadores sociales en los centros hace que en múltiples ocasiones no se le pueda asesorar bien al alumnado por desconocer el campo de trabajo de la Educación Social al ser los tutores de otra especialidad como pueden ser psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, sociólogos, abogados, asistentes sociales, etc.

- Propuestas de mejora

Reclaman por un lado más asesoramiento de la Universidad, más feedback y formación para realizar la tarea de tutor de prácticas externas. Con respecto al alumnado señalan que se debería formar al alumnado previamente sobre los centros en los que van a realizar las prácticas externas para que no llegasen con ideas erróneas y preconcebidas sobre los distintos ámbitos de trabajo en los centros.

Grupo de alumnado

Visión propia de su perfil como profesional de la educación social

La gran mayoría del alumnado afirma que durante el período de prácticas se han dado cuenta de todo lo que les falta por aprender, como muchos afirman" están más verdes que una cebolla". Esta afirmación suele coincidir con los alumnos y alumnas que nunca han realizado labores de voluntariado social. Reconocen que el perfil del educador social es muy variado y por ello muy difícil para ser competente en cada uno de los ámbitos. Reconocen que a partir de ahora se quieren especializar en los campos que más les han gustado. También reconocen que el período de prácticas les ha permitido conocer en qué ámbitos no están dispuestos o capacitados para trabajar.

Planificación de las actividades en el centro de prácticas

La mayoría del alumnado afirma que los centros a los que van no tienen siempre organizada ni preparada las actividades que el alumnado va a desempeñar, suele ser más improvisado sobre las actividades que vayan surgiendo.

Otros en cambio expresan que los centros que tienen muy estructuradas sus actividades se limitan a explicarles las tareas que deben hacer cada día, ya que es esa la tarea que siempre se hace. Por lo tanto, suele ser complicado planificar nuevas actividades que se salgan de lo previamente organizado.

Acompañamiento y orientación recibido por el tutor externo

Encontramos gran diversidad en las experiencias recibidas. Hay alumnos que expresan que en todo el período de prácticas no han conocido a su tutor externo debido a la responsabilidad de su cargo en el centro por lo que han delegado en otro tipo de personal que tampoco sabía mucho de la labor que debía realizar durante el período de prácticas.

Otros alumnos y alumnas afirman que sí han recibido mucha orientación por sus tutores a la hora de realizar cualquier tarea, se les ha corregido y se les ha aconsejado sobre el mejor procedimiento de actuación en los temas trabajados. Y que también ha sido minuciosa la supervisión recibida.

Otro pequeño grupo afirma que la orientación ha sido recibida en el momento de alguna duda o problema surgido durante el período de prácticas, pero mientras tanto, han podido trabajar de manera autónoma e independiente.

Aprendizaje recibido por el tutor

La gran mayoría de los alumnos afirma que han aprendido mucho durante el período de prácticas en los diferentes centros, pero no siempre se debía a su tutor sino al equipo

de trabajo al completo. Han aprendido y conocido el funcionamiento de grupos y equipos de trabajo, dinámicas de grupo, mediación en conflictos, actividades varias de prevención, etc.

Otro grupo de alumnos y alumnas señala también que en muchas ocasiones los tutores de prácticas no son educadores sociales por lo que en cuanto a cuestiones más específicas de la educación social no saben cómo responderlas, sin embargo, afirman que se trata de otro tipo de aprendizajes que les ayudan en otros ámbitos de su trabajo.

Facilidad en la participación de actividades

Todo el alumnado expresa haber participado en las actividades realizadas en el centro. En cambio, unos reclaman que las actividades que han realizado no tenían mucho que ver con su especialización del Grado. Algunos de los alumnos y alumnas expresan incluso que las actividades realizadas tenían más vinculación con el magisterio o la administración y gestión de documentación del centro. El alumnado cree que esto se debe al desconocimiento de muchos centros y tutores externos sobre la labor que debe desempeñar un educador social.

Una gran minoría de alumnos y alumnas expresan que algunas de las tareas no podían realizarlas en el centro por no ser titulados oficiales. Por ejemplo, el evaluar y dictaminar informes de los usuarios de un centro.

Cooperación con el tutor académico

La mayoría del nuestro alumnado afirma que no han percibido mucha relación ni comunicación, ni retroalimentación del tutor externo con el tutor académico más allá de las visitas concertadas para supervisar la labor del alumnado.

Son pocos los alumnos que afirman que sus tutores académicos han realizado propuestas de acción en los centros en los que ellos estaban realizando las prácticas. Expresan que la labor del tutor académico es más la de entrevistarse con el tutor externo para evaluar si el alumnado ha realizado bien su trabajo o no.

Comunicación interpersonal

La mayoría los alumnos y alumnas afirman que ha habido buen trato en los respectivos centros y que han podido dialogar y compartir todas las dudas que les podían surgir. Tan solo algunos casos puntuales han tenido problemas de comunicación con sus tutores por problemas que achacan de males entendidos entre ambas partes o por la falta de

comunicación en algún momento puntual del período de prácticas que ha producido distanciamiento entre tutor y alumno, o por alejamiento de las partes.

Colaboración del tutor académico en el diseño y seguimiento de actividades

Unos expresan que los tutores se han limitado a corregir las tareas que el alumnado entregaba, otros en cambio afirman que en las tutorías cuando expresaban las actividades realizadas, los tutores les proponían posibles actividades para enriquecer la práctica de las tareas. Estas propuestas iban acompañadas de referencias bibliográficas que podían consultar o materiales ya trabajados por el profesorado que lo tutorizaba.

Participación de los tutores externos en la evaluación del plan de prácticas

El alumnado reconoce que son pocos los tutores que siempre se comprometen a la evaluación del plan de prácticas ya que cuando tienen cargos directivos en los centros en los que trabajan, muchas veces, por incompatibilidad de horarios no pueden colaborar. Otras veces reconocen que la no participación se debe a despistes porque no se acuerdan, o porque el correo que se tiene en la universidad de cada centro no corresponde con el tutor que ha tutorizado realmente al alumnado.

Otro grupo mayoritario de alumnado reconoce que cada vez son más los tutores externos que se implican para que el plan de prácticas mejore porque les repercute directamente en sus centros al ser un tipo de colaboración gratuita.

CONCLUSIONES

Entre los resultados más destacados dando respuesta a nuestros objetivos destacamos:

- Los alumnos por un lado reconocen no saber en muchos momentos cómo desarrollar en la práctica las competencias teóricas que han estudiado durante los cuatro años del grado de Educación Social. Esta idea se confirma con el discurso de los tutores externos en el que se confirma que no siempre saben cómo intervenir ante distintas problemáticas y que desconocen muchos ámbitos de trabajo social.
- Evaluar la labor y gestión de los tutores de los centros externos como asesores de los futuros profesionales de Educación Social: en general las críticas son muy positivas. Entre las demandas que el alumnado presenta están la necesidad de más tutores externos con la titulación de Educador Social, proponen sesiones de formación por parte de la Universidad a los tutores externos, ya que muchos de éstos en primer lugar desconocen cuáles son las competencias que tiene un

Educador Social y por lo tanto y en segundo lugar, desconocen qué actividades debe de desarrollar el alumnado durante el período de prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Plan de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte curso 2018-19- Universidad de Granada. ENhttp://campusmel.com/practicum/documentacion.php

Hacia la profesionalización de tutores y mentores de estudiantes en prácticas del Máster de Educación del profesorado

Coordinadora: **Marta Fuentes Agustí**
Universitat Autònoma de Barcelona

Competencias emocionales adquiridas en las prácticas externas del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Europea de Valencia.
Construyendo la identidad docente de los estudiantes: La encrucijada entre las creencias previas y las primeras estancias en centros educativos.
Empieza por educar, un modelo de transición profesional basado en un periodo de residencia.
Empoderando a tutores de universidad y mentores de centro mediante una formación a medida basada en la práctica reflexiva.

Competencias emocionales adquiridas en las prácticas externas del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Europea de Valencia. (RES0096)

María Ángeles Chavarría Aznar, Elisa Codoñer Solá, Sonia Bernal Chico
Universidad Europea de Valencia

INTRODUCCIÓN

Las Prácticas Docentes constituyen una parte fundamental y necesaria en el aprendizaje para el futuro desempeño laboral de los estudiantes. A través de ellas se consolidan y aplican los conocimientos adquiridos en su formación académica. En el presente texto se analiza y muestra las dificultades que afronta y las competencias que adquiere el estudiante del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Enseñanza Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos, Enseñanzas Deportivas y Escuela de Idiomas ofertado por la Universidad Europea de Valencia. Es un máster habilitante al que se puede acceder desde cualquier titulación universitaria y se habilita en la especialidad elegida. Consta de 60 créditos ECTS y su duración es de 9 meses. El máster es semipresencial, dos sábados al mes presenciales y dos online a través de casos reales, seminarios virtuales, foros y herramientas colaborativas del Campus Virtual (Blackboard) mediante la metodología learning by doing. A excepción de las prácticas

profesionales que, tal como establece la Orden ECI3858/2007, la universidad garantiza el carácter presencial del periodo de prácticas que llevan a cabo los estudiantes de este máster, así como que el Prácticum se realice en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre la Universidad y Administraciones Educativas. La oferta de centros de prácticas externas constantemente se va renovando y ampliando. La entidad cuenta con un departamento propio de Carreras Profesionales que se encarga de apoyar a los estudiantes en la búsqueda de la mejor oportunidad para hacer sus prácticas externas, así como en otras cuestiones como la búsqueda de becas y de empleo.

La formación integral que ofrece este máster no se podría conseguir sin un módulo de prácticas en centros locales o nacionales guiado por un mentor que trabaja personalmente con el futuro docente. Las prácticas externas son un elemento clave en la formación del estudiante. Adquirir experiencia, después de lo aprendido en el resto de las asignaturas que componen la titulación, es la mejor forma de entrar en el mercado laboral. Se ofrecen dos tipos de prácticas: las curriculares (incluidas en el plan de estudios) y las extracurriculares (las que el estudiante puede hacer de forma voluntaria una vez finalizado el periodo de prácticas requerido por el programa de estudios).

Para realizar las prácticas curriculares en instituciones educativas externas a la universidad se exige tener como mínimo el 50% de los créditos del Máster aprobados. Desde la experiencia de todas las ediciones pasadas del máster podemos constatar que a más formación teórica disponga el estudiante, mayor aprovechamiento de la experiencia de prácticas. Estas prácticas llevan un seguimiento por parte de los centros de prácticas, a través del tutor en el centro, y del profesor de prácticas o tutor en la Universidad. Este último acompaña al estudiante desde que comienza la asignatura hasta la consecución final, con la entrega de la memoria y el envío de la evaluación al tutor del centro. Los estudiantes en prácticas deben realizar informes intermedios y finales para su evaluación.

A continuación, se describirá y argumentará el desarrollo de las prácticas y sus objetivos, contenidos, sistema de evaluación y demás aspectos relativos a la asignatura. Así como el rol de los docentes de los centros de prácticas y de la Universidad, las competencias que se pretende trabajar y el modo de hacerlo. Además de aportar el diseño para la recogida de datos y su vínculo con las competencias emocionales.

METODOLOGÍA

El módulo relativo a Prácticum tiene por objeto completar la formación teórico-práctica del futuro docente a través de una vivencia real de la profesión, desarrollando el desempeño en los diferentes ámbitos de actuación de una comunidad educativa. Se pretende que en este período de prácticas el estudiante ponga en evidencia todo el desarrollo competencial que supone este programa de máster.

El desarrollo de este periodo de prácticas, para garantizar el aprendizaje del alumnado, estará tutorizado por dos profesores, uno desde la Universidad europea de Valencia (UEV), y otro por parte del centro escolar, con la intención de poder proporcionarle al estudiante un seguimiento que enriquezca su experiencia formativa en el centro escolar. Este periodo, dado que pretende aglutinar todo el "saber hacer" de un profesor en un centro de secundaria, garantizará el contacto con las distintas tareas que le son propias, incluyendo la toma de contacto con los departamentos transversales del centro escolar y los órganos colegiados que lo componen (Departamento didáctico, Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamento de Orientación, Juntas de Evaluación y Claustros de Profesores/as). El modelo de la Universidad Europea pone especial énfasis en la madurez y autonomía del estudiante, de forma que éste aprenda a adaptarse a un mundo cada vez más complejo y en perpetuo cambio.

Los estudiantes de la Universidad Europea (*learning by doing*) adquieren conocimientos y desarrollan competencias y valores con un modelo académico en el que se aprende haciendo, en un entorno multidisciplinar, internacional, inmerso en la profesión desde el primer día, y en el que el uso del espacio y la tecnología ha revolucionado la forma en la que ocurre el aprendizaje. Las metodologías activas conciben el aprendizaje como un proceso constructivo en que se desarrollan competencias específicas y transversales que garantizan la formación integral del estudiante. Estas metodologías, que son los pilares del modelo académico de la Universidad Europea, aumentan la motivación, desarrollan competencias transversales y requieren la máxima participación de los alumnos.

Un principio básico en los programas de formación de docentes es promover la integración entre teoría y práctica. En este sentido, la estructura del máster favorecerá la interacción entre las prácticas y los demás módulos, que deberán poder contribuir tanto a la preparación del Prácticum como a la reflexión sobre el mismo y su valoración. La evaluación del Prácticum se llevará a cabo tanto por el tutor en el centro educativo como por el tutor de Universidad.

El tutor del centro valorará de manera exclusiva, en tanto observador directo y en primera instancia de la actividad del alumno en el centro educativo, su actitud personal

y su actitud docente, manifestadas en las tareas realizadas en dicho centro. La Ficha de Evaluación por el tutor del centro deberá cumplimentarse en la plataforma UEVALUA, la plataforma tecnológica de evaluación de Actividades Formativas Ubicuas (AFUs), que permite realizar la gestión, evaluación y seguimiento de prácticas que realizan los alumnos en los diferentes centros y empresas asociadas. El manual de uso de la plataforma se encuentra subido en la plataforma Blackboard (campus virtual) junto al resto de documentación e información que el estudiante necesita. Será el tutor/a de la Universidad el que calificará la Memoria de prácticas y el encargado de firmar en exclusiva las Actas de calificación.

El objeto fundamental del Prácticum es que el alumno conozca, bajo la tutela y el asesoramiento de un tutor de la etapa educativa correspondiente, el funcionamiento de un centro educativo al que haya sido asignado y lleve a cabo en él la experimentación práctica de las enseñanzas recibidas en las materias teóricas del Máster. Se trata, en consecuencia, de que el estudiante pueda anticipar el mayor número posible de experiencias educativas comunes para cualquier docente con las que previsiblemente va a encontrarse en su ejercicio profesional futuro.

La metodología de las prácticas se compone de dos fases. En la primera fase del Prácticum las tareas del estudiante se centrarán en la observación de la realidad educativa en su centro, en conocer y analizar la actuación docente del tutor asignado. En una segunda fase y a criterio del tutor del centro, las tareas del estudiante serán de intervención en el aula, con distintos grados de responsabilidad, bajo la supervisión del profesorado tutor. Esta fase pretende de modo principal formar a los alumnos de manera práctica en las habilidades, destrezas y capacidades propias de la labor docente a través de su intervención directa en el aula. En esta fase del Máster el alumno debe, pues, experimentar la planificación, la docencia, la tutoría, la evaluación, compartiendo experiencias con profesores de la especialidad y evaluando su propia actuación como docente de dicha especialidad.

Las diversas intervenciones incluirán actividades como:

- Apoyo al tutor en la preparación de materiales específicos de la especialidad.
- Apoyo al tutor en preparación de 2 actividades con metodologías activas.
- Observación en clases.
- Preparación y corrección de ejercicios.
- Definir una actividad del juego, corregirla, evaluarla y dar *feedback*.
- Participación en el aula.
- Vigilancia de exámenes.

- Realización de ejercicios, comentarios de textos o casos prácticos, de cuya implementación en clase se responsabilizaría inicialmente de modo exclusivo el alumno.
- Tutela de actividades con tecnologías de la información y comunicación, análisis de prensa, sencillas prácticas de laboratorio, tareas de baja dificultad en talleres, dirección de debates o dinámicas de grupo, corrección de ejercicios u otras prácticas de evaluación de las que se encargaría el alumno en un segundo momento de su intervención; y por fin, impartición, primero parcial y luego completa, de las unidades didácticas prefijadas, etc.

Por su importancia, el alumno dedicará al menos la mitad del número de horas de su Prácticum a este tipo de actividades. Con el fin de analizar la repercusión de las prácticas docentes en los diferentes implicados se han pasado diferentes cuestionarios tanto al alumnado como a los tutores de los centros. Las encuestas pretenden evidenciar diferentes aspectos participativos, de implicación y de resolución de conflictos dentro del centro escolar, así como otros relacionados con cuestiones prácticas de la propia organización.

El estudiante en prácticas participará en las reuniones de los equipos educativos de los que forme parte y colaborará en los proyectos de innovación y en las actividades extraescolares que el centro desarrolle. Asimismo, asistirá a reuniones y actividades organizadas para que los/as estudiantes en prácticas conozcan en profundidad la realidad educativa del centro de prácticas. Estas actividades incluirán entre otras:

- Asistencia a reuniones de claustro.
- Asistencia a reuniones de departamento.
- Asistencia a comisiones de evaluación.
- Asistencia a reuniones tutoriales con alumnos.
- Asistencia a reuniones tutoriales con padres.
- Entrevista con el orientador laboral.
- Entrevista con el responsable de atención a la diversidad.
- Propuesta de una actividad con los profesores (por ejemplo, curso de formación para profesores).
- Actividades extraescolares del centro (por ejemplo, jornada de convivencia), etc.

El modelo del docente como investigador en el aula centra la actividad del estudiante en formulación de preguntas relevantes, búsqueda de información, análisis, elaboración y posterior comunicación. El estudiante de prácticas habrá de afrontar desde esta

perspectiva la preparación de sus intervenciones docentes, supervisadas por el tutor del centro de prácticas, así como la elaboración de informes sobre los distintos periodos de estancia en el centro educativo. En concreto:

- Organizar para el centro una actividad de Responsabilidad Social donde se defina, se movilice a los interesados en el evento, se publicite, se implante y se evalúe. Crear una actividad de RSC (con evaluación metodológica) con implicación en alumnos, padres, profesores u otros grupos de interés que apoyen la relación del centro con la problemática social y su mejora. Por ejemplo: Talleres de prevención, con ONG, con temas de igualdad, de medio ambiente, de ética….

En cualquier caso, el interés de este estudio radica en las competencias emocionales adquiridas a lo largo del proceso, por lo que la valoración se centra en los ítems indicados a continuación relacionados con dichas competencias:

- **Motivar para el aprendizaje a lo largo de la vida**: El estudiante sabe aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con sus áreas de estudio.
- **Ética**: El estudiante es capaz de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios sobre las responsabilidades.
- **Responsabilidad**: El estudiante es capaz de asumir las consecuencias de las acciones que realiza y responder a sus propios actos.
- **Autoconfianza**: El estudiante es capaz de actuar con seguridad y con la motivación suficiente para conseguir sus objetivos.
- **Trabajo en equipo**: El estudiante es capaz de participar de una forma activa en la consecución de un objetivo común, escuchando, respetando y valorando las ideas y propuestas del resto de miembros de su equipo.
- **Planificación**: El estudiante es capaz de determinar eficazmente sus metas y prioridades definiendo las acciones, plazos y recursos óptimos requeridos para alcanzar tales metas.
- **Empatía**: El estudiante es capaz de comprender el desarrollo de la personalidad de sus estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.

Para valorar estos ítems hay que tener en cuenta el contexto de realización de las prácticas, ya que estas se realizan tanto en centros privados, como públicos y concertados, teniendo en cuenta las diferentes Comunidades Autónomas. El criterio de valoración numérica para el indicador 1 en relación a resultados de aprendizaje (motivar para el aprendizaje a lo largo de la vida) sigue la siguiente escala de Likert: Nada desarrollado 1 2 3 4 5 Totalmente desarrollado. El resto de los indicadores (2, 3, 4, 5, 6 y 7) en relación a competencias básicas, específicas y transversales, sigue la siguiente escala de Likert: Poco aplicada 1, Aplicada 2, Aplicada y desarrollada 3, Desarrollada en nivel de excelencia 4.

RESULTADOS

Para llevar a cabo esta investigación hemos utilizado una investigación cuantitativa descriptiva de carácter transversal.

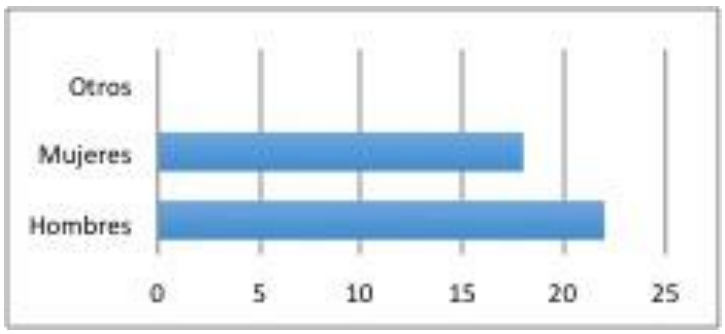
La población objeto de estudio está formada por 148 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en Enseñanza Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos, Enseñanzas Deportivas y Escuela de Idiomas del curso 2017-2018.

La muestra está formada por 40 estudiantes elegidos según un método de muestreo no aleatorio, concretamente, un muestreo por juicio. Dicha muestra ha sido seleccionada por orden alfabético del primer apellido de los estudiantes de la población.

Dada que la dispersión de los datos es pequeña hemos utilizado la media aritmética de los datos para analizar los resultados.

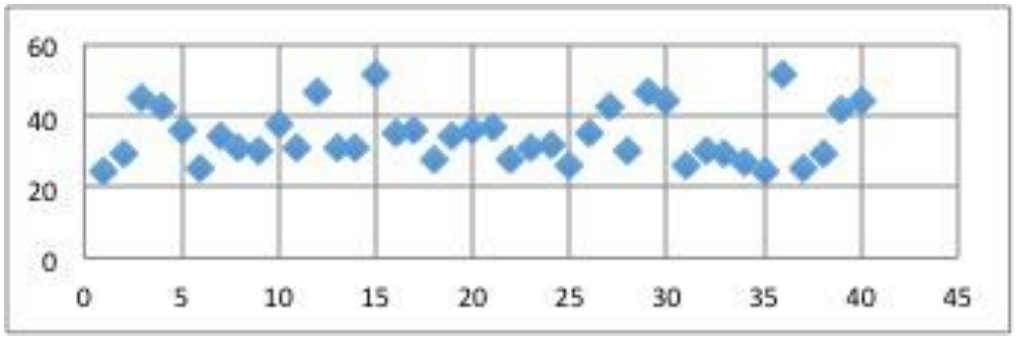
a. Datos generales de la muestra

La muestra está formada por 22 hombres y 18 mujeres, no siendo significativa la diferencia de respuesta entre ambos.



Gráfica 1 Género de la muestra

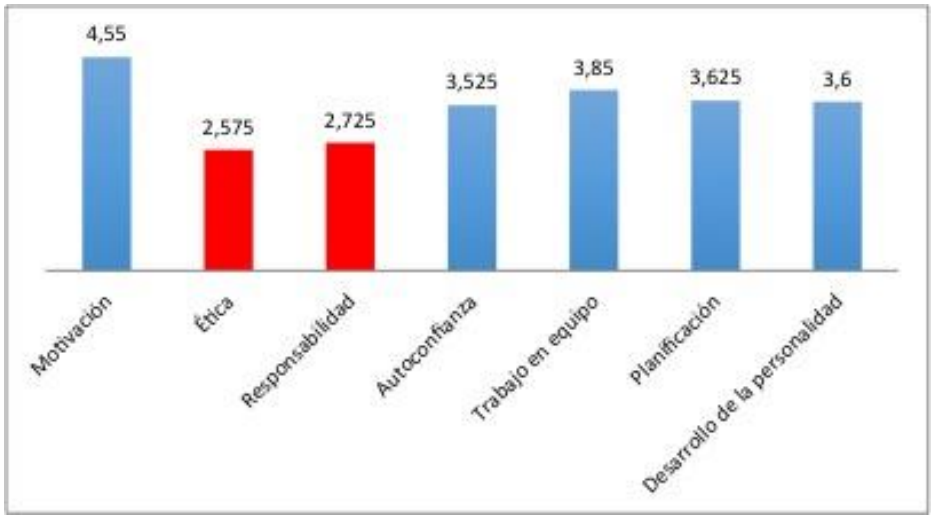
En relación a la edad la media de la muestra se sitúa en la franja de 30 a 40 años, si bien existe una significativa dispersión de datos ya que la muestra recoge estudiantes con edades comprendidas entre los 24 a los 53 años.



Gráfica 1 Género de la muestra

b. Datos por indicadores

Tabla resumen de valores medios obtenidos para cada uno de los ítems objeto de nuestra investigación.

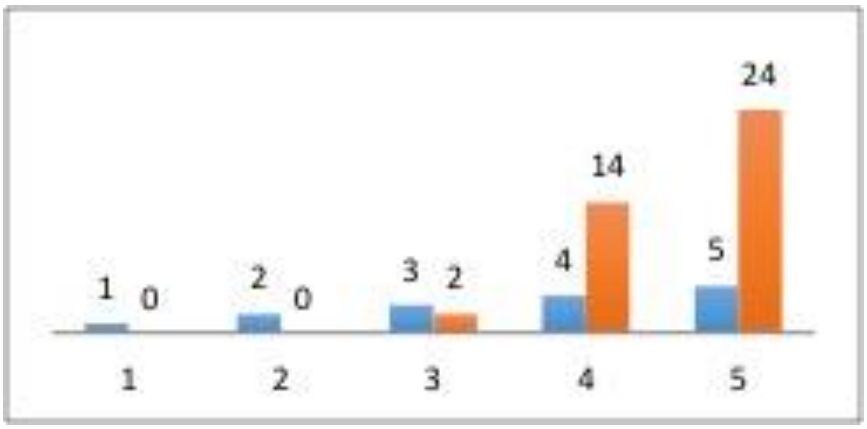


Gráficas sobre los resultados

En esta primera tabla de resultados podemos observar que hay dos ítems con unos resultados más bajos que las demás: ética y responsabilidad. Ampliaremos esta información en conclusiones.

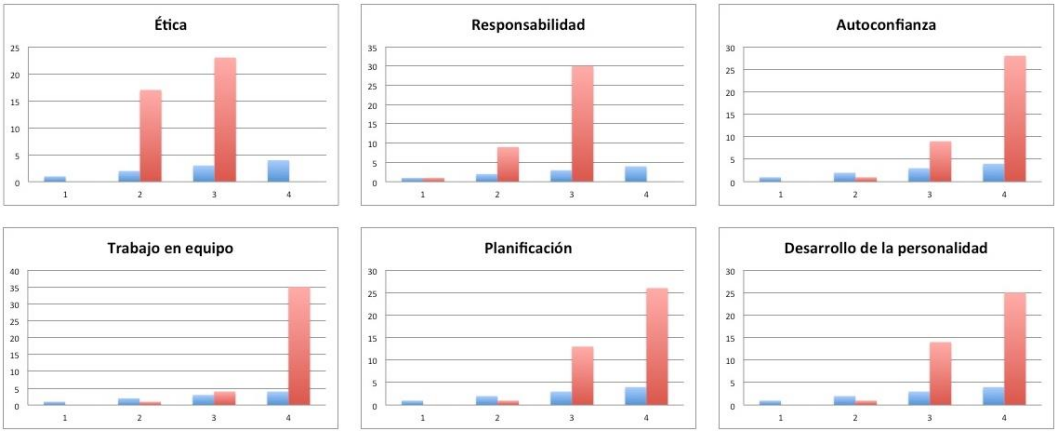
Encontramos los siguientes resultados sobre cada uno de los ítems:

1. Motivar para el aprendizaje a lo largo de la vida: La mayor parte del alumnado ha sido capaz de aplicar y desarrollar los conocimientos adquiridos dentro de contextos más amplios relacionados con sus áreas de estudio sea cual sea su especialidad. Más de la mitad de la muestra ha llegado en este ítem a niveles de excelencia.



Gráficas sobre los resultados

2. Ética: En este ítem las valoraciones se quedan en la media. En opinión de los evaluadores 17 de 40 estudiantes han sido capaces de aplicar la integración de conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sociales y éticas, siendo un total de 23 (más de la mitad de los estudiantes) los que han sido capaces de aplicar y desarrollar dicha competencia. Ninguno de los estudiantes ha llegado a la excelencia en este caso.



3. Responsabilidad: en este punto 30 de los 40 estudiantes evaluados han sido capaces de aplicar y desarrollar la competencia de asumir las consecuencias de las acciones que realizan y responder a sus propios actos. Uno de los estudiantes evaluados no ha conseguido llegar a los estándares requeridos.

4. Autoconfianza: Según la evaluación de los tutores y tal y como recoge este ítem la mayoría de los estudiantes al finalizar las Prácticas, estaría capacitado para actuar con seguridad y con la motivación suficiente para conseguir sus objetivos. 28 de los alumnos evaluados alcanzaría esta competencia con niveles de excelencia.

5. Trabajo en equipo: Este ítem es uno de los mejor valorados en la evaluación. Como podemos ver en los resultados, con una buena integración en el centro comprobamos que cada estudiante ha sido capaz de participar de una forma activa en la consecución de un objetivo común, escuchando, respetando y valorando las ideas y propuestas del resto de miembros de su equipo, en este caso de su tutor en el centro o del resto del claustro escolar.

6. Planificación: Tras haber realizado un esfuerzo exhaustivo para compaginar las prácticas con su trabajo y estudio, los alumnos han sido capaces de determinar eficazmente sus metas y prioridades definiendo las acciones, plazos y recursos óptimos requeridos para alcanzar tales metas con niveles de excelencia según este gráfico. 39 de los estudiantes evaluados han aplicado y desarrollado esta competencia en sus centros de prácticas.

7. Empatía: Después de haber convivido durante varios meses con los estudiantes del centro de Prácticas, el alumno del máster ha sido capaz de comprender el desarrollo de

la personalidad de sus estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.

CONCLUSIONES

A través de este trabajo se ha pretendido mostrar las dificultades que encuentra el alumnado al desarrollar las Prácticas del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Enseñanza Secundaria, Bachillerato o, Ciclos Formativos, Enseñanzas Deportivas y Escuelas de Idiomas impartido por la Universidad Europea de Valencia al realizar su Prácticum y las competencias que adquiere, a través de la superación de cada dificultad, así como a partir de la integración en el centro educativo en el que se sumergen los estudiantes.

Por otro lado, también se ha destacado cómo las entidades donde el alumnado desarrolla las prácticas se enriquecen por la aportación de dichos/as alumnos/as; así como los docentes que los tutorizan, ya sea en el propio centro o en la Universidad. Se ha observado que se crea un enriquecimiento mutuo en el que todos los participantes ganan: estudiantes, tutores, entidades educativas y, fundamentalmente, el futuro alumnado a quienes impartirán docencia los postgraduados.

Entre las competencias que adquieren los estudiantes después de realizar las prácticas docentes, curiosamente, como hemos podido comprobar, encontramos que las más desarrolladas tienen que ver con competencias emocionales, por encima de las cognitivas, aunque estas también las desarrollen.

Comenzamos comentando las dos competencias que han sido puntuadas con una valoración inferior, con el fin de trabajar en la mejora de las mismas. A lo largo del curso se insistirá en estas dos competencias a partir de juegos de roles, debates y casos en los que los estudiantes trabajen situaciones reales sobre Ética y Responsabilidad.

La **Ética** es un apartado muy importante que se aborda en el máster, en el sentido de que el "ser" del profesorado va a influir en los alumnos mucho más que el "saber", sin infravalorar la capacidad docente e intelectual del profesor. Además, se insiste en la diferencia entre ética e ideología. Sin embargo, a veces, la duda en la valoración de este ítem surge en el sentido de que la ética y los valores del docente se pueden confundir con la transmisión de unos ideales preconcebidos, puesto que la docencia debe sembrar preguntas y fomentar la autenticidad, además del pensamiento crítico, con criterio y con responsabilidad.

De hecho, la **Responsabilidad** es otro de los aspectos en lo que hay que incidir, a la vista de los resultados obtenidos. Los docentes, no solo deben ser capaces de asumir las

consecuencias de las acciones que realizan y responder a sus propios actos sino de mostrar a sus alumnos que los suyos tienen consecuencias y que deben meditar cada una de sus decisiones pensando en su beneficio, el de las personas que les rodean y el de su entorno. Por ello se les proponen actividades y acciones orientadas a la Responsabilidad Social Corporativa que, junto con las orientadas a la diversidad y a la innovación, tienen un peso específico en la evaluación de la Memoria de Prácticas.

Las demás competencias han sido valoradas con un elevado resultado.

Una de estas competencias a destacar es la de la **Planificación**. En el período correspondiente a las Prácticas se insiste, por un lado, en que el docente debe aprender a introducir una unidad docente en el contexto de una planificación escolar a lo largo del calendario académico y, por otro, en que tiene que ser capaz de combinar flexibilidad y rigor a la hora de realizar cada una de las dinámicas. Para ello es fundamental tener programadas actividades esenciales para el tema y otras de las que se pueda prescindir o que puedan pasar de individuales a grupales, según el índice de participación del alumnado y el objetivo que se haya propuesto cada responsable de la clase.

En el apartado de la **Empatía** es donde se valora precisamente la capacidad del docente para captar comprender el desarrollo de la personalidad de sus estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje, así como su diversidad en aspectos tanto cognitivos (Altas Capacidades, TDHA, Asperger, dificultades de Audición y Lenguaje…) como emocionales (depresión, acoso, baja autoestima…) o socioculturales (adaptación al idioma, a la cultura…).

Es fundamental, en este sentido, que los futuros profesores transmitan una **Autoconfianza** alta, actuando con seguridad en sus clases y en la resolución de conflictos y, a la vez, sean capaces de fomentar la autoestima en sus propios estudiantes. Insistimos en que la autoestima nada tiene que ver con la prepotencia o con un ego elevado, sino en conocerse, valorar las capacidades que cada uno tiene y creer en uno mismo para incrementar nuestros talentos con el fin de ser unas excelentes profesionales y mejores personas.

Todo ello no sería posible sin un trabajo en equipo **Integrador** en el que se implican diferentes participantes, con los cuales el alumno tiene que interactuar, en algún momento, desde el inicio de las prácticas hasta el final:

- La coordinadora de Prácticas: establece los criterios e informa a los tutores y alumnos sobre los temas académicos.

- La responsable de Salidas Profesionales: apoya con los trámites y convenios en las Prácticas Docentes.
- El/la tutor/a en la Universidad Europea: guía al alumno en el inicio de las prácticas, hace un seguimiento de su estancia en el centro, a través de su tutor/a en el mismo, y evalúa la Memoria de Prácticas.
- El/la tutor/a en el centro de Prácticas: guía al alumno dentro del centro escolar, ayuda a planificar su trabajo y hace un seguimiento del aprovechamiento y de las horas. Envía al final un cuestionario de evaluación.
- Claustro y Dirección del centro escolar: aunque estas entidades no tienen una función definida concreta vinculada a la universidad, es definitiva su importancia en el aprendizaje del estudiante del máster que se integra en el centro. Su apoyo es considerable para facilitar acceso a claustros, tutorías y para informarle de cómo funciona un centro escolar en el día a día.

Cabe destacar, para finalizar, que la valoración más elevada ha sido la "Motivar al aprendizaje a lo largo de la vida", lo que demuestra sin duda la necesidad de un cambio profundo en el sistema educativo, en el que no deben primar los conocimientos orientados a un examen puntual, sino la curiosidad por aprender de forma libre y motivada.

Por ello, en el máster de Formación del Profesorado de la Universidad Europea tratamos de potenciar este aspecto entre los futuros docentes, tratando de que sean ellos quienes motiven a sus propios estudiantes y aporten incentivos suficientes en sus clases para que quieran seguir aprendiendo, no solo en el contexto escolar, sino fuera del aula. Así pues, otro de los aspectos que hemos introducido desde hace varias promociones son las actividades transversales, precisamente porque creemos en la educación experiencial y tratamos de motivar a los futuros docentes a que incentiven actividades fuera del aula. Estas dinámicas pueden aplicarse a las actividades extraescolares donde se produzca un aprendizaje significativo, a las tutorías dirigidas a la preparación para la vida, a los encuentros con familias y a otros proyectos de centro en los que intervenga uno o varios ciclos educativos.

El sistema educativo, por tanto, debe incidir en las prácticas como valor en alza que potencie la formación experiencial donde se manifieste la vocación de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger, K. S. (2015). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Pª Edición Ed. Panamericana.

Carranza, J.A (2010). *Manual de prácticas de psicología del desarrollo*. Murcia: Editum.

Chavarría, M.Á. (2018). *Cómo enfocar los cambios: Qué te mueve*. Madrid: ESIC.

Coll, C. (Coord.) (2010). *Desarrollo aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. (Vol. 1). Barcelona: Graó.

Goleman, D. (2000): *Inteligencia emocional* [traducción de David González Raga y Fernando Mora] [42ª ed.]. Barcelona: Kairos.

Imbernon, F. (Coord.): *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria*. (Vol. 2). Barcelona: Graó, 2010.

Vidal-Abarca, E.; García-Ros, R; Pérez-González, F (2010). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Construyendo la identidad docente de los estudiantes: La encrucijada entre las creencias previas y las primeras estancias en centros educativos (RES0091)

Mariona Casas Deseures, Josep Castillo Adrián, Esther Fatsini Matheu, Maite Pujol Mongay
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la formación inicial de los/las maestros/as en Catalunya está experimentando una profunda transformación: la puesta en marcha del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros, un órgano de coordinación de las universidades catalanas que imparten grados de Magisterio (programa MIF, 2013-2018), ha sido clave para emprender acciones vinculadas a incrementar la calidad de la formación de los/las futuros/as docentes de educación infantil y primaria. Uno de los focos de este programa ha sido la atención al prácticum, que ha generado diversos informes, entre el que destaca el de Cornadó (coord., 2016), que pone el énfasis en identificar el perfil competencial del tutor o tutora, tanto de la universidad como del centro formador, y la relación que hay que promover entre ambos agentes. El informe propone “una revisión del modelo de relación y de colaboración entre las dos instituciones educativas, como núcleo determinante del éxito del prácticum" (p. 13).

En esta tesitura, la comunicación que se presenta muestra los resultados preliminares del proyecto en curso *La mentoría y la identidad docente emergente en los estudiantes de los grados de Maestro* (2017 ARMIF 00025), una investigación que se lleva a cabo en la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas (FETCH) de la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya (UVic-UCC). Dicha investigación tiene como objetivo identificar el perfil de mentoría de los/las tutores/as de la universidad y de los centros formadores (escuelas de educación infantil y primaria), para establecer en qué medida la relación universidad-escuela revierte en la mejora de la formación de los/las futuros/as docentes. En concreto, el proyecto pretende contribuir a desarrollar el perfil competencial (docente y profesional) de los/las estudiantes de los tres grados de Maestro que se imparten en la UVic-UCC: grado en Maestro de Educación Infantil, grado en Maestro de Educación Primaria y doble grado en Maestro de Educación Infantil/Maestro de Educación Primaria.

La investigación abarca una triple dimensión en la que intervienen los/las tutores/as de la universidad, los/las tutores/as de los centros formadores y los/las mismos/as

estudiantes (de 1º y 2º curso) y es una continuación de dos proyectos previos llevados a cabo en la misma universidad: *De la escuela a la universidad, de la universidad en la escuela: la formación de maestros y la reflexión sobre la práctica* (2014 ARMIF 00006) y *Construyendo la identidad docente desde la práctica y la investigación en el aula: El papel del Prácticum y el Trabajo Fin de Grado en la Formación Inicial de Maestro de Educación Primaria* (2015ARMIF00040). Ambos proyectos que preceden la presente investigación también estuvieron financiados por el programa MIF, de manera que los tres trabajos consolidan una línea investigadora prioritaria en la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la UVic-UCC. Las convocatorias ARMIF (Ajuts de Recerca en la Millora de la Formació Inicial de Mestres; Ayudas de investigación para la mejora de la formación inicial de maestros) financian proyectos de investigación que aporten evidencias sobre cambios estratégicos y de mejora introducidos en los grados de educación infantil y de educación primaria de las universidades catalanas. Los impulsa el Consejo Interuniversitario de Catalunya (CIC) y los pueden solicitar equipos de investigación de las universidades que forman parte del MIF.

METODOLOGÍA

En la primera fase de la investigación (curso 2018-2019), se han analizado las creencias previas de los/las estudiantes respecto de la profesión, y también sus reflexiones a propósito del primer contacto con la escuela, que se lleva a cabo desde dos asignaturas de 1er curso comunes a los tres grados de Maestro. En cuanto a las creencias, se analizan los significados emergentes sobre la profesión docente de 85 estudiantes, mediante un cuestionario administrado durante el primer mes del 1r semestre del presente curso académico. Partimos de la base que en la construcción de la identidad docente (Day, 2006; Jarauta, 2014; Moosa, 2017; Hennisen *et al*, 2011; Canton y Tardif, coord., 2018) se deben tener en cuenta las creencias, los estereotipos y las concepciones sobre la tarea del docente que tienen los/as futuros/as maestros/as (Pérez y Quijano, 2018). Así pues, se pidió a los/las alumnos/as que manifestasen su opinión sobre nueve preguntas relacionadas con la identidad docente. En esta comunicación se presenta el análisis, desde una perspectiva cualitativa, de las respuestas de tres de ellas: a) ¿Qué grado de Maestro estás cursando (Infantil, Primaria o doble grado Infantil/Primaria)? Justifica porque lo has escogido; b) Qué características y habilidades personales tienes que crees que te pueden ayudar a ser maestro/a? ¿Cuáles crees que debes mejorar? y c) ¿Qué imagen crees que la sociedad tiene de los/las maestros/as? ¿Coincide con la tuya?

Referente a los primeros contactos con la escuela, se parte de las primeras evidencias recogidas, basadas en las estancias que los/las estudiantes llevan a cabo semanalmente en las escuelas durante el 1er curso (de los cinco días de docencia semanales, cuatro

tienen lugar en la universidad y uno, en una escuela de la ciudad de Vic). Estas estancias no son prácticas curriculares (las prácticas curriculares empiezan en 2º curso), pero tienen como objetivo que los/las estudiantes conozcan la realidad escolar desde el 1er curso. Para ello, las estancias se vinculan a dos asignaturas: Escuela, sistema educativo y función docente (1er semestre) y Didáctica y currículum escolar (2º semestre).

En la primera asignatura, se acompaña a los/las estudiantes en diferentes aspectos que nos parecen fundamentales relacionados con la estancia en la escuela. Son los siguientes:

- Establecer un primer contacto y conocimiento del contexto escolar.
- Hacer una pequeña inmersión en la vida de una escuela.
- Tener la oportunidad de observar y aprender a través del seguimiento y compañía de un maestro o una maestra.
- Ayudar en las tareas cotidianas de las aulas (en la medida de sus posibilidades y conocimientos, teniendo presente que son estudiantes de primer curso).
- Relacionar los conocimientos adquiridos en la universidad con la práctica diaria en la escuela.
- Iniciarse en la capacidad de observar una práctica educativa (en la escuela) para ir pasando, progresivamente, a la reflexión. Un proceso que se comparte en pequeño grupo y colectivamente (en la universidad).

La segunda asignatura está planteada como un continuum de las dinámicas y herramientas de reflexión implementadas en la asignatura del primer semestre. Se centra en la mirada en la vida de las escuelas como organización, los entornos de aprendizaje y la didáctica y las metodologías. Siguiendo los diarios de aprendizaje de los/las estudiantes iniciados en la asignatura del primer semestre y la reflexión sobre las experiencias observadas, se trabajan principalmente los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre el propio pensamiento educativo para tomar conciencia de los modelos y teorías educativas explícitas e implícitas.
- Conocer y reconocer en las prácticas observadas, las bases y los componentes de la Didáctica y del diseño y desarrollo curricular.
- Aplicar en simulaciones y ejercicios los conocimientos adquiridos en diferentes contextos y situaciones educativas.
- Adquirir actitudes y competencias reflexivas para el análisis de la práctica y la innovación educativas, dirigidas a la planificación de la educación y su aplicación en el centro y en el aula.

Todos/as los/las estudiantes llevan a cabo la estancia en centros escolares de Vic (la ciudad tiene unos 45.000 habitantes y mantiene muchos vínculos con universidad). Se trata de las 11 escuelas, públicas y concertadas, que hay en la ciudad y cuya relación con la universidad se coordina mediante un seminario (Seminario MID, mentoría e identidad docente), la primera edición del cual se ha desarrollado durante dos cursos académicos (curso 2017-2018 y curso 2018-2019). El seminario se ha organizado en sesiones mensuales, con la participación de dos representantes del equipo directivo de todas las escuelas, profesorado de la facultad y las coordinadoras de los tres grados de Maestro.

Finalmente, en cuanto al seguimiento de los/las estudiantes y al trabajo sobre los significados emergentes, también se ha trabajado en el papel y la mirada de las tutoras y tutores de los centros en relación a la observación, orientación y evaluación de los/las estudiantes. En este sentido se presenta la rúbrica de seguimiento y evaluación de los/las estudiantes, que se ha confeccionado de forma conjunta (escuelas y universidad) y que guía la acción tutorial de los/las mentores/as de la escuela para con los/las alumnos/as.

RESULTADOS

Los resultados del cuestionario inicial llevado a cabo el primer mes del 1r semestre del presente curso académico muestran que, según el grado, los/las estudiantes justifican de manera distinta su elección (pregunta a) y que, sobre sus habilidades, manifiestan inseguridades especialmente en el ámbito de la competencia comunicativa (pregunta b).

En el caso de las estudiantes de Educación Infantil, observamos que los motivos que las han llevado a escoger la etapa de Infantil hacen referencia, principalmente, a aspectos relacionados con las características que atribuyen a los niños y niñas más pequeños/as. En un 31% de las respuestas se indica que la “inocencia”, la “autenticidad” y la “pureza” del alumnado de esta etapa han sido decisivos para escoger este grado. Y como segundo motivo aludido (26%), las respuestas hacen referencia una supuesta facilidad en el trabajo educativo. Así pues, los resultados muestran que más de la mitad de las estudiantes parten de la creencia que la etapa de infantil será más fácil y agradecida que la etapa de infantil, por la edad y las características de los niños y niñas con los que interactuaran.

En el caso de los/las estudiantes del grado de primaria, también aparece la preferencia por la edad y las características del alumnado de la etapa (30% de las respuestas), pero el segundo motivo aludido hace referencia a la importancia estratégica de la etapa en la

formación de las personas (23,2 %), apareciendo, también en alguna respuesta, un deseo de mejora de la sociedad a través de la educación. De estos resultados se intuyen unas percepciones basadas en la utilidad y la función transformadora de la educación como motivaciones principales.

En las respuestas de las estudiantes del doble grado, encontramos que, si bien comparten con los/las estudiantes de primaria unas motivaciones similares respecto a los motivos que les han llevado a elegir la profesión, aparece como motivo principal para elegir un doble grado (en nuestro caso, además con mención en lengua inglesa), la posibilidad de encontrar trabajo más fácilmente, al poder ejercer en todas las etapas de 0 a 12 años y ser especialista en lengua extranjera (40% de las respuestas).

A modo de resumen, nos encontramos que las estudiantes del grado de Educación Infantil inician su camino en la profesión con una mirada que podemos definir como "romántica" de la profesión, mientras que de las respuestas del colectivo de primaria se intuye una motivación más "idealista". En el caso de las respuestas de las estudiantes del doble grado, el componente "pragmático" de las perspectivas de acceso al mundo laboral empañan las respuestas y las escoran hacia motivaciones que se alejan de los componentes identitarios de la profesión, que quedan en segundo término.

En lo que respecta a la pregunta b, *Qué características y habilidades personales tienes que crees que te pueden ayudar a ser maestro/a?*, las respuestas apuntan hacia cualidades vinculadas a la calidad de las relaciones con el alumnado, siendo la empatía, la paciencia y la capacidad de interactuar asertivamente con los/las niños/as las más valoradas.

Al mismo tiempo, y al ser preguntados/as por las competencias que deben mejorar, curiosamente coinciden en los mismos aspectos, aunque toma importancia el control de los impulsos y de lo que definen como "carácter", pero que hace referencia a la gestión de las emociones y la impulsividad. Destaca, así mismo, la importancia de mejorar la comunicación oral y escrita.

Así, los/las estudiantes de magisterio de la UVic-UCC, en este primer momento, priorizan el desarrollo y la gestión adecuada de las herramientas comunicativas y las habilidades personales y sociales por encima de otros conocimientos didácticos y/o específicos.

En cuanto a la pregunta c, *¿Qué imagen crees que la sociedad tiene de los maestros? ¿Coincide con la tuya?* la mayoría del estudiantado cree que la sociedad tiene una imagen negativa de la profesión, que no coincide en absoluto con la suya, que apela a

un cierto idealismo para cambiar el mundo. A continuación, se muestra la respuesta de dos estudiantes, que ilustran esta doble respuesta:

- *¿Qué imagen crees que la sociedad tiene de los/las maestros/as?* "Todo el mundo a quien le decía que quería estudiar este grado y ser una futura maestra me decían que esto no era una carrera, que sólo me dedicaría a hacer collares de macarrones y dibujos" (ALL);
- *¿Coincide con la tuya?* "En absoluto. Creo que la sociedad no entiende que los maestros son los únicos que abarcan a toda la sociedad y que tienen un trabajo importantísimo" (SPG).

De las respuestas a esta doble pregunta se desprende una cierta vocación para estudiar un grado de Maestro, pero los/las estudiantes han tenido que justificar esta vocación, puesto que no siempre han encontrado suficiente apoyo de su entorno.

Respeto a las evidencias basadas en las estancias que los/las estudiantes llevan a cabo semanalmente, por un lado, se pone de relieve la oportunidad que los/las futuros/as docentes tienen de conocer la realidad escolar y el rol del docente; y, por el otro, la necesidad de estar acompañados durante este proceso por el profesorado universitario que imparte las dos asignaturas mencionadas, para guiar la observación, aprender a documentarla y desarrollar herramientas para interpretarla.

En este sentido, de las primeras evidencias analizadas (a partir de las tareas llevadas a cabo en el marco de las asignaturas), se observan mejoras en la comprensión de la complejidad organizativa de cada institución educativa (escuelas y universidad), sus características particulares y su papel en la formación inicial. Se intuye que se han potenciado los vínculos entre los contenidos de las diversas asignaturas del grado, superando la visión fragmentada que el plan de estudios favorece, sustituyéndolos por una visión holística e integrada favorecida por la experiencia en primera persona de una realidad escolar concreta.

En un plano académico, se ha posibilitado la exteriorización de la necesidad de conectar estudios y práctica profesional, así como su retroalimentación mutua. La conexión permanente entre pensamiento abstracto y concreto, que ambos escenarios educativos proponen de forma permanente, genera una apropiación de significado para el conjunto de estudiantes con relación a la construcción de su identidad docente, basada en la complejidad de su función profesional. El alumnado se da cuenta que no basta ni es suficiente su presencia en los centros, como base para el aprendizaje del oficio, sino que

se requiere y es necesario el despliegue de saberes en relación con el conocimiento, al saber hacer, al saber ser y saber estar en las escuelas y en la universidad (Delors, 1996).

Asimismo, se han observado algunos beneficios, directos e indirectos, fruto de la conexión constante entre docentes con diferentes grados de experiencia en las aulas escolares. Esta circunstancia ha permitido la transgresión de ciertos binomios habitualmente asumidos por ambas partes, aunque sea de manera implícita, como el que confronta la teoría con la práctica, el pensamiento con la acción o el idealismo con el realismo, entre otros. En este sentido, los dos contextos formativos permiten al conjunto de estudiantes de los diferentes grados de magisterio, hacer inmersión en cada uno de estos binomios para superar esta falsa confrontación y hacer evidente como en cada contexto aparecen interrelacionados, como si fueran caras de una misma moneda que solo tiene valor si contiene cada una de sus partes.

Finalmente, también se ha trabajado el seguimiento de las estancias del estudiantado en los centros escolares mediante el diseño de una rúbrica. Dado que las estancias de 1er curso no son estrictamente unas prácticas con la regulación y evaluación de las prácticas curriculares de cursos posteriores, se nos presentaba el problema del seguimiento, evaluación e incorporación de las observaciones de los/las tutores/as a las notas de las asignaturas que se imparten en la universidad.

En un primer momento (curso 2017/2018) se diseñó una rúbrica provisional para guiar las entrevistas del profesorado con los/las tutores/as de los centros, que ha servido de base para realizar un trabajo conjunto de reelaboración e implementación de una herramienta compartida, para observar, analizar y evaluar las estancias. En esta tarea ha sido muy importante y valiosa la reflexión y las propuestas de las cinco maestras participantes del proyecto (de cinco centros distintos), que compartieron el diseño de la nueva rúbrica con sus respectivos claustros.

La rúbrica definitiva establece 4 ejes de observación:

- *La capacidad de implicación en el aula de los/las estudiantes*. Consideramos que más allá de la capacitación técnica (que por inexperiencia no tienen), era importante valorar la actitud y predisposición de los/las estudiantes a participar de las actividades propuestas por las maestras mentoras del centro y a colaborar en las actividades del aula con cierta autonomía.
- Un segundo eje lo conforma la *capacidad de realizar eficazmente las pequeñas tareas encargadas por la mentora*, sabiendo que estas tareas nunca exceden los límites de la capacidad y posibilidad de los/las estudiantes.

- En tercer lugar, se valora el *interés, la observación atenta y la iniciativa por conocer los diferentes aspectos que conforman el rol y el trabajo de los/las docentes*. Dado que la comunicación y la relación entre mentores y estudiantes es continua, se convierte en una fuente de reflexión y aprendizaje sobre los diferentes elementos que conforman la identidad docente en las diferentes etapas educativas.
- Por último y relacionado con el punto anterior, nos pareció importante valorar las *actitudes profesionales* que van emergiendo en el contacto con los centros y en la formación en las aulas universitarias. Así, la manera como interactúan con los niños y niñas, las habilidades comunicativas y el encaje en la organización y dinámica de los centros, constituyen el cuarto elemento de valoración.

A partir de la rúbrica se establece un dialogo entre mentor/a de centro y alumno/a para valorar como se va avanzando en la construcción de la identidad profesional, siendo este informe incorporado por el profesorado de las dos asignaturas universitarias vinculadas la estancia como un elemento más en el conjunto de las notas del alumnado.

Finalmente, en cuanto al seminario MID (Mentoría e Identidad Docente), se presenta el balance del segundo año del seminario (curso 2018/2019). Los temas más relevantes tratados durante el seminario se resumen en dos necesidades:

- Unificar un modelo del perfil de maestro/a, así como las habilidades que tiene que poseer un/a estudiante en prácticas.
- Concretar el perfil de la tutorización de las prácticas, tanto la mentoría des de la escuela como el rol de la tutoría de la universidad.

Durante las diferentes sesiones del MID llevadas a cabo mensualmente, se analizaron, inicialmente, las competencias profesionales de los grados de maestro para ajustarlas a las exigencias de la escuela. En un segundo momento, se identificaron aquellas que se despliegan durante la estancia del primer curso en las escuelas, detectando los posibles vacíos: competencias ausentes pero presentes en la práctica. Finalmente, se redactó un documento sobre el perfil de la mentoría y de la tutorización acorde a las competencias que se consideran fundamentales para incidir en ellas des de las escuelas durante la estancia del primer curso y también durante las prácticas.

Se destaca como característica fundamental de la mentoría desde las escuelas, la "capacidad de empatizar con los/las estudiantes", juntamente con el "compromiso por el rigor y la calidad en la exigencia profesional". En cuanto a la tutorización por parte del profesorado de la universidad, se insiste en el cumplimiento de los contactos y las visitas

a las escuelas, así como el conocimiento del centro y de la etapa en la cual se tutorice. Como resultado de las sesiones, se establecen unas acciones de mejora en los centros y en la universidad con el fin de aumentar y optimizar los vínculos escuela-universidad.

En definitiva, la valoración del seminario es unánimemente muy positiva porque ha permitido:

- Fortalecer la red escuela- universidad.
- Conocer mejor el circuito académico del estudiantado. Ello ha facilitado la labor a las escuelas, en el sentido que ha ayudado a encajar las acciones a las intenciones.
- Detectar los puntos débiles, a partir de la reflexión personal y institucional, tanto de los centros como de la facultad de educación, que ha redundado en el establecimiento de acciones concretas de mejora.
- Asumir con mayor claridad la dimensión organizativa de las prácticas, lo cual ha ayudado a establecer compromisos más realistas y ajustados al contexto de colaboración, por parte de la universidad y de los centros educativos.
- Compartir y consensuar responsabilidades, ideas, propuestas de mejora para la formación de los futuros maestros.

Por todo ello, se ha valorado de manera unánime la conveniencia de continuar el seminario MID en una próxima edición. Trabajar consensuadamente con las escuelas implicadas en el MID se considera una oportunidad que las enriquece.

CONCLUSIONES

A pesar de que el proyecto *La mentoría y la identidad docente emergente en los estudiantes de los grados de Maestro* se encuentra en una fase preliminar (primer año de la investigación), los primeros resultados permiten tener una fotografía del momento en que los estudiantes acceden a la universidad para cursar un grado de magisterio (resultados del cuestionario) y también sus primeros pasos vinculados a la realidad escolar (estancias semanales).

Las evidencias sobre el impacto de las estancias nos permiten interpretar que el grupo de estudiantes mejoran en su capacidad de interrogación y reflexión sobre los contenidos de aprendizaje, así como en la percepción de su identidad profesional. Se intuye que se supera, aunque sea de manera muy incipiente, la tendencia al juicio fácil y sin argumentación de los principios pedagógicos que se sustentan en las diversas asignaturas, en la formación inicial, y en las prácticas educativas, en los centros escolares.

Paralelamente, a lo largo de este curso académico (2018-2019) se ha trabajado con los centros a través de las sesiones del seminario MID sobre las líneas de fondo de la propuesta de vinculación Universidad-escuelas, y con las maestras participantes en la investigación se ha profundizado en la construcción de herramientas de observación y análisis de las estancias de los estudiantes de primer curso en los centros.

Finalizando el presente curso (momento en el que se presenta esta investigación) se ha llevado a cabo la segunda fase de la recogida de datos, con un cuestionario final a partir de las preguntas del cuestionario inicial y con la puesta en marcha de grupos de discusión con alumnos/as de primer curso, un profesor, una de las coordinadoras de los grados de magisterio y una maestra de un centro participante en el proyecto. El contraste entre los datos iniciales y finales de este primer curso permitirán establecer una fotografía de la evolución, cambio de mirada y construcción de la identidad profesional de los/as estudiantes de magisterio. De esta manera esperamos interpretar los datos y establecer las líneas de actuación para rediseñar los planes formativos y las actividades de las diferentes asignaturas universitaria vinculadas al proyecto en aras a mejorar la calidad de nuestra propuesta formativa.

Paralelamente se continuará trabajando para ensanchar el vínculo entre la Universitat de Vic y los 11 centros formadores de la misma ciudad. Como tarea más concreta, el curso 2019-2020, se implementará la rúbrica mencionada, que actuará como guía para la coordinación y el trabajo conjunto entre ambos agentes y de esta manera mejorar y ampliar el vínculo de esta red educativa.

Finalmente, está previsto que la documentación generada en el sí del seminario MID por la totalidad de sus componentes (docentes de las escuelas de Vic y de la universidad), se presente en unas jornadas en la Facultad de Educación de la UVic-UCC en septiembre de 2019. El objetivo es incorporar los aspectos que ha recogido el seminario MID en su primera edición (cursos 2017/2018 i 2018/2019) y así promover las acciones de mejora. Asimismo, se organizarán también unas jornadas de puertas abiertas de los centros de la ciudad de Vic para el profesorado de la Facultad de Educación.

Los resultados preliminares presentados y las acciones previstas nos transmiten la posibilidad de tener una visión optimista sobre el proceso que los futuros y futuras docentes que estudian en la UVic-UCC están viviendo gracias al proceso de acompañamiento y mentoría, y nos dan pistas a las instituciones educativas implicadas para trabajar aún más, si cabe, en esta relación de mutua dependencia y de mejora continua que todo proceso educativo conlleva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cantón, I. y Tardif, M. (coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.

Cornadó, M.P. (coord.) (2016). *El pràcticum en la formació inicial de mestres. Estat de la qüestió i propostes de futur*. Barcelona, Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. Col·lecció DocsMIF, núm 2.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Jarauta, B. (2014). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de currículum y formación del profesorado, 21*(1), 104-122.

Hennisen, P; Crasborn, F; Brouwer, N.; Korthagen, F; Bergen, T.(2011). Claryfying pre-service teacher perceptions of mentor teacher's developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education, 27* (6) pp: 1049-1058.

Moosa, M. (2017). Promoting quality learning experiences in teacher education: What mentor teachers expect from pre-service teachers, during teacher practice. *The Independent Journal of Teaching and Learning. Volume 23(1)/2018*.

Pérez, M. y Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI, Vol. 36 nº 2* , pp. 331-352. Disponible en: http://dx.doi.org/10.6018/j/333091

Empieza por educar, un modelo de transición profesional basado en un periodo de residencia (RES0098)

Natalia Llorente, Miguel Costa
Fundación Empieza Por Educar

INTRODUCCIÓN

¿Están los docentes noveles preparados para enseñar en cualquier contexto, por complejo que sea? En nuestro sistema, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Datos y Cifras, 2018), el pasado curso escolar se incorporaron casi 13.000 nuevos docentes a centros sostenidos con fondos públicos. Estos nuevos profesionales, bien graduados en magisterio o bien graduados en otras áreas de conocimiento que han obtenido el máster en formación del profesorado que les habilita para impartir docencia, pasarán en solo unos meses, de ser estudiantes universitarios a ser profesores y profesoras titulares, pasarán del pupitre del alumno a la mesa del docente. Se trata de una situación extremadamente exigente, ya que como señala Boerr (2014) "un profesor recién egresado, al ingresar al ejercicio docente debe realizar las mismas tareas que un profesor experimentado, al mismo tiempo que debe aprender a construir su propio saber pedagógico. La particularidad de ser novato en la profesión docente, a diferencia de otros profesionales en las mismas condiciones, es que, junto con enfrentar todas las necesidades propias de la iniciación y la adaptación al ejercicio laboral, son al mismo tiempo responsables de un grupo de niños o jóvenes, que además deben aprender".

Estos meses en los que el profesor pasa de ser estudiante a ser capaz de desempeñar su labor de forma autónoma, según multitud de opiniones y estudios, sería aconsejable que se llevara a cabo con la supervisión de un profesional experimentado, ya que es un período enormemente exigente en lo profesional y en lo personal. En nuestro sistema educativo, según expresan los propios docentes, este proceso de acompañamiento no se da con frecuencia. Muchos de los nuevos docentes lo viven como un salto sin red, un cambio que seguramente no ocurre de forma tan abrupta en prácticamente ninguna otra profesión.

No solo hablamos de la tensión que supone comenzar una nueva profesión, ser profesor o profesora titular por primera vez, sino que además muchos de estos jóvenes profesionales impartirán docencia en lo que podríamos llamar aulas de alta complejidad, bien por el perfil del alumnado, el contexto socioeconómico del entorno o bien que se

trata de aulas de compensación educativa, lo que genera que profesionales noveles sean responsables de retos mayúsculos (Costa, 2018).

Cuando se pregunta a los estudiantes de grados y de másteres de educación si se sienten preparados para afrontar este reto, en los análisis de los propios alumnos la valoración es desigual, con experiencias muy dispares y con la sensación generalizada de que la formación que reciben cubre sólo parte de las competencias que necesitarán aplicar en el aula al comenzar su labor docente. Los nuevos docentes en general tienen una buena valoración sobre los componentes teóricos de la capacitación que se recibe en el máster de formación del profesorado y en los grados de magisterio, pero también relatan que se enfrentan al aula con el conocimiento de la asignatura que imparten y con aprendizajes importantes principalmente teóricos.

Sin embargo, a la hora de utilizar en la práctica y en diferentes contextos las herramientas y los conocimientos que han adquirido, no siempre se sienten preparados para afrontar todo tipo de retos independientemente del contexto en el que se producirá el aprendizaje.

Por otro lado "existe una realidad en cuanto a la formación de los docentes que comienzan a ejercer su labor. Aparece una clara diferencia entre los saberes necesarios para transmitir conocimientos y los saberes educativos. Es la diferencia entre aplicar una serie de conocimientos o crearlos y construirlos. Este déficit de saberes educativos los experimenta el docente desde el inicio de su formación hasta su primera incorporación en un centro educativo" (Moya 2015). Cabe por tanto plantearnos si la formación práctica que reciben los estudiantes en los grados y másteres de educación no debería tener una continuidad en programas de inducción a la docencia o de transición a la actividad profesional.

Modelos de transición desde la formación al profesional autónomo.

Según se puede deducir de las recomendaciones de diferentes organismos internacionales, una característica común de los sistemas educativos con mejores resultados es la presencia de un modelo de transición profesional del profesorado desde la finalización de los grados y másteres, hasta convertirse en profesionales autónomos. Este período debería de estar caracterizado por ser práctico y localizado en los centros educativos: *clinical education o in-service training. Así lo afirma por ejemplo el informe Effective Teacher Policies - Insights from PISA (OCDE, 2018) y también el informe Early Teacher Development* 2014, publicado por Global Cities Education Network, que recomienda poner el mayor foco del desarrollo y el aprendizaje del docente en el centro

educativo, para facilitar una transición mucho más natural garantizando la preparación desde el primer día.

Aunque creciendo desde los marcos universitarios, desde la práctica de la profesión en el centro educativo es desde donde se puede implementar el hábito de la práctica reflexiva sobre las acciones del profesional. Esta rutina es precisamente la que permite adaptarse a los cambios constantes de la carrera docente; tanto en cuanto a la innovación pedagógica, como las emergentes necesidades del alumnado al que atienden. *La formación inicial docente tiene que hacer emerger un profesorado capaz de reconstruir la complejidad de su propia experiencia docente y compartir sus reflexiones personales en ámbitos grupales* (Mayorga, Santo y Madrid, 2014). Como apunta Freire (2005), "Enseñar a pensar deviene reflexión y autocrítica, cobran sentido cada una de las decisiones y acciones, se capitaliza la experiencia".

Refuerza esta idea el estudio "Visible Learning for Teachers", del profesor John Hattie (seguramente el metaanálisis más importante hasta la fecha sobre qué políticas y estrategias educativas están teniendo un mayor impacto en el éxito escolar y el aprendizaje efectivo de los estudiantes) en el que una de las conclusiones más relevantes apunta a la importancia casi crucial de los dos primeros años en la vida profesional de un docente. En este periodo se produce la mayor parte del aprendizaje que permitirá al profesor novel convertirse en un docente "efectivo", y así guiar a sus alumnos hacia el éxito académico y personal.

En España han sido muy escasos los intentos por mejorar la incorporación de nuevos docentes al sistema educativo a través una fase de transición entre el estatus de estudiante y de profesional autónomo. Se activó la fase de práctica para profesores interinos que han superado el acceso a la función docente y que, según la legislación "tiene la finalidad de comprobar la aptitud para la docencia con una duración de 6 meses de actividades docentes dentro del mismo curso". Las prácticas, tuteladas por un funcionario de carrera, tienen la función de determinar la "aptitud" de todos aquellos candidatos que han superado las pruebas de acceso, eminentemente teóricas y no competenciales. Sin embargo, a efectos prácticos el resultado es que todos los candidatos, casi sin excepción, son declarados aptos, lo que sugiere que dicho acompañamiento no acaba de tener un carácter formativo ni tampoco evaluativo.

Por ello, a efectos prácticos, lo que observamos es que los centros educativos sostenidos con fondos públicos no tienen programas estructurados, más allá de iniciativas particulares de un centro o redes de centros, para la inducción profesional de un docente que comienza su carrera. Como señala Martínez Orbegozo "un 75% del

profesorado trabaja en colegios sin programas estructurados para acoger a profesores noveles, con o sin experiencia docente previa. La media de centros en la OCDE que no cuentan con este tipo de programas se sitúa en un 36%. La tendencia es similar para programas de tutoría para profesores: aproximadamente el 60% de los profesores españoles imparte docencia en colegios que no ofrecen este tipo de programas, ya sea para nuevos profesores, en el centro o en la profesión, o para todo el claustro."

El propio profesorado también siente que esta es una prioridad en materia de política educativa, tal y como refleja la encuesta #DebateDocente, llevada a cabo por la Fundación Cotec y Proyecto Atlántida en los meses de junio y julio de 2018 con casi 800 docentes entrevistados, donde se pone de manifiesto que, el profesorado considera que una de las medidas más importantes (la segunda en importancia) a implementar en el nuevo modelo de profesión docente es un modelo de formación para profesores noveles. Estos datos ponen de manifiesto la urgencia de diseñar un modelo de inducción que facilite estructuras que permitan a los centros educativos llevar a cabo una inducción docente que cubra las necesidades del profesorado novel.

Los programas de inducción proporcionan un apoyo muy valioso a los docentes noveles. Como comenta Feiman-Nemser (2001), el periodo de inducción de los nuevos profesores es muy importante en vista a su carrera profesional. Los y las docentes forman su identidad profesional, construyen una práctica profesional y a menudo deciden quedarse en la profesión o abandonarla. Por tanto, podemos afirmar que el valor de los programas de inducción no es únicamente a corto plazo, sino sobre todo a largo plazo, pues tienen el poder de solventar y prevenir problemas futuros en la carrera profesional docente.

METODOLOGÍA

La propuesta de la Fundación Empieza Por Educar

Las recomendaciones que los organismos internacionales con respecto a los programas de inducción a la docencia incluyen una serie de propuestas: "Mejorar la eficacia, la efectividad y la equidad de las escuelas depende en gran medida de: a) asegurar que profesionales competentes quieran trabajar como docentes, b) que su formación sea de alta calidad y c) que los docentes que tienen el mejor desempeño desarrollen su labor en particular con aquellos estudiantes que están en desventaja." (*OCDE, Effective Teacher Policies. Insights from PISA, 2018*).

Y sin embargo, como señalaba la European Comission en el año 2010 los programas de iniciación evitan el llamado 'shock ante la praxis' de los nuevos profesores y el

consecuente abandono temprano de la profesión, proveyendo a todos los nuevos profesores de apoyo personal, social y profesional en los primeros años de sus carreras.

Ahora bien, ¿cómo complementan los programas de transición profesional los estudios de los grados y másteres de educación? El gran reto de este modelo dual es la integración de manera alineada y complementaria del aprendizaje producido en el centro educativo y la formación en la universidad. Según el informe Early Teacher Development, 2014, se identifican cuatro factores clave para que esta sinergia centro - universidad suceda y sea eficaz:

- Visión clara de la docencia efectiva para que todas las partes implicadas estén alineadas en cuanto al aprendizaje que los futuros docentes tienen que saber y ser capaces de aplicar.
- Integración de la teoría y la práctica.
- Mentores altamente competentes en su tarea y capacitados para la tutorización.
- Sostenibilidad, escalabilidad y redes de colaboración para aprovechar las sinergias entre escuelas, los sistemas educativos y las universidades.

Poner el foco de la práctica en el centro educativo facilita una transición mucho más natural garantizando la preparación desde el primer día. Según el estudio nombrado, esta transición tiene más probabilidades de éxito cuando los futuros profesores realizan la práctica en los centros educativos con una cultura de centro formador para el aprendizaje y el desarrollo de todos los docentes.

El análisis de distintos países que ha realizado Global Cities Education Network permite hacer las siguientes recomendaciones:

- Mentorización planificada de mentores competentes para asegurar que todos los futuros docentes reciben acompañamiento.
- Cultura de observación, colaboración y feedback en los centros educativos.
- Continuidad de la formación inicial con el rol docente para asegurar que se pongan en marcha los aprendizajes del período de prácticas.
- Asignación de recursos e implementación para que las políticas de inducción docente se implementen de forma eficaz en los centros educativos.

Recogiendo estas indicaciones y recomendaciones de organismos internacionales, la propuesta que Empieza Por Educar lleva realizando en los últimos ocho años consiste en un programa de desarrollo para la transición profesional, tanto en el modelo de formación inicial como en un modelo de transición profesional a la docencia, donde estudiantes del máster de formación de profesorado por un lado, y profesores noveles-

-de Educación Primaria, Educación Secundaria y FP--por otro, pasan a convertirse en profesionales con plena autonomía a través de la formación competencial y el acompañamiento. Este proceso se desarrolla, en un periodo de prácticas continuadas durante dos cursos escolares en un centro educativo, lo que permite adquirir progresivamente la autonomía y la responsabilidad sobre el aprendizaje de sus alumnos a través de un modelo de residencia remunerado.

El programa de residencia

El desarrollo del programa de residencia impulsado por Empieza Por Educar se sostiene en el principio fundamental de la colaboración entre cuatro pilares diferentes: administración, universidad, centros escolares y docentes.

Esta experiencia profesionalizante cobra sentido y funciona, en nuestra opinión, gracias a la participación activa de:

1. las Universidades, en la que los futuros docentes cursan el máster de formación del profesorado acreditante, tanto la parte teórica como el prácticum. Actualmente la Fundación Empieza Por Educar colabora con la UNED, la Universidad Complutense, la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad Pompeu Fabra, la Universidad del País Vasco y la Universidad de Deusto.
2. Los Centros Educativos, que implementan un plan de acogida con el apoyo de un docente experimentado, referente para el nuevo profesor, y que ejerce como mentor/a, dándole autonomía de manera progresiva y supervisada. En la actualidad más de 150 centros de Madrid, Cataluña y País Vasco cuentan o han contado con participantes en el programa.
3. Empieza Por Educar, ONG educativa responsable de realizar la selección de los participantes, la formación específica competencial y el acompañamiento constante y personalizado durante dos años, a cargo de sus tutores profesionales, expertos en observación de clases, acompañamiento, coaching y mentorización.
4. Las Administraciones, que actúan como catalizador y facilitador del proceso, analizando el éxito o consecución de la iniciativa a través de la correcta evaluación y seguimiento de los procesos. En el momento presente el programa se desarrolla o se ha desarrollado con la colaboración de las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas de Madrid, Cataluña y País Vasco.

De este modo, la estructura del piloto que supone la propuesta de Empieza Por Educar quedaría del modo que señalamos en la figura 1, con las diferentes atribuciones y roles para cada una de las partes implicadas:

Figura 1. Esquema del desarrollo del programa con las diferentes organizaciones implicadas. (Costa, 2018)

¿Qué competencias busca desarrollar este modelo?

Los distintos estudios e informes que desde el año 2000 se han ido generando sobre la profesión docente en Europa por diferentes organismos (Comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas), consideran que las competencias incluyen saberes o conocimientos (saber) habilidades, conocimientos prácticos y destrezas aplicativas (saber hacer), valores, actitudes y compromisos personales (saber ser y estar) y su uso funcional e integrado en contextos variados para resolver los retos profesionales.

Así pues, con el plan de desarrollo anteriormente mencionado, se pretende desarrollar en todos los docentes las competencias de liderazgo e inteligencia emocional, y las mentalidades y conocimientos alineados con las propuestas europeas para tener, dentro del sistema educativo, a los profesionales mejor preparados y capacitados para la profesión docente (figura 2).

Por ello nuestra propuesta de desarrollo competencial es la siguiente:

COMPETENCIAS DE LIDERAZGO						
COMPETENCIAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL				COMPETENCIAS COGNITIVAS	MENTALIDADES	CONOCIMIENTOS
INTRAPERSONALES		INTERPERSONALES				
AUTO-CONOCIMIENTO	AUTOGESTIÓN	CONCIENCIA SOCIAL	HABILIDADES SOCIALES			
Conocer las propias emociones	Autocontrol emocional	Empatía	Gestión del cambio	Visión y planificación estratégica	Mentalidad de crecimiento	Causas de la realidad educativa
Reflexión	Resiliencia	Respeto	Gestión de conflictos	Pensamiento sistémico y analítico	Sentido de la posibilidad	Comunidad - entorno
Apertura al feedback	Orientación a resultados	Iniciativa	Colaboración	Resolución de problemas y toma de decisiones		Niveles y vías de impacto
	Capacidad de organización	Responsabilidad	Comunicación	Rigor		Políticas educativas nacionales e internacionales
	Capacidad de adaptación			Creatividad e innovación		Realidad de los centros educativos

Figura 2. Propuesta de desarrollo competencial.

RESULTADOS

Desarrollo del Programa de Formación y Acompañamiento

La posibilidad de que los estudiantes o los docentes noveles experimenten un periodo de acompañamiento durante dos cursos escolares en un centro educativo les permite adquirir progresivamente la autonomía y la responsabilidad sobre el aprendizaje de sus alumnos a través de este modelo de residencia.

Esta aproximación les permite además enfocar su práctica docente hacia diferentes perfiles de alumnado, siendo capaces de individualizar su enseñanza dependiendo de la tipología de los estudiantes. Así, en el programa se combina la formación teórica que reciben o han recibido los docentes noveles o en prácticas en el máster de formación de profesorado, la formación complementaria de ExE en técnicas y estrategias de aula (motivación, gestión de aula, verificación del aprendizaje, planificación…), y la implementación de estas estrategias en el aula inmediatamente después de haber recibido la formación.

De este modo, el aprendizaje permite al docente novel poner en práctica lo que ha asimilado de manera inmediata; lo que aprende en la formación cobra mucho más sentido pues, a medida que aprende, va pensando cómo lo va a poner en práctica en su aula al día siguiente, le permite personalizar las estrategias y las herramientas adquiridas, pensando en estudiantes concretos a los que beneficiaría aquello que está aprendiendo (Goñi y Costa 2019). Si a esto le añadimos que al día siguiente en su clase tendrá a un tutor/mentor observando su clase para posteriormente reflexionar sobre su práctica y sobre el impacto que la implementación de estas estrategias está teniendo en el desarrollo de su alumnado y de su propia competencia docente, el crecimiento del profesor/a es exponencial

La observación de clases

Una parte fundamental de nuestro programa de desarrollo es la observación de clases por parte de docentes formados para ello. La observación de clases para la mejora del desempeño docente es una práctica educativa generalizada en muchos sistemas educativos "la literatura muestra que es clave apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente, entre otras (Day et al., 2011; Hallinger, 2005)".

La observación de clases por parte de directores, pares o servicios de inspección educativa está ampliamente documentada (Glazerman et al., 2010; Ronfeldt et al., 2015) y es un hecho común en algunos sistemas educativos. Entendida como una herramienta de aprendizaje docentes, colaboración y elemento de mejora continua, es sin duda una propuesta a considerar. Estas observaciones mejoran en cuanto a la predictibilidad de la efectividad docente cuando combinan a varios observadores en periodos más cortos (Ganimian 2014).

En la experiencia piloto que ha desarrollado Empieza Por Educar, el profesor novel realiza prácticas en el aula, desde el primer día y durante dos cursos escolares, en formato de co-docencia con un profesor experimentado, adquiriendo así progresivamente responsabilidad y autonomía y desarrollando sus competencias. Además, no solo es el profesor titular el que comparte aula y experiencias, sino que durante los dos años los participantes en el programa cuentan con un tutor profesional, un docente experimentado que realiza periódicamente observaciones de aula y reflexiones posteriores con el docente para una mejora del desempeño en el aula. A través de esta reflexión se analizan fortalezas y áreas de mejora en cuanto a estrategias de aula, metodologías didácticas y también consecución de los objetivos de aprendizaje.

La figura del tutor o mentor del nuevo profesor es, a nuestro juicio, la herramienta clave en los procesos de acompañamiento en la transición profesional docente. "Los beneficios del acompañamiento en los primeros pasos en el aula están ampliamente documentados, es una práctica recomendada por organismos internacionales y se encuentra extendida en diferentes sistemas educativos" (Costa, 2018).

Por lo tanto, en cuanto a acompañamiento, en nuestro programa conviven tres figuras complementarias:

- Tutor de Empieza Por Educar: profesionales especializadas en observación de clases, acompañamiento, coaching y mentorización para que acompañan al nuevo docente en la reflexión sobre su práctica docente.
- Mentor del centro de residencia: docentes titular de la asignatura y que comparte aula con el docente en prácticas.
- Profesores universitarios: tutores del periodo de prácticas del máster de formación de profesorado.

Herramientas utilizadas en el análisis de los niveles de desempeño alcanzados por el profesorado en la realización de las tareas docentes.

Entendemos que los resultados del programa han de venir forzosamente asociados a la mejora del desempeño docente de nuestros participantes, por lo que se hace imprescindible un seguimiento detallado de los docentes que forman parte del programa. La primera cuestión a la que deberíamos de tratar de contestar es por qué nos parece importante la valoración de los niveles de desempeño del profesorado. Según Sanders & Rivers (1996) los docentes son el factor escolar que mejor predice el desempeño estudiantil. Está ampliamente documentado el efecto que un docente efectivo puede alcanzar en los resultados de largo plazo de sus alumnos.

Además, en Empieza Por Educar, desde nuestro objetivo fundacional, ponemos el foco en aquellos alumnos que parten en desventaja debido a sus contextos socioeconómicos o socioculturales, por lo que todos nuestros participantes desarrollan su labor educativa en entornos de alta complejidad, bien por el perfil del alumnado bien por el contexto socioeconómico en el que se produce. Este hecho motiva que el efecto del docente al que nos referíamos con anterioridad adquiera mayor relevancia aún.

Desde nuestro punto de vista, la valoración del desempeño de los docentes en cuanto a la efectividad del proceso de aprendizaje de los alumnos tiene varios componentes de análisis. Por un lado, analizamos con total claridad el desarrollo de los alumnos en dos componentes fundamentales: a) logro académico de los alumnos entendido como los

conocimientos y las habilidades que nuestros estudiantes necesitan para estar en el camino de tener más oportunidades. b) crecimiento personal. En base a lo ya regulado, los alumnos desarrollan las mentalidades y las competencias clave que les faciliten tener acceso a oportunidades y poder asumir retos con éxito.

Para ello necesitamos contar con docentes suficientemente preparados para generar estos dos desarrollos clave en los alumnos, y a la vez analizar su desempeño utilizando los elementos adecuados para ello.

En cuanto al desarrollo académico de los alumnos, la utilización de pruebas estandarizadas a nivel estatal y regional, presentadas, desarrolladas y analizadas apropiadamente, son la aproximación más habitual a nivel internacional. Proponemos a los centros la combinación de estas pruebas con el análisis de las tasas de promoción de curso de los alumnos, la utilización de pruebas diagnóstico (correctamente diseñadas al principio y final de curso para determinar el avance real de los alumnos con la eliminación de sesgos debidos a contexto o a competencias previas) y la utilización de otros parámetros como niveles de absentismo o continuidad en cursos o niveles superiores del sistema en el caso de alumnos de 4º de la ESO, FPB o FP.

En el pasado curso escolar los datos que hemos recogido sobre el desarrollo académico y personal de los alumnos que cuentan con docentes noveles que participan en nuestro programa indican que el 76% de los alumnos han aprobado la asignatura impartida por el Participante de ExE en junio, a pesar de ser en todos los casos alumnos de aulas de alta complejidad. Se ha producido además un incremento de 7 puntos porcentuales en el porcentaje de aprobados en junio 2018 respecto de junio 2017 en las asignaturas troncales (lengua, matemáticas e inglés), impartidas por Participantes de ExE.

Desarrollo personal de los alumnos. El análisis del nivel de adquisición de competencias en los alumnos a través de rúbricas es también una práctica habitual tanto a nivel nacional como internacional, aunque en nuestra opinión no se desarrolla con la generalización necesaria. El uso de estas rúbricas permite el diagnóstico, desarrollo y seguimiento por parte del docente de competencias y mentalidades clave en los alumnos tales como autonomía, confianza, resiliencia o propósito.

En cuanto al desarrollo personal podemos indicar que a final de curso el 71% de los estudiantes que contaron con un docente participante en el programa desarrollaron significativamente competencias clave, tales como la autonomía y la mentalidad de crecimiento, para asumir retos y aumentar su acceso a oportunidades. El análisis de

dichas competencias se ha realizado combinando la observación directa en el aula y la recogida de evidencias con las encuestas y la utilización de rúbricas para la evaluación.

Efectividad de los docentes.

Además del efecto que el docente genera en sus alumnos, entendido como el desarrollo académico y personal de los mismos, entendemos que hay herramientas que utilizamos ya en el desarrollo de docentes noveles y que se podrían aplicar a la totalidad de los profesores en activo:
Encuestas a directores. Basándonos en los trabajos de Alejandro Ganimian (2014) y como se aprecia en la figura 3, podemos determinar que el análisis por parte de directores o equipos directivos que trabajan de forma cercana a los docentes resulta una herramienta de análisis de los docentes eficaz y a considerar. Estudios internacionales llevados a cabo dentro del proyecto MET (measures of effective teachers) señalan a los directores como una de las fuentes más predictivas a la hora de analizar el desempeño docente.

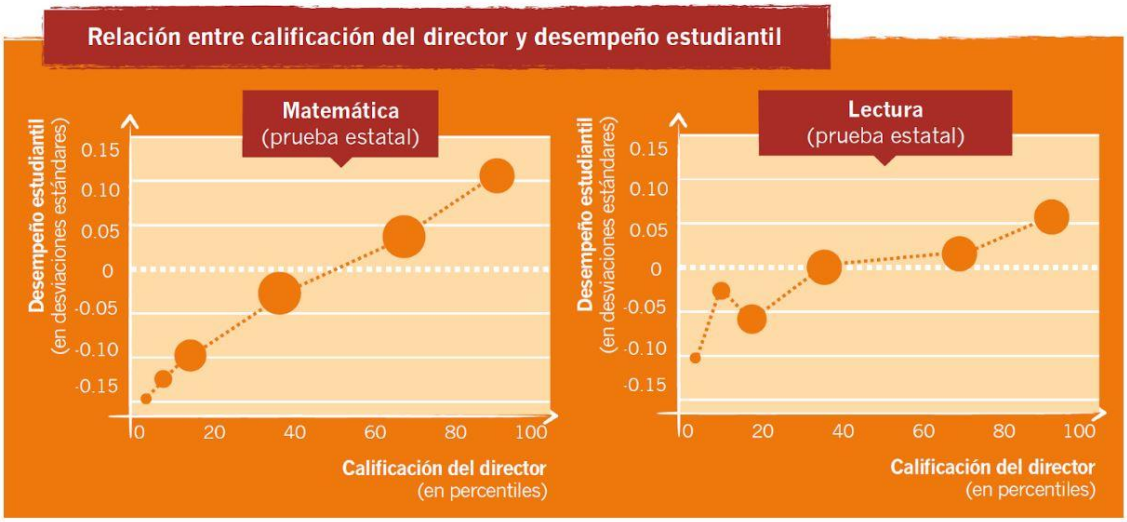


Figura 3. Relación entre la calificación del director y desempeño estudiantil (Ganimian 2014).

El pasado curso, los resultados obtenidos en las calificaciones de los directores al evaluar diferentes parámetros de efectividad y desempeño docente dentro y fuera del aula indican que el 97% de los directores/as de los centros con los que colaboramos valoran muy positivamente el desempeño del participante de ExE, siempre en el percentil por encima del 80%. Además, ante preguntas sobre la integración en el claustro o sobre si

les gustaría tener otros docentes noveles que participaran en el programa, el 96% de las respuestas fueron positivas.

Encuestas a estudiantes. La herramienta que proponemos y que en Empieza por Educar y en la red Teach for All se utiliza de forma habitual son las encuestas Tripod. El proyecto Tripod fue fundado hace una década por el Dr. Ronald Ferguson de la Universidad de Harvard. Tripod es una recolección de datos a nivel del aula basada en la investigación, análisis y sistema de informes que mide la efectividad del docente.

Midiendo múltiples dominios de la práctica docente, la encuesta se basa en un marco conceptual integral que enfatiza la importancia de un triángulo instructivo de conocimiento del contenido, habilidad pedagógica y relaciones significativas con los estudiantes.

Esta encuesta evalúa el grado en que los estudiantes experimentan motivación, exigencia y apoyo en su desarrollo intelectual a través del ambiente propiciado en la clase. En ella se pregunta a los estudiantes si ellos están de acuerdo o en desacuerdo con afirmaciones específicas sobre la práctica del profesor(a), de forma que los profesores puedan mejorar el uso del tiempo de clase, la calidad de los comentarios que entregan en las tareas, sus prácticas pedagógicas y las relaciones que establecen con los estudiantes.

El pasado año, en las encuestas utilizadas para el análisis del desempeño del docente en las diferentes áreas el 81% de las respuestas del alumnado fueron positivas o muy positivas utilizando una escala de Likert de cinco posibilidades de respuesta.

Selección de los participantes

Una cuestión previa para el correcto funcionamiento del programa es la selección de los participantes en el mismo. Precisamente al analizar la capacidad de los nuevos docentes para afrontar retos mayúsculos, como la docencia diferenciada en función de las necesidades del alumnado, nos encontramos con otra de las preguntas clave para la mejora de la formación inicial docente: ¿estamos incorporando a los perfiles adecuados desde las escuelas de magisterio y a los másteres de formación del profesorado?

El informe “Prácticas docentes y rendimiento estudiantil” nos recuerda que uno de los factores más relevantes para conseguir docentes efectivos se encuentra en la atracción de talento, entendido por aquellos profesionales con mayor nivel de formación en sus áreas de conocimiento.

Este hecho ahora mismo no se produce de un modo estructurado, y por ello se nos presenta un panorama en el que los docentes que se incorporan al sistema no siempre están preparados para afrontar retos importantísimos, como es la necesidad de acompañar a alumnos en situación de desventaja hacia el éxito escolar y personal.

La propuesta incorpora un proceso de selección exhaustivo que incorpora el análisis de diversos factores:

1. Nivel académico dentro del área de conocimientos del candidato y dominio de la materia (titulación, expediente, postgrados, experiencia profesional).
2. Competencias docentes (capacidad de comunicación, empatía, organización, pensamiento crítico, habilidades relacionales, trabajo en equipo).
3. Compromiso con la educación. (motivaciones personales, análisis y reflexión personal sobre las razones por las que se desea ser docente, ensayos sobre la realidad educativa).

Para la correcta realización de un proceso de selección que analice todos estos factores, es necesario combinar; a) el análisis detallado del currículum b) pruebas para constatar la existencia de competencias profesionales clave y c) entrevistas personales que analizan las motivaciones de los candidatos a través de evidencias.

Los resultados de este proceso de selección se pueden observar en la figura 4, en la que se puede comprobar como el porcentaje de postgraduados o doctores es muy alto, en un grupo de jóvenes docentes con una media en la carrera muy elevada y con otras consideraciones relevantes, como las experiencias previas en compromiso social o un alto nivel de inglés.

Figura 4. Datos sobre los seleccionados para la realización del programa Empieza Por Educar.

CONCLUSIONES

En el programa Empieza por Educar se abren anualmente 60 plazas para formar parte de cada promoción de participantes y en los últimos años las solicitudes hemos recibido de personas de todo el territorio nacional superan las 2500 anuales. Como se ha indicado con anterioridad nuestra selección se basa en la atracción de profesionales que aúnan excelentes perfiles académicos y compromiso social como la principal motivación para enseñar. Desde el comienzo de nuestro programa más de 300 personas han pasado por el mismo, colaborando con más de 150 centros educativos en País Vasco, Cataluña y Madrid y los participantes en el programa han atendido a más de 45.000 alumnos, con un grado de satisfacción altísimo tanto por parte de participantes, como de directores, alumnos y familias analizado utilizando encuestas en diferentes momentos del curso escolar.

En Empieza Por Educar, desde nuestro objetivo fundacional, ponemos el foco en aquellos alumnos que parten en desventaja debido a sus contextos socioeconómicos o socioculturales, dentro de un sistema en el que los datos de abandono escolar temprano, segregación por nivel socioeconómico y otros indicadores señalan que la

equidad del sistema está en entredicho. Esta situación hace que sea más necesaria que nunca la interpretación del sistema educativo como un sistema compensador de las desigualdades sociales, especialmente para los alumnos procedentes de los entornos más desfavorecidos. Para generar un cambio estamos seguros de la necesidad de la atracción y formación de excelentes profesionales que puedan desarrollar todo su potencial apoyando a los alumnos de los centros de entornos más desfavorecidos. Un programa de formación y acompañamiento que trata de crear una red de profesionales, centros, universidades y administraciones que trabajan juntos para mejorar y apoyar a los docentes que comienzan, es solo un primer paso en la búsqueda de la equidad del sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boerr, I.. El largo camino de convertirse en profesor. Carrera profesional docente, 54, 52-63 2014

Costa, M. El modelo de residencia, acompañando a los nuevos docentes en el comienzo de su carrera. Cuadernos de Pedagogía, 2018.

Early Teacher Development. Global Cities Education Network. 2014.

Effective Teacher Policies - Insights from PISA (OCDE) 2018.

Encuesta #DebateDocente. Fundación COTEC y Proyecto Atlántida, 2018.

Feiman-Nemser, S.. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching, 2001.

Ganimian A. Proyecto de medición de efectividad docente. La evaluación como herramienta de mejora del sistema. Presentación. 2014.

Goñi, E. y Costa M. Un ejemplo práctico de programa de inducción y transición profesional docente: el Programa ExE. Profesión y profesionalidad docente. ANELE. 2019.

Hattie, J. Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Hattie, J. Ed.London;New York, 2009

Martínez Orbegozo, E. F. La colaboración entre profesores como modelo de apoyo y desarrollo docente, 2017.

Mayorga Fernández, MJ, Santos MA,, Madrid D. Formación y actualización de la función docente. Diálogos pedagógicos,, Vol. 12, Nº. 24, 2014,

Moya, P. La educación como derecho. Bases para un contexto razonable. Arco / Libros-La Muralla, 2015.

Naciones Unidas, ODS4 Recogido de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

OCDE “Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los eficientes”. Early Teacher Development, publicado por Global Cities Education Network, 2014.
Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE “Prácticas docentes y rendimiento estudiantil” , Evidencias a partir de TALIS 2013 y PISA 2012, 2009.
TALIS 2013. http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
UNESCO. “Replantear la Educación”. 2015. Recogido de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf
Measures of Effective Teaching (metproject.org)

Empoderando a tutores de universidad y mentores de centro mediante una formación a medida basada en la práctica reflexiva (RES0095)

Marta Fuentes Agustí, Olga Esteve Ruescas, Marta Badía Solé, Laura Farró Gràcia, Silvia Lope Pastor
Universitat Autònoma de Barcelona
Universitat Pompeu Fabra
Universitat Rovira i Virgili
Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Para ejercer de docente en los distintos niveles de la etapa educativa de secundaria es imprescindible, además de la formación científica de grado, relacionada con cada especialidad, haber superado un máster de orientación profesional. Actualmente el Máster de formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas sustituye el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Entre las asignaturas que se imparten en el nuevo máster profesionalizador, se encuentran las prácticas externas en centros formadores. El prácticum es una actividad de investigación-acción-reflexión-transformación (Esteve, 2015; Álvarez, Iglesias y García, 2008). Las situaciones de prácticas en centros educativos permiten comprender la integración teoría-práctica tratada desde la Universidad e interpretarla para construir, desde la reflexión, conocimiento docente, pedagógico, didáctico y educativo (Perrenoud, 2004).

El Prácticum se convierte en una oportunidad para incidir en el proceso de profesionalización de los estudiantes del Máster. Es el espacio ideal para desarrollar las capacidades relacionadas con el ejercicio de la profesión docente. Esta fase proporciona a los estudiantes el primer contacto con la profesión, es el momento de contrastar las reflexiones teóricas estudiadas con la práctica real y de reconocer modelos de actuación. Pero, además, el Prácticum, invita y permite a los futuros docentes a plantearse interrogantes sobre las propias ideas y aptitudes, lo que significa provocar un autoanálisis personal y profesional de gran valor. En este sentido las acciones que definen este periodo de prácticas son la observación, la participación y la reflexión en y también sobre la práctica profesional y la realidad de los centros educativos de secundaria, al tratarse de los másteres de formación de profesorado.

A lo largo del Prácticum, adquiere una gran relevancia el acompañamiento a los estudiantes de Máster por parte de los profesores tutores, ya sea desde la Universidad

o desde el propio Centro de prácticas de la etapa de secundaria. Durante el Prácticum, los estudiantes de Máster compaginan una doble tutorización, la que ejerce el tutor universitario y la que le proporciona el tutor del centro educativo dónde realiza la estada práctica. Para diferenciar los dos profesionales a menudo se usa el término "mentor" al hablar del profesor del centro educativo. La función de un tutor es la de orientar y acompañar a los y las estudiantes de forma personalizada a lo largo de esta etapa de construcción profesional, ayudándoles a analizar y reflexionar conjuntamente sobre las actividades que se exigen de la profesión. Para llevar a cabo una tutorización de calidad es necesario concretar las características imprescindibles de un buen docente, por lo que es preciso detallar un modelo de profesional. Y aquí aparece una pregunta clave para nuestro planteamiento: ¿Los tutores actuales disponen de las capacidades suficientes para llevar a cabo la compleja tarea de acompañar significativamente el proceso de construcción de conocimiento práctico del estudiante durante el periodo del Prácticum?

En la I Jornada de prácticas organizada por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya junto con las universidades catalanas en 2017 se apreció una respuesta negativa a la pregunta anterior. La I Jornada de prácticas tenía por lema "El centro formador, un espejo para los futuros docentes", estaba destinada a directores, coordinadores, tutores de prácticas de centros de educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, formación de adultos y universidades con el objetivo de poner en valor el desarrollo de las prácticas universitarias en los centros formadores en colaboración con las universidades. El resultado fue un éxito tanto por la numerosa asistencia como por el formato de la jornada y los contenidos tratados. Se consiguió recoger orientaciones en el buen quehacer de las prácticas de estudiantes en centros docentes [http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/jornades/jornada-practiques-universitaris/].

En dicha Jornada se organizaron varias mesas de trabajo según las etapas educativas y la tipología de estudios existentes en el sistema educativo español. En las cuatro mesas de trabajo de Educación Secundaria se debatió sobre el funcionamiento de las prácticas de estudiantes universitarios en los centros formadores. En concreto se organizó el contenido en base a tres ejes clave: (1) El buen funcionamiento y fortalezas de las prácticas en los centros formadores, (2) Los aspectos a replantearse y (3) Selección de acciones de mejora. Los aspectos más reincidentes en las distintas mesas de trabajo fueron: (a) El reclamo de un reconocimiento de los tutores de los centros y los tutores de universidad desde una mirada profesionalizadora que implique la valoración de la dedicación docente, la trayectoria profesional y la formación continua; (b) La necesidad de dotar de identidad a esta figura a partir de la definición de la misma; (c) La necesidad

de institucionalizar la coordinación de tutores del Centro Educativo y de tutores de la Universidad; (d) La petición de repensar el modelo de estadía de prácticas en centro hacia un modelo de inducción que ponga de manifiesto la necesidad de un plan de acogida que permita al estudiante acercarse al centro y al alumnado. Este modelo se considera que debería tender a prolongar la estancia en los centros para poder establecer más vínculos con los aprendices de grado, ver el impacto de la sus acciones en el proceso de crecimiento de los estudiantes, conocer las relaciones con las familias, tener tiempo y espacios para reflexionar sobre la práctica, etc.; (e) La petición de repensar también el proceso de acceso al máster y de cómo debería ser la selección cuidadosa y rigurosa de los futuros alumnos de máster teniendo en cuenta las competencias profesionales, personales y sociales (aptitud y actitud) que se requiere a un buen profesional de la Educación Secundaria; (f) La mejora y afinación de la evaluación de las prácticas de manera que se evite aprobar a quien no alcanza las competencias por lo que se precisa desarrollar herramientas para el seguimiento y evaluación del estudiante para que la evaluación sea formativa y formadora a la vez. Para ampliar esta información se puede consultar un informe extenso del desarrollo de la Jornada y de los contenidos abordados en
http://xtec.gencat.cat/web/.content/serveis/sez/crp/jornada-practiques-universitaris/documents/RESUM-TAULA-SECUNDARIA-.pdf

Con estos antecedentes y ante la situación comentada al inicio, un grupo de docentes universitarios y profesores de instituto se reunieron convocados por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya con el objetivo de diseñar una formación a medida dirigida a tutores de Universidad y tutores de centro de la asignatura de Prácticum (prácticas externas) del Máster de Educación Secundaria. Este grupo nuclear de profesionales constituyó un seminario de trabajo guiado por la Dra. Esteve (quién impartió cursos de esta índole en la Universidad Pompeu Fabra entre 2010 y 2015). Las reuniones del seminario empezaron en octubre de 2018 i finalizaron en marzo de 2019. Entre el grupo nuclear de docentes se hallan las autoras del presente texto.

Las solicitudes de inscripción como asistente a la formación piloto superaron con creces las expectativas. Ante la insuficiencia de plazas disponibles se realizaron dos acciones: en dos zonas territoriales se duplicaron los grupos y, en los otros casos, se habilitó una lista de espera para una próxima edición de la formación, prevista para inicios del próximo curso académico 2019-20. En esta primera edición, considerada piloto, se hizo hincapié en la importancia de recoger, a modo de estudio empírico, el impacto de la misma entre los diferentes colectivos implicados con el objetivo de repensar, evaluar y mejorar la formación en su segunda edición.

La formación planteada quiere dar respuesta a uno de los propósitos fundamentales de los planes de estudio que se desarrollan en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): facilitar que el estudiante adquiera las competencias clave de la profesión, atendiendo a la necesidad de profesionalización de los graduados en la sociedad del conocimiento (proyecto Tuning, 2003).El enfoque tomado en el diseño de la formación es socio constructivista y reflexivo basado en la estrategia de la doble estimulación Vigostskiana (Saninno,Engeström y Lemos, 2016; Esteve, 2018a), la cual pretende promover transformaciones agentivas por parte de los profesionales en formación. Se apuesta por contribuir en promover desde las prácticas las competencias específicas del perfil profesional (Quintanal, 2006; Pañellas, Alguacil, Boqué y Rosich, 2013) y el desarrollo integral de los futuros profesores de Educación Secundaria fundamentando las bases para que puedan generar escenarios de aula que propicien la reflexión entorno la propia práctica profesional (Comes, Lorenzo y Piqué, 2010).

METODOLOGÍA

La docencia es una profesión que lleva consigo un elevado porcentaje de practicidad. El profesorado de educación secundaria ejercita la docencia con sus alumnos cada día, de forma real. Parte de este profesorado, convertido en mentor, añade la tutorización de los estudiantes en prácticas del Máster del profesorado a las tareas propias de su profesión. Esta faceta, ser tutor o mentor de estudiantes en prácticas, para ser efectiva y válida, requiere disponer de un perfil concreto de docente con ciertas cualidades y competencias específicas. Es necesario que dichos docentes, tutores o mentores, estén preparados para poder identificar y evaluar los elementos relevantes que necesitan aprender los estudiantes universitarios en prácticas que tengan asignados, así como disponer de estrategias para realizar un acompañamiento constructivo. Es decir, el profesorado, al asumir el rol de tutores-mentores debe dominar un conjunto de conocimientos específicos y ser capaces de mostrarlos en la práctica a los estudiantes universitarios. En este contexto consideramos que los ocho principios clave del acompañamiento constructivo son:

1. APRENDIZAJE: El aprendizaje es el aspecto más importante del acompañamiento. Por lo que se sugiere hacer explícito el contenido identificado por cada asistente sobre su progreso y aprendizaje. Cada una de las sesiones de trabajo conjunta entre acompañantes y tutorizados debería terminar con preguntas del tipo: ¿Qué te llevas de la sesión conjunta de hoy?
2. TRANSFORMACIONAL: El aprendizaje en el proceso mentor debe ser transformacional y no es suficiente con la transmisión de ideas y de información. Como resultado debe aparecer un 'cambio de mirada' del tutorizado.

3. FUTURISTA: El acompañamiento es una acción de presente con consecuencias en el futuro. Si el aprendizaje se observa en transformaciones estas deben perdurar. Es en la persistencia donde se verifica lo aprendido. Las acciones de presente pueden ser reflejos o copias imitadas y en consecuencia momentáneas.
4. REFLEXIÓN CRÍTICA: El medio para el aprendizaje que se promueve desde el acompañamiento es la reflexión crítica. La reflexión crítica es el instrumento de aprendizaje por excelencia. Es importante no partir de la idea de que los tutorizados saben reflexionar de forma sistemática ya que no es así. Y por consiguiente se les debe ayudar a aprender a reflexionar de forma crítica.
5. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL: El aprendizaje experiencial conforma el eje vertebrador del modelado que se debe ejercer desde la mentoría y el acompañamiento. Por ello, la reflexión debe partir siempre del análisis de las propias experiencias en el centro y el aula de los tutorizados (en forma de auto confrontación).
6. PUNTO DE PARTIDA, LA PRÁCTICA: La reflexión sobre y para la práctica facilitará nuevos aprendizajes a los tutorizados.
7. HACER CONEXIONES: El acompañamiento debe ayudar a que el tutorizado haga conexiones de calidad entre la práctica y los saberes teóricos ja adquiridos y futuros.
8. CONVERSACIÓN: El aprendizaje que tiene lugar desde el acompañamiento y la mentoría se basa en la conversación. Conversar va más allá de mantener un diálogo.

A continuación, explicamos la formación piloto diseñada por el equipo nuclear.

a. La acción formativa

Para empoderar a tutores de universidad y a mentores de centro con estos conocimientos y competencias en Cataluña se ha concretado una formación específica en la modalidad de seminario semipresencial, basada en la práctica reflexiva guiada. El pilotaje se ha llevado a cabo durante los meses de enero a abril de 2019, en los 10 territorios educativos catalanes con un total de 246 asistentes distribuidos en 185 tutores de centro, 58 tutores de universidad y 3 inspectores de educación. Todos ellos en activo.

Los objetivos específicos de la formación fueron:

1. Definir conjuntamente la especificidad de la función de la persona mentora de centro respecto de los otros agentes que intervienen en la formación de los y las estudiantes del Máster de Educación Secundaria en las distintas especialidades.

2. Identificar las capacidades de los estudiantes que mejor se pueden desarrollar desde la acción tutorial universitaria y de centro durante el periodo de las prácticas.
3. Identificar y saber aplicar estrategias de acompañamiento constructivo para favorecer la construcción de conocimiento práctico por parte de los estudiantes, desde un planteamiento reflexivo y crítico.
4. Identificar y saber aplicar estrategias para ayudar a los estudiantes, desde la acción tutorial, a seguir y evaluar el propio proceso.

Los contenidos tratados en los distintos seminarios que constituyen los grupos piloto de la formación fueron las estrategias y herramientas para el acompañamiento de procesos de construcción de conocimiento práctico, para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y para favorecer la evaluación continua del proceso de desarrollo profesional, y por ende la transformación agentiva.

La formación se estructuró en cuatro sesiones presenciales de tres horas cada una, organizadas siguiendo la estrategia de la doble estimulación, tal como ha sido desarrollada e implementada por Engeström (2014) y adaptada a la formación permanente por Esteve (2018). El primer estímulo consiste en confrontar a los participantes en la formación con sus propias representaciones sobre lo que debe hacer o no un tutor o mentor como acompañante de un proceso de profesionalización docente. Como fruto de esta confrontación emergen contradicciones y tensiones, que deberán ser superadas a través del segundo estímulo. Este consiste en confrontar a los participantes con un modelo de acompañamiento avalado por la investigación educativa, presentado en forma de esquema completo, mostrando toda su complejidad. Se trata, por lo tanto, de una formación intervencionista en la que tan importante es la reflexión sobre los modelos mentales, propios y de otros iguales, como la expansión y el enriquecimiento de los mismos a través del modelaje que se lleva a cabo desde la doble estimulación.

Las tres primeras sesiones fueron consecutivas, seguidas de un período de práctica y reflexión con asesoramiento y acompañamiento en línea por parte del formador y una cuarta sesión donde los asistentes expusieron su experiencia de manera crítica, se contrastaron con la de los compañeros, la literatura y las directrices de la normativa.

b. La creación de la base conceptual de la formación

Para poder llegar a este diseño fue preciso primero crear un posible grupo de formadores (un total de 16) quienes debatieron hasta llegar a construir una base

conceptual compartida, fundamentada en los resultados de la investigación educativa: el *Modelo de Acompañamiento Constructivo*. El primer paso fue determinar que el tutor no forma, sino que contribuye al desarrollo profesional (figura 1). "El desarrollo profesional surge de la persona o del equipo, nace de las inquietudes que surgen en la práctica profesional, de las propias dificultades, de los problemas y de las dudas que se presentan, de las cuestiones que se plantea el docente y de las necesidades sentidas por el sujeto que desea cubrir para adaptarse a nuevas situaciones o para desenvolverse con más eficacia o lograr una mayor satisfacción en su actividad profesional. Entendemos pues que, a diferencia de la formación, el desarrollo profesional es un proceso que parte del sujeto y que está estrechamente vinculado al ejercicio de la profesión." (Verdía, 2013:299).

Figura 1. ¿Qué entendemos por desarrollo profesional?

En segundo lugar, apuntamos que el tutor es un provocador de cambios. Según Monereo (2010) los cambios que se dan cuando hay desarrollo profesional pueden eludir a naturalezas distintas. En el caso que nos ocupa, por ejemplo, los tutores provocamos cambios de actuación o comportamiento observables a lo largo de la estadía de prácticas, provocamos cambios relacionados con las creencias, saberes, conocimientos, filosofías, perspectivas, etc. entorno lo que es enseñar, aprender y evaluar, el rol del alumnado y del profesorado, cuáles son las estrategias educativas que consideramos más adecuadas, cuáles son los recursos más óptimos, etc., y, también, provocamos cambios relacionados con la propia identidad que tiene el estudiante de sí mismo, su auto representación. Cabe decir, que todos estos cambios se alejan de ser el resultado de una clase teórica, son provocados a través de la observación directa, la reflexión crítica y la intervención formativa transformadora. Esta base conceptual sirvió

para definir el buen acompañamiento (figura 2), así como para determinar los objetivos y contenidos de la formación que se pretendía diseñar e impartir.

Figura 2. Modelo de acompañamiento constructivo fundamentado.

Fuente: Elaborado por el grupo nuclear de formadores e investigadores universitarios participantes en la experiencia.

Cada estudiante en prácticas precisa de su tiempo de aprendizaje. El nivel de desarrollo profesional es distinto porque cada persona es única y vive el periodo de estudio en un momento concreto de su vida. Atendiendo a esta premisa se ha asignado al tutor la insignia de brújula, modelaje, soporte emocional y empoderamiento. Es importante no olvidar que los estudiantes en prácticas al finalizar la asignatura del Prácticum no cierran su aprendizaje de forma definitiva. Es esencial tener presente que el desarrollo profesional del nuevo docente se extenderá a lo largo de su vida laboral. El desarrollo profesional es un proceso lento y continuado por lo que el Prácticum solo asienta unas bases a modo de formación inicial. Es oportuno recordar que "el desarrollo profesional es un proceso de cambio, de transformación, por el que los docentes logran poco a poco mejorar su práctica, dominar su trabajo y sentirse cómodos en su práctica" (Uwamariya y Mukamurera, 2005: 148).

RESULTADOS

Se considera que la formación piloto ha sido un éxito tanto por el número de inscritos como por el grado de asistencia que ronda el 100%. Durante y al final de la formación se

recogieron las voces de los participantes mediante encuestas donde se valoraba la formación recibida, comentarios orales en clase, correos de agradecimientos y una actividad específica dónde los asistentes concretaban los aprendizajes realizados. Bajo el título "que me llevo de la formación" mentores y tutores universitarios, hacían visibles los contenidos, las estrategias y los procesos desarrollados durante la formación. Explicitaban y concienciaban el aprendizaje, su propio desarrollo profesional.

Todos los docentes formadores que impartieron los seminarios piloto pertenecen al grupo de formadores nuclear, por lo que participaron en el diseño de la formación. Las 10 formaciones piloto ejecutadas en el territorio se realizaron de forma simultánea en las mismas fechas, de manera que las experiencias de los formadores iban a la par. Este grupo de profesionales se reunió en sesiones de trabajo antes, durante y al finalizar sus respectivas formaciones para comentar, contrastar y compartir las situaciones comunes. La acogida, el funcionamiento, las cuestiones planteadas por los asistentes, las posibles mejoras, etc.

La observación y el análisis de la realidad de la formación que se estaba desarrollando ha sido una constante consensuada desde el inicio, por el equipo de formadores nuclear. Durante toda la formación se ha intentado recoger el máximo de información de cada uno de los agentes implicados y desde todas las perspectivas posibles.

A continuación, se exponen los aspectos compartidos por los diferentes agentes. Se resaltan las percepciones de los formadores y aspectos a mejorar, las aportaciones de esta formación mencionadas por los tutores de universidad y los tutores de centro asistentes a la formación indicando los puntos de confluencia y divergencia, el grado de satisfacción y las debilidades, los aspectos que se deben potenciar, la valoración de la metodología utilizada, etc.

Los formadores afirman que:

- Formar parte del grupo nuclear es una experiencia de formación compartida que les ha enriquecido mucho. Les ha hecho crecer como profesionales de la educación y, en algunos casos, ha transformado su práctica docente desarrollada en la universidad o en los institutos de Educación Secundaria y Bachillerato.
- Resaltan que al inicio eran auténticos desconocidos y en la actualidad se definen como un grupo cohesionado y entusiasmado por seguir encontrándose. La formación académica y el desarrollo profesional de los docentes es muy diversa, de modo que aprenden los unos de los otros y juntos construyen nuevos conocimientos

- Las prácticas del Máster del profesorado es un tema complejo que requiere seguir siendo trabajado. Consideran que se han iniciado y aún les queda mucho camino por recorrer.
- La práctica reflexiva está poco implementada entre el colectivo docente y en los centros educativos en general. Se constató que para varios asistentes, esta era la primera formación en la que participaban desarrollada a partir de esta metodología.
- Las expectativas iniciales de los participantes eran muy diversas, el conocimiento de estás facilito llegar a su consecución. Algunos se esperaban una formación tradicional teórica, otros recetas para aplicar directamente, otros venían con dudas, otros con ánimo de reivindicar la figura del tutor, etc.
- Se encontraron con una gran diversidad de perfiles (noveles, seniors, coordinadores de prácticas, tutores, mentores, etc.) y niveles de conocimientos/competencias desarrolladas. Esta diversidad enriqueció la formación al tiempo que la hizo compleja.
- La implementación de la formación les ha permitido corroborar sus percepciones entorno la identidad y práctica de los tutores/mentores. Han tenido la oportunidad de conocer varias realidades, moderar debates entorno el rol del tutor de estudiantes en prácticas, propiciar el análisis de las vivencias propias y alienas, percibir inquietudes, dudas, distintos modos de proceder, etc.
- Consideran que fue un punto de encuentro necesario e imprescindible para un acompañamiento conjunto y eficaz entre los dos tutores asignados a un mismo estudiante.
- La motivación intrínseca por parte de todos los docentes asistentes a la formación ha estado presente a lo largo de todo el proceso y continua al finalizar la experiencia. Han definido desde la práctica la tarea del tutor/mentor y quieren contribuir a su mejora. Al mismo tiempo que aumenta su interés en ampliar el repertorio de lecturas sobre el tema.
- Se ve necesario continuar ofreciendo esta formación para que otros tutores y coordinadores se beneficien del buen hacer de estos profesionales al tiempo que se descubran distintas maneras de proceder.
- La figura del coordinador de prácticas tanto de los institutos donde acuden los estudiantes como de las universidades se perfila como muy relevante ya que supera la mera coordinación. Se considera que estos coordinadores también deben ser conocedores de estrategias de gestión y de acompañamiento a los tutores-mentores.

- Se ha observado entre los asistentes una gran expectación, atención, reflexión, contraste de pensamientos, etc. Su interés y participación activa caracterizaba los grupos de formación.

Los tutores de centro (mentores) resaltan el empoderamiento del rol de docente reflexivo entorno la pedagogía, la didáctica, como experto en una materia y como miembro de un claustro. De modo que ha desarrollado sus capacidades reflexivas, en tanto que se cuestiona o analiza críticamente las propias representaciones sobre que es enseñar y aprender, realiza un análisis crítico de saberes y teorías, ayuda a observar críticamente entornos de aprendizaje y de prácticas docentes, analiza propuestas metodológicas y las justifica de modo razonado.

Los mentores (profesores del centro de secundaria) han identificado cinco grandes necesidades: (1) Carencia de uniformidad entre las demandas, protocolos, organización, evaluaciones y procederes de las distintas universidades de procedencia de los estudiantes; (2) Falta de espacios temporales organizados, incluidos en la jornada laboral del docente, para poder dialogar con los estudiantes; (3) Orientaciones entorno posibles maneras de proceder dado que no se han formado para el rol de tutores de estudiantes en prácticas; (4) establecer un mayor contacto entre los dos perfiles de tutores (de centro y de universidad); (5) Modelos de buenas prácticas para una tutoría eficaz, eficiente y sostenible.

También resaltan específicamente que la formación les ha aportado reflexión y herramientas para replantearse su quehacer diario como profesores de instituto (no exclusivamente para la función de mentores de estudiantes en prácticas). Y los tutores de facultad (universidad) resaltan específicamente que la formación les ha aportado conocer mejor las dinámicas de los centros, la complementariedad entre los dos perfiles de tutores, estrategias y modos de proceder en sus tutorías en la universidad decantándose por un formato de seminario que facilite al estudiante herramientas de autorregulación y momentos de conversación, promueva el debate, el pensamiento en voz aula, la reflexión a partir de lo vivido, análisis de casos y de incidentes críticos, etc.

En general, los participantes de la formación mostraron una gran satisfacción y agradecimiento por crear espacios de formación destinados especialmente a la figura del tutor/mentor. Apuntan el confort y aprendizaje para la mejora de las prácticas el hecho de asistir conjuntamente tutores de universidad y tutores de centro. El tiempo destinado a la formación les ha resultado corto y junto con los formadores valoraron positivamente la posibilidad de incorporar una quinta sesión en el diseño de la

formación. Sugieren, también, que se ofrezca un segundo curso para profundizar en los temas tratados.

Antes de finalizar este apartado queremos destacar el reconocimiento de los docentes asistentes a los formadores y a la metodología de enseñanza y aprendizaje que fundamenta la formación:

- Las valoraciones realizadas por los participantes en la formación sobre los formadores ha sido muy buena, tanto referente a los conocimientos y preparación teórico-práctica de los mismos como al modo como han mediado la práctica reflexiva. Y esto no ha sido por casualidad. Los formadores diseñaron conjuntamente la formación, ampliaron sus conocimientos, vivieron de primera mano la experiencia desde el rol de estudiante, etc.Cabe decir también que se formaron en el manejo de estrategias basadas en lo que se denomina *responsive mediation* (Johsnon y Golombek, 2016), las cuales se manifiestan como muy útiles para 'hacer crecer' a la persona (en este caso, los tutores y mentores) desde sus propias experiencias y su modelo mental de partida (Esteve, 2018).
- La experiencia de emergerse en la práctica reflexiva mediada ha sido valorada muy positivamente, pero al mismo tiempo se solicitaron elementos de la formación tradicional. Por lo que los formadores abrieron un blog desde dónde se podía acceder a recursos e instrumentos que los tutores pueden usar en su quehacer diario. El blog también proporcionaba enlaces a lecturas que facilitan la comprensión de conceptos, abren las puertas a prácticas diversas de acompañamiento constructivo, promueven la autoevaluación, etc.

Y para terminar, citamos cinco puntos que todos los agentes consideran que se deben potenciar en futuras ediciones de la formación:

- Mantener contacto y coordinación entre los tutores de universidad y de centro
- Encontrar espacios temporales de conversación entre estudiantes y tutores de centro
- Usar los seminarios universitarios para complementar la estadía que realizan los estudiantes en los centros y para favorecer la práctica reflexiva
- El conocimiento entre lo que se hace en las universidades y lo que se hace en cada uno de los centros de prácticas (líneas metodológicas, etc.)

Para concluir, decir que reiteradamente los tutores de centro reclaman que se les reconozca de algún modo sus tareas de mentor.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión queremos destacar la importancia del proceso de acompañamiento como mediador indispensable en el aprendizaje del docente. Promover y conseguir el desarrollo profesional de los estudiantes en prácticas es una tarea posible desde la asignatura del Prácticum, si los tutores y mentores responden al perfil expuesto y realizan de verdad la función de guía en todo su contenido. La retroalimentación y la evaluación formativa aparecen como constantes vitales durante el proceso de acompañamiento al desarrollo profesional de los estudiantes en prácticas y asimismo, se ha tratado como eje transversal durante la formación impartida a mentores y tutores. Una evaluación que recoge dos grandes dimensiones: (1) la personal, social, emocional y ética y (2) la técnica, pedagógica y didáctica. El tutor buen observador al finalizar el período de prácticas conoce en profundad al estudiante y es capaz de elaborar un buen informe acreditativo y realista, sea cual sea su guion.

Concebimos el Prácticum como una oportunidad para incidir en el proceso de profesionalización. Es el espacio ideal para desarrollar las capacidades relacionadas con el ejercicio de la profesión. Esta fase conforma para los estudiantes el primer contacto con la profesión, es el momento de reconocer modelos de actuación, contrastar las reflexiones teóricas con la práctica real, así como plantearse interrogantes sobre las propias ideas y aptitudes. En este sentido las acciones que definen este periodo de prácticas son la observación, la participación y la reflexión en y sobre la práctica profesional y la realidad de los centros educativos de secundaria en el caso de los másteres de formación de profesorado.

En el Prácticum, adquiere una gran relevancia el acompañamiento a los estudiantes de Máster por parte de los tutores, ya sea desde la Universidad o desde el propio Centro de prácticas. La función de los tutores debería contribuir al desarrollo profesional mediante una orientación personalizada a lo largo de un período determinado y en el propio contexto donde hay otros profesionales que desarrollan la profesión de profesor. El análisis y la reflexión conjunta sobre las acciones observadas son las claves del éxito en el Prácticum.

El tema abordado es de gran interés para la práctica y la investigación: si bien es habitual compartir experiencias particulares, puntuales o incluso institucionales, no es tan común un enfoque centrado en la formación profesionalizadora de los tutores. Ser un profesional de la educación secundaria o de la universidad no conlleva de por sí abordar la tutoría del estudiante en prácticas con la calidad que se precisa. Ante este contexto se considera de suma importancia fomentar el intercambio de investigaciones y

experiencias de formación externa o autoformación, reflexionar y debatir sobre el presente con una perspectiva orientada a progresar hacia la profesionalización del tutor y mentor, plantear retos de futuro y empezar a analizar posibles actuaciones a corto y medio plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, E., Iglesias, M. T. y García, M. S. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Avierta,* vol. 36, 1, 36-78.

Engeström, Y. (2014). Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 363–382). Cambridge: Cambridge University Press.

Esteve, O. (2015). Aprender del aula: Aprender a indagar. *TEXTOS. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 65*, 57–66.

Esteve, O. (2018). Concept-based Instruction in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOBA-Mediated Barcelona Formative Model. In J. Lantolf, M. E. Poehner, & M. Swain (Eds.). *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 487–504). New York: Routledge.

Johnson, K., & Golombek, P. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development.* New York: Routledge.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis y la intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (2010), pp. 149-178.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.

Proyecto Tunning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Quintanal, J. (2006). *El Prácticum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias.* Madrid: Dykinson.

Pañellas, M., Alguacil, M., Boqué, M. C. y Rosich, C. (2013) Design of a module that integrates the Graduate Dissertation with the Practicum in Teacher Education, and its assessment by schools, *Cultura y Educación*, 25:3, 259-27., DOI: 10.1174/113564013807749740

Sannino, A., Engeström, Y. y Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the Learning Sciences,* 25:4, 599-633. DOI: 10.1080/10508406.2016.1204547

Verdía, E. (2013). Las Competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional

del docente de lenguas extranjeras. En: Eds. R. S. Balches, *Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia*. Polonia: Kraków.

Uwamariya, A. y Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel »en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31:1, 133-155. DOI: https://doi.org/10.7202/

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Innovación educativa y prácticas profesionales: el Aprendizaje Servicio como estrategia de mejora del entorno. El caso de la Red Catalana de ApS en la Universidad

Coordinador: **Silvia Blanch Gelabert**
Universitat Autònoma de Barcelona

Innovación educativa y prácticas profesionales: el Aprendizaje Servicio como estrategia de mejora del entorno. El caso de la Red Catalana de ApS en la Universidad
ApS a través de prácticas profesionales en un entorno próximo y de movilidad internacional: el caso de la Facultad de Economía y Empresa en la UPF
De maestro experto a maestro novel: una experiencia de ApS
El Aprendizaje Servicio vinculado a la Educación para la Sostenibilidad en el Prácticum de los Grados de Maestro/a de la Universitat de Girona
El patio de parvulario, educativo y de calidad
La implementación de proyectos Aprendizaje Servicio en la Universidad Autónoma de Barcelona a través de las prácticas externas. El caso de la facultad de Psicología

---

Innovación educativa y prácticas profesionales: el Aprendizaje Servicio como estrategia de mejora del entorno. El caso de la Red Catalana de ApS en la Universidad (RES0057)

Silvia Blanch Gelabert
Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La Red Catalana de Aprendizaje y Servicio, la ApS(U)CAT, se constituyó en el año 2015 con el objetivo de compartir experiencias y profundizar en los proyectos de aprendizaje servicio (ApS) en todas las universidades catalanas y a su vez impulsarlos como estrategia para mejorar el entorno (Escofet y Fuertes, 2018). Des de este marco, se entiende que el ApS es una propuesta docente y de investigación que integra el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico en un solo proyecto, lo que permite a los estudiantes formarse trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo

de mejorarlo (ACUP,2019;http://www.acup.cat/ca/projecte/xarxa-daprenentatge-servei-de-les-universitats-catalanes).

METODOLOGÍA

Durante estos años de funcionamiento de la red, muchas son las experiencias que se han desarrollado en las prácticas curriculares de grado o máster de diferentes facultades, siendo esta asignatura un contexto para introducir esta innovación metodológica. En las experiencias de estos años hay evidencias del impacto positivo que los proyectos ApS pueden facilitar, por ejemplo, mejorando las competencias personales y prosociales del alumnado (Blanch, Edo y París, 2018; Edo y Blanch, 2016).

Teniendo en cuenta la potencialidad de los proyectos de Aprendizaje Servicio, el objetivo de este Symposium es compartir las experiencias de innovación educativa relacionadas con las prácticas profesionales que incluyen la implementación de proyectos de ApS de cinco universidades distintas, todas ellas, vinculadas a la Red ApS(U)cat. En este sentido, los proyectos de ApS permiten vincular el aprendizaje académico con el compromiso social de la comunidad para dar respuesta a necesidades reales de las instituciones y entidades donde se llevan a cabo, a la vez que potencian la adquisición de competencias específicas y transversales de los estudiantes que participan (Escofet y Fuertes, 2018). Así, las prácticas tanto curriculares como extracurriculares son asignaturas donde el ApS se puede implementar de manera contextualizada y significativa.

En este Symposium se expondrán cinco experiencias vinculadas a distintas universidades y a diferentes facultades: Educación, Economía y Empresa y Psicología que se detallan a continuación:

1. Universitat Pompeu Fabra (UPF). **ApS a través de prácticas profesionales en un entorno próximo y de movilidad internacional: el caso de la Facultad de Economía y Empresa en la UPF.**
2. Universitat Autònoma de Barcelona UAB. **La implementación de proyectos ApS en la UAB a través de las prácticas externas. El caso de la facultad de psicologia.**
3. Universitat de Girona (UdG). **El Aprendizaje Servicio vinculado a la Educación para la Sostenibilidad en el Prácticum de los Grados de Maestro/a de la Universitat de Girona.**
4. Universitat Internacional de Catalunya (UIC). ***De maestro experto a maestro novel: una experiencia de ApS.***

5.Universitat Ramón Llull (URL). **Por un patio de Infantil, educativo y de calidad.**

RESULTADOS

Cada comunicación permite ahondar en las diferentes implementaciones que el ApS en el marco de las prácticas, tanto a nivel más general, como en el caso de la movilidad internacional en la facultad de Economía y Empresa o en casos más concretos vinculadas a una asignatura, como en la facultad de Educación, mejorando el aprendizaje de las lenguas o el espacio educativo exterior, o de Psicología, promoviendo procesos inclusivos a través de las TIC en colegios con más densidad de población desfavorecida.

1. **"ApS a través de prácticas profesionales en un entorno próximo y de movilidad internacional: el caso de la Facultad de Economía y Empresa en la UPF"**

Teresa Monllau Jaques, Carme Hernández Escolano

En el año 2015 la Universidad Pompeu Fabra impulsó un plan estratégico con un horizonte de 10 años. Uno de sus ejes fundamentales es el referido a "comunidad universitaria responsable y comprometida, plural y conectada" que sea "participativa social y responsable". El impulso de la relación universidad-sociedad se comenzó a forjar en los dos años anteriores, con la designación de un Vicerrectorado de Responsabilidad Social que empezó a trabajar en aspectos relacionados con el ámbito social.

Por otra parte, la Facultad de Economía y Empresa detectó que ciertos estudiantes con discapacidad funcional tenían dificultades para insertarse en el mercado laboral. Por este motivo, se llevaron a cabo contactos con diferentes empresas con la intención de facilitar su acceso al mercado laboral. En este proyecto, participaron de manera directa e indirecta el Consejo Social de la Universidad, el "Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU) y el "Servicio de Carreras Profesionales". Los resultados han sido muy positivos en todos los casos.

Aunque ninguna de estas se desarrollaba entonces en el marco de la metodología Aprendizaje Servicio (ApS). El proyecto "Aps per a Emprendre amb Microfinances: Innovació social des de la Universitat" impulsado por la Fundació Jaume Bofill fue el detonante que implicó la introducción de la metodología ApS en la facultad. Como consecuencia de ese proyecto, establecimos contacto con la "Fundació Servei Solidari" que actuaba como entidad colaboradora. El objetivo era promover una experiencia de compromiso social a partir de una perspectiva curricular que incidiese tanto en la entidad colaboradora –Fundació Servei Solidari- como en los usuarios de esa entidad colaboradora que trataban de emprender con microcréditos procedentes de finanzas éticas. El servicio dado por nuestros estudiantes tenía como objetivo consolidar la idea

de negocio, favorecer la viabilidad de los proyectos y garantizar la sostenibilidad en el tiempo. El proyecto lejos de tener objetivos asistenciales buscaba la interdependencia de los diferentes agentes, destinatarios, estudiantes, docentes e instituciones y de esta manera impactar de forma positiva en el desarrollo de competencias de todos los agentes implicados en el proyecto. Tal y como se verificó posteriormente aportó beneficios a todos los participantes en el proyecto (Monllau, Hernández, Domingo y Fernández, 2015). Este proyecto ha sido el primero de un conjunto de proyectos que se han implantado en la UPF desarrollando la metodología de ApS.

Posteriormente, la universidad creó el programa Mobilidad Aprendizaje Servicio (Maps) que fusiona dos de los ejes estratégicos del Plan 2016-2025: la internacionalización y la responsabilidad social, dos de las líneas principales de trabajo de la Universidad. Por un lado, la internacionalización y por otro la responsabilidad social. Los estudiantes realizan una estancia internacional en algún proyecto con compromiso social. La Facultad de Economía y Empresa ha participado en las dos últimas ediciones. El curso 2016-17 y el 2017-18. Durante el curso 2018-19 la universidad lanzará su cuarta edición.

Para acceder al programa MapS, los estudiantes tienen que haber superado el 50% de los créditos del grado (en nuestro caso 140) y estar en disposición de incorporar los créditos correspondientes al programa MapS una vez finalizada la experiencia. Las prácticas realizadas en el marco del programa MapS tienen que ser curriculares. Las plazas ofertadas hasta ahora han sido en países Sudamericanos y de Asia. Hay dos modalidades:

Modalidad A, las plazas en la que los estudiantes van a universidades socias.

Modalidad B, que es un proyecto a propuesta del estudiante en el marco de una organización o institución con vocación social.

Este tipo de prácticas el estudiante las realiza durante el verano.

El objetivo de la presente comunicación será analizar y evaluar los proyectos de ApS que han sido desarrollados en el marco de la Facultad y en los que el eje fundamental han sido las prácticas en empresa. El trabajo tendrá dos partes. En la primera parte haremos balance de la continuidad del proyecto llevado a cabo con la “Fundació Servei Solidari”. En la segunda parte expondremos los resultados obtenidos a través del programa Maps. Terminaremos el trabajo con una discusión sobre las consecuencias y la problemática que conlleva la implantación y el desarrollo de este tipo de proyectos relacionados con la metodología ApS.

2. La implementación de proyectos ApS en la UAB a través de las prácticas externas. El caso de la facultad de psicologia.

David Garcia, Sílvia Blanch, Mequè Edo, Tomás Peire y José Luís Lalueza

En el marco de la responsabilidad social de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), se están impulsando los proyectos de Aprendizaje y servicio como propuesta educativa donde los estudiantes se formen para actuar como agentes comprometidos en la mejora de su entorno comunitario. En este sentido, el curso 2018-19, se inicia el grupo de innovación sobre ApS, gracias a la financiación de la OQD (Oficina de Calidad Docente) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Este grupo tiene por objetivo detectar, visibilizar y promover los proyectos ApS en asignaturas como las prácticas curriculares, prácticas externas o los TFG. Durante este curso, el grupo ha estado recogiendo y analizando a través de una ficha y entrevistas las diferentes propuestas de proyectos ApS en el campus, con tal de analizar y promocionar un repositorio de experiencias para que faciliten su promoción a otro profesorado interesado. Las propuestas vinculadas a las prácticas se llevan a cabo en diferentes facultades, tanto a nivel de grado como de postgrado: Antropología, Ciencias, Economía y Empresa, Educación, Psicología, Veterinaria, entre otras. Para poder analizar la pertinencia y calidad de los proyectos ApS se han desarrollado unos criterios sencillos para poder detectar las fortalezas y debilidades de las experiencias recogidas.

Entre ellas, en esta comunicación vamos a describir con más detalle un proyecto de ApS, el SHERE ROM, desarrollada en las prácticas de campo de la facultad de Psicología, donde hay implicadas 5 asignaturas: psicología cultural y de la comunicación, aprendizaje y diferencias individuales, intervención comunitaria, infancia y familias en contextos de dificultad y Psicología social aplicada.

Las prácticas suponen la participación de los estudiantes en un programa de inclusión educativa de chicos y chicas de entornos de riesgo de exclusión social. Inicialmente se llevaba a cabo fuera de la escuela, en comunidades gitanas, pero actualmente se ha trasladado a escuelas con población multicultural, tanto gitana como de familias procedentes de la inmigración. Consiste en el desarrollo de proyectos basados en el uso de las TIC, con chicos y chicas de primaria o secundaria (una estudiante universitaria con un grupo de 3-5 chicos y chicas). Analiza la intervención por tres vías: reuniones con el profesorado de la escuela al finalizar cada sesión, diario de campo interactivo con el tutor de la universidad y tres encuentros de los estudiantes implicados con un profesor en la universidad.

3.El Aprendizaje Servicio vinculado a la Educación para la Sostenibilidad en el Prácticum de los Grados de Maestro/a de la Universitat de Girona

Raquel Heras Colàs, Mariona Masgrau Juanola, Eulàlia Guiu Puget, Pere Soler Masó, Pilar Albertín Carbó. Xarxa d'Innovació Docent en Aprenentatge Servei, Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach, Universitat de Girona

La formación inicial de maestros se enfrenta a distintos retos globales. Suele afirmarse, por ejemplo, que estamos formando a estudiantes para profesiones que aún no existen o que éstos, deben adquirir competencias para vivir en un mundo futuro bastante distinto al que conocemos actualmente. Según el documento IBE-UNESCO (Marope, Griffin y Gallagher, 2017), la formación docente a nivel internacional está sufriendo un proceso de ajuste en respuesta a los desafíos económicos, sociales, culturales y políticos mundiales actuales. Del mismo modo, estos desafíos de la educación en un mundo diverso, interconectado y cada vez más complejo, exigen una transformación del escenario educativo (UNESCO, 2015). Uno de estos retos está relacionado con la educación para la sostenibilidad en un contexto de cambio global. Desde el informe Brunthland (WCED, 1987), son numerosas las declaraciones, acuerdos y redes que se han desarrollado en la educación superior para incorporar la sostenibilidad (Christie et al., 2013; Escrigas et al., 2014). Si bien las universidades tienen estrategias para aumentar la conciencia sobre la sostenibilidad, son necesarios promover cambios más profundos. Estos cambios son decisivos en la formación inicial de maestros, ya que los profesionales de la educación acaban influyendo en la educación básica de la población y en la gestión de los centros educativos.

En este marco, el aprendizaje servicio (ApS) se presenta como una opción metodológica extraordinaria para responder a dichos retos, ya que ofrece una forma distintiva de aprendizaje experiencial que involucra a los estudiantes en un aprendizaje activo, relevante y colaborativo; se enfoca por igual tanto en el servicio que se

brinda como en el aprendizaje (Barth et al., 2014; Bringle y Hatcher, 2000) y permite la reflexión y el cambio en contextos reales (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015). Es, también, una de las metodologías recomendadas para promover la competencia global, ya que ayuda a desarrollar múltiples habilidades a partir de experiencias reales (OECD, 2018).

En esta comunicación, se presentan tres estudios de caso de actividades de ApS relacionadas con el prácticum 2 de cuarto curso de los estudios de Grado en Maestro/a

de Educación Primaria y Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat de Girona.

El prácticum 2 es un módulo obligatorio de 24 créditos ECTS que se realiza en el último semestre de dichos grados. En él, se pide a los/as estudiantes, entre otras tareas, que diseñen una propuesta de innovación educativa enmarcada en el contexto del centro dónde realizan las prácticas.

Los tres estudios de caso tienen en común que utilizan el ApS vinculado a la educación para la sostenibilidad y son los que se detallan a continuación:

1) Diseño e impulso de una campaña de reciclaje de teléfonos móviles con alumnos de 6º curso de educación primaria. La iniciativa se inspira en campañas anteriores lideradas por Jane Goodall y se enmarca en la asignatura de conocimiento del medio.

2) Colaboración en la campaña municipal de donación de sangre con alumnos de 5º curso de la educación primaria. Cada año la escuela participa en las campañas de donación de sangre implicando al alumnado en su promoción y haciendo tareas de soporte. A nivel curricular, se aprovecha la ocasión para trabajar el sistema circulatorio en la asignatura de conocimiento del medio de una forma más vivencial.

3) Diseño y dinamización del proyecto de mejora del patio escolar con alumnos de educación infantil y sus familias. El proyecto se justifica por la necesidad de enriquecer los patios de estímulos naturales y hacerlos espacios más saludables y sociales. En los últimos años ha habido una tendencia de mejorar los espacios exteriores de la escuela y considerarlos, también, espacios con oportunidades educativas.

Estos tres casos han sido analizados bajo la rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS (GREM, 2013) para conocer sus fortalezas y debilidades y triangulados con los diarios reflexivos de los/as estudiantes.

Los resultados de la aplicación de la rúbrica se presentan por los 12 niveles que comprenden los tres apartados de la rúbrica: básico (necesidades, servicio, sentido del servicio, aprendizaje), pedagógico (participación, trabajo en grupo, reconocimiento, evaluación) y organizativo (partenariado, consolidación centros, consolidación entidades). Así mismo, se representan de forma gráfica en formato araña para visualizar los puntos fuertes y débiles de los tres casos de estudio.

En general, se detecta que se parte de necesidades reales cercanas a las realidades de los centros educativos, aunque éstas no siempre son descubiertas a partir de un

proyecto de investigación. Cabe tener en cuenta que la duración del prácticum es limitada y el factor tiempo condiciona la propuesta de los/as estudiantes.

Por lo que hace al servicio y al sentido de éste, los tres casos dan respuesta a una necesidad de la comunidad, siendo transformador, sobre todo en los casos 1 y 3. Los aprendizajes que se adquieren se centran en los aprendizajes de los/as futuros/as maestros/as, aunque también los escolares participantes adquieren aprendizajes curriculares.

Por lo que hace al liderazgo de las propuestas, éstas no son lideradas por los estudiantes de maestro/a, sino que son compartidas con los tutores de los centros de prácticas y se trabaja de forma colaborativa con ellos/as. Se evalúan los resultados aplicando estrategias de evaluación y reflexión pensadas con anterioridad, pero no hay un reconocimiento previsto para agradecer y valorar las tareas realizadas.

El único proyecto de ApS que está consolidado, es el de la colaboración en la campaña de donación de sangre, ya que es decisión de la escuela participar regularmente. Los otros dos proyectos han sido puntuales y realizados por iniciativa de los/as estudiantes.

Los diarios de los/as estudiantes muestran, en los casos 1 y 2, que estas experiencias de ApS les han permitido reflexionar y profundizar sobre aspectos sociales actuales y próximos. Reconocen el ApS como una metodología muy adecuada para aplicar en la escuela. Valoran muy positivamente, también, la respuesta que han mostrado los alumnos de primaria que han tutorizado, destacando una elevada motivación y empoderamiento. Por lo que hace al caso 3, se valora muy positivamente la implicación de las familias en la obtención de los resultados.

4.De maestro experto a maestro novel: una experiencia de ApS.

Mariona Graell Martín y Maria Teresa Fuertes Camacho

La formación de maestros de educación infantil en la materia de aprendizaje de las lenguas y lectoescritura tiene cierto grado de complejidad. Tratar esta temática desde el aula universitaria resulta insuficiente para el desarrollo profesional del futuro docente. Es por ello que pensamos que es imprescindible incorporar prácticas que ofrezcan a los estudiantes en formación la oportunidad de demostrar sus saberes en entornos de educación no formal vulnerables, como lo son los de algunos esplais (centros que ofrecen una propuesta educativa, activa, participativa i comprometida con el crecimiento personal de niños y niñas, y jóvenes para la transformación social). El proyecto de aprendizaje servicio es la metodología utilizada en el marco de la asignatura

para lograr: 1) promover la actividad de cuentacuentos y el hábito lector como actividad formativa y creativa, 2) dar visibilidad a la función social y educativa de los centros de esplai de la Fundación Catalana del Esplai, y 3) aprender de las maestras expertas jubiladas del programa MARC (maestras abuelas recuperadoras de cuentos) de la Asociación de maestros de Rosa Sensat.

La asignatura se plantea tratar la importancia de la literatura infantil para aprender a leer y escribir. Es por ello que es muy importante que los maestros tengan criterio para escoger las obras literarias que propicien un buen desarrollo lector y escritor en los niños y niñas. Estos criterios (ilustración, contenido, narrativa, actualidad…) se tratan en la visita a la biblioteca de Rosa Sensat. Posteriormente las maestras jubiladas del programa MARC les explican las estrategias necesarias para nuevas narradoras orales de cuentos en las aulas de infantil.

Una vez recibida esta formación, los estudiantes desarrollan dos acciones de narración de cuenta cuentos dirigidas a niños y niñas de 3 a 6 años en 7 esplais distintos. Entre la primera y la segunda acción en los esplais, los estudiantes acuden en el aula universitaria para reflexionar y compartir sus experiencias. Esta alternancia en la formación teórico-práctica permite optimizar su segunda intervención.

Los resultados se obtienen a través de la triangulación de datos recogidos de distinta procedencia: las maestras MARC (entrevista), las reflexiones escritas de los estudiantes, los educadores de los esplais (entrevistas), y el focus grup con los estudiantes. Los datos recogidos nos demuestran que la tradición oral es fundamental para el desarrollo de la lectoescritura en los niños y las niñas, que los cuentos narrados ayudan a tratar temáticas controvertidas en contextos vulnerables, y que es fundamental una práctica continua de la oralidad en los futuros maestros para que el mensaje trasmitido ayude a crecer a los niños y las niñas.

5.Por un patio de Infantil, educativo y de calidad

Queca Criach i Singla

El proyecto que presentamos se enmarca en unas Prácticas curriculares de 4º curso, en la modalidad de aprendizaje-servicio, de los estudios del Grado de Educación de la FPCEE BLANQUERNA, Universitat RAMON LLULL. Este proyecto permite que una escuela disponga de un patio adecuado a las necesidades de los niños y niñas de parvulario, más allá de la habitual pista de cemento.

El aprendizaje-servicio (ApS) es una modalidad educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno, con el objetivo de mejorarlo. El aprendizaje servicio es, pues, un proyecto educativo con utilidad social (Puig, J. et alt, 2006)

Reorganizar el patio del parvulario de una escuela es, para la alumna, una oportunidad para llevar a cabo una intervención de ApS. Le permite aprender a partir de una necesidad real, y, por otro lado, ofrece un servicio al centro de prácticas, a la comunidad que la ha acogido como futura maestra. La alumna, una vez han podido comprobar la viabilidad del proyecto, hace la propuesta a la coordinadora de prácticas del Centro Escolar, la cual acepta la propuesta, y la desarrolla con la tutora de la universidad.

La propuesta de aprendizaje-servicio la desarrollan tanto la alumna de la facultad, a partir de una propuesta donde desarrolla las competencias profesionales propias de la asignatura de Prácticum IV, como los alumnos de su grupo. Los aplican los contenidos que han trabajado en el aula con el fin de mejorar el patio, pensando que los cambios propuestos sirvan para todo el parvulario”

La escuela se encuentra en Sant Roc, un barrio de Badalona (Catalunya) con una alta diversidad cultural. En concreto, en el aula de este estudio no hay ningún niño nacido en Catalunya ni en el resto de España.

La propuesta de aprendizaje-servicio la desarrollan tanto la alumna de la facultad, a partir de una propuesta donde desarrolla las competencias profesionales propias de la asignatura de Prácticum IV, como los alumnos de su grupo. Los aplican los contenidos que han trabajado en el aula con el fin de mejorar el patio, pensando que los cambios propuestos sirvan para todo el parvulario”

La alumna observa que el patio de la escuela es una pista de cemento. Está formado por dos ambientes: el de Infantil, y el de Primaria. En el de Infantil sólo pueden acceder los niños de P3 a P5, mientras que al de mayores (Primaria) pueden ir todos. Todo el patio de Infantil es también de cemento, menos una pequeña zona con arena, pero no siempre pueden hacer uso de ella. También encontramos casetas de plástico, un tobogán, patinetes, motos y otras piezas de plástico como bloques. La alumna define el patio de la escuela como un patio carcelero. Esta constatación lleva a que conjuntamente con la tutora de la Universidad, se planteen la posibilidad, y la oportunidad, de proponer a la escuela de prácticas una intervención de aprendizaje-servicio consistente en reorganizar el patio para los alumnos de 3 a 6 años.

Las tutorías que semanalmente se llevan a cabo entre la alumna de prácticas y la tutora de la universidad en el marco del Prácticum, es donde se estructura el proyecto para conseguir que sea viable. La temporalización del proyecto se adapta al calendario de Prácticum: el calendario marca dos periodos intensivos, en octubre, y en marzo, y un día a la semana de noviembre a abril. En el primer período se detectan las necesidades y se empieza a intuir la propuesta. De diciembre a febrero se va desarrollando la idea, de acuerdo con la maestra de la escuela y la tutora de la universidad. Finalmente se lleva a cabo el proyecto de remodelación del patio al largo del mes de marzo.

Al ser un proyecto de ApS, las actividades deben potenciar el desarrollo de las capacidades entorno los ejes del Currículum del ciclo 3/6 de Educación Infantil, y los niños y niñas deben tener un papel protagonista, especialmente en este caso, ya que el patio es para ellos.

La propuesta busca potenciar:

- la descubierta del entorno: construcción de un espacio con plantas aromáticas.

- recuperación de juegos tradicionales, donde se trabajan matemáticas (numeración, pesos, medidas y cantidades, formas geométricas…), lengua (letras de canciones) y música, y el desarrollo motriz (pintar, dibujar, saltar con equilibrio, bailar).

Las actividades:

1: pintar en el suelo “tres en raya”

2: pintar en el suelo el juego del triángulo con números

3: actividad de dibujo libre en el cemento con tizas de colores,

4: Los bolos. Construir nuestro juego de bolos en el patio y aprender a jugar con ellos, aprovechando para experimentar con varios pesos. Adornaremos unas botellas de plástico vacías con cintas tipo bolos y se rellenaran con agua/arena.

5: baile final, con una canción sobre el desarrollo de una planta. De esta manera, como en todos los proyectos ApS, la actividad se cierra con una fiesta, que sirve para presentar el proyecto.

El resultado final cumple con los pilares metodológicos del modelo de ApS: aprendizaje relevante y significativo para la comunidad, mejora del aprendizaje académico, y aprendizaje cívico con un propósito claro.

Si organizamos los resultados obtenidos en el proyecto ApS que presentamos desde tres aspectos: los alumnos de la escuela, la alumna de prácticas y la universidad podemos decir que:

- La aceptación e interés por parte de los alumnos en las actividades que se realizaron obtuvieron unos resultados sorprendentes, ya que los niños y niñas participaron activamente mostrando sus conocimientos relacionados con el proyecto. Descubriendo que jugando en el patio se aprende a la vez que se contribuye a mejorar el patio para su recreo, y para los otros niños de parvulario.

- La alumna de prácticas, gracias al proyecto ApS ha puesto en práctica los conocimientos adquiridos en la facultad, su proyecto tiene un valor cívico con un impacto real en los alumnos y en el centro escolar. El trabajo académico se haya traducido en algo palpable y útil gracias al proyecto de ApS.

- Finalmente, la universidad representada por la tutora de prácticas ha tenido la oportunidad de trabajar con la alumna y el centro escolar lo que ha permitido constatar el potencial que tienen los proyectos ApS.

CONCLUSIONES

Los resultados de cada comunicación evidencian como los proyectos de Aprendizaje Servicio muestran muy pertinentes para implementar, tanto en las prácticas curriculares como en las extracurriculares, puesto que permiten desarrollar las competencias profesionales de cada titulación a la vez que mejoran el entorno, al cubrir una necesidad de la entidad o del centro de la comunidad donde se desarrolla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramburuzabala, P., R. Cerrillo, y I. Tello. 2015. “Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. Service-learning: a methodological proposal for introducing sustainability curriculum in higher education.” *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1): 78-95.

Barth, M., M. Adomßent, D. Fischer, S. Richter y M. Rieckmann. 2014. “Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education.” *Journal of Cleaner production*, 62 (1): 72-81.

Blanch, S., Edo, M., & París, G. (2018). Rúbrica per a millorar les competències personals i prosocials a través de la implmentació de projectes ApS durant el pràcticum als graus

de mestres d'infantil i primària. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. [En línia]

Edo, M., & Blanch, S. (2016). El patio de los deseos. Un proyecto de aprendizaje y servicio. En: J. Gairín e I. Vizcaíno. *Manual de Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años).* (pp.1-11). Barcelona: Wolters Kluwer. En línea mediante suscripción en la plataforma digital ebiblox.

Escrigas, C., J. Granados, B. Hall, and R. Tandon. 2014. "Editors' introduction: knowledge, engagement and higher education contributing to social change." In *Higher education in the world 5*, edited by GUNi. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

Escofet, A. & Fuertes, M. T (Coord). *Construint vincles entre universitat i societat. 20 experiències d'aprenentatge i servei a les univesitats catalanes*. Barcelona: Pedagogies UB.

OECD. 2018. *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Accessed30 May 2019. https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

GREM Grup de Recerca en educación Moral, Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M., Graell, M. (2013). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Aprenentatge Servei.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. i Palos, J.: *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania.* Barcelona, Editorial Octaedro, 2006, p. 20.

Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation.

Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro-ICE

Ritscher, P (2006): *El jardín de los secretos: organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas.* Octaedro, Temas de Infancia.

UNESCO –United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2015. *Rethinking Education. Towards a global common good?* France: UNESCO.

World Commission on Environment and Development (WCED) 1987, *Our common future*. Accessed 30 May 2019. http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf

ApS a través de prácticas profesionales en un entorno próximo y de movilidad internacional: el caso de la Facultad de Economía y Empresa en la UPF (RES0135)

Mª Teresa Monllau Jaques, Carme Hernández Escolano
Universidad Pompeu Fabra

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente comunicación es analizar y evaluar los proyectos de ApS que han sido desarrollados en el marco de la Facultad de Economía y Empresa y en los que el eje fundamental han sido las prácticas en empresa. El trabajo tendrá dos partes. En la primera parte se hará balance de la continuidad del proyecto llevado a cabo con la "Fundació Servei Solidari", microfinanzas para emprendedores, y en la segunda parte se expondrán los resultados obtenidos a través del programa Maps, programa de movilidad internacional. Se concluye el trabajo con una discusión sobre las consecuencias y la problemática que conlleva la implantación y el desarrollo de este tipo de proyectos relacionados con la metodología ApS.

Aunque con anterioridad, en la Facultad ya se habían realizado innovaciones docentes en el marco de las diferentes asignaturas del plan de estudios, el impulso de la implantación de metodologías docentes activas se sitúa en el Plan Estratégico de 2016-2025 de la Universidad Pompeu Fabra (UPF, 2016). En este plan, la Universidad Pompeu Fabra explicita la voluntad de convertirse en una universidad socialmente responsable y sostenible, incorporando el compromiso social como unos de sus dos ejes transversales. Todo ello en línea a las tres funciones asignadas a la Universidad:

- Generación de conocimiento
- Transmisión de conocimiento
- Dar servicio al entorno en el que esta universidad desarrolla su actividad (Scott, 2006; Lozano, 2012)

Tradicionalmente la Universidad ha prestado especial a atención a las dos primeras, y la relacionada con la transferencia social, la tercera, se ha visto relegada a un papel secundario, cuando no abandonada entre las prioridades en cualquier universidad española. Sin embargo, en los últimos diez años ha adoptado una importancia mayor la relación de la universidad con el entorno social y económico en el que actúa. Todo ello ha supuesto un incremento de la relación universidad-empresa a través de cooperación en el ámbito de la investigación y también en temas de ámbito profesional.

En este sentido es clave poner en evidencia que, en el proceso de adaptación de los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad se ha preocupado en identificar las necesidades del entorno socioeconómico. Fruto de dicho diálogo la Universidad ha implantado planes de estudio que favorecen que el titulado adquiera competencias tanto técnicas y específicas, como transversales que le permitirán una mejor adaptación al entorno económico y social en el que desarrollara su actividad profesional, así como la consideración de la innovación y la transferencia social como un eje de la innovación educativa, como competencia docente (Pagès, 2016).

Sin embargo, la relación entre universidad y sociedad no se ha limitado al ámbito empresarial. Cada vez más, la universidad se ha implicado en la problemática social del entorno en el que ha desarrollado su actividad. El caso más paradigmático de la colaboración entre Universidad y sociedad es la aplicación de la metodología Aprendizaje Servicio (ApS).

La Metodología ApS la podemos definir como una metodología que permite el aprendizaje a través de la realización de un Servicio a la Comunidad donde la Universidad realiza su actividad. El servicio a la comunidad de esta metodología está basado en situaciones formativas reales y auténticas. Esta formación se realiza fuera del aula y permite que el estudiante desarrolle las competencias necesarias que demanda el mercado laboral, a la vez que interviene en la mejora de situaciones reales del entorno.

La universidad española cada vez se ha implicado más en los problemas sociales que la rodean. En este horizonte común las universidades tienen un papel protagonista por su incidencia en la formación de futuros titulados y el desarrollo de competencias transversales de los jóvenes estudiantes, y la necesidad de metodologías de aprendizaje que lo faciliten. En este sentido, por ejemplo, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) hace público en el año 2018 el compromiso común y asume dicho rol “como agentes dinamizadores del necesario cambio social para cumplir los ODS” (CRUE, 2018). Así mismo, la Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP), universidades firmaron en el 2017 un manifiesto conjunto del compromiso con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible en aras de una educación transformadora para un mundo nuevo (ACUP, 2017).

Entre las iniciativas de la UPF orientadas a promover la innovación y el compromiso social desde la docencia y el aprendizaje y la transferencia social, se identifican las de ámbito curricular y las de carácter extracurricular.

El modelo pedagógico de Aprendizaje Servicio de la UPF se orienta a fomentar el desarrollo sostenible a través del ApS y la Transferencia Social, basado en el diseño de experiencias transversales e interdisciplinares en el ámbito curricular y extracurricular, alineadas con las necesidades y los objetivos del entorno, de las entidades colaboradoras, y la implicación de equipos docentes e institucionales, han sido claves del servicio y aprendizaje eficaz. Las evidencias muestran la capacidad transformadora y la ampliación de perspectivas del alumnado participante, así como la importancia de satisfacer un servicio concreto en un contexto práctico donde desarrollar competencias.

En dicho contexto, las distintas iniciativas de ApS y de transferencia social se plantean como proyectos de innovación educativa desde este paradigma metodológico y conjuntamente a través de titulaciones diversas; el ApS aplicado a las prácticas curriculares, el trabajo específico de asignaturas, así como el trabajo final de grado y de Máster, son algunos de los contextos de aprendizaje desde los que se han favorecido dichos proyectos.

El proyecto “ApS per a Emprendre amb Microfinances: Innovació social des de la Universitat” impulsado por la Fundació Jaume Bofill fue el detonante que implicó la introducción de la metodología ApS en la facultad. Como consecuencia de ese proyecto, se estableció contacto con la “Fundació Servei Solidari” que actuaba como entidad colaboradora. El objetivo era promover una experiencia de compromiso social a partir de una perspectiva curricular que incidiese tanto en la entidad colaboradora –Fundació Servei Solidari- como en los usuarios de esa entidad colaboradora que trataban de emprender con microcréditos procedentes de finanzas éticas.

El servicio dado por los estudiantes tenía como objetivo consolidar la idea de negocio, favorecer la viabilidad de los proyectos y garantizar la sostenibilidad en el tiempo. El proyecto lejos de tener objetivos asistenciales buscaba la interdependencia de los diferentes agentes, destinatarios, estudiantes, docentes e instituciones y de esta manera impactar de forma positiva en el desarrollo de competencias de todos los agentes implicados en el proyecto. Tal y como se verificó posteriormente aportó beneficios a todos los participantes en el proyecto (Monllau, Hernández, Domingo y Fernández, 2015). Este proyecto ha sido el primero de un conjunto de proyectos que se han implantado en la UPF desarrollando la metodología de ApS.

Posteriormente, la universidad creó el programa Movilidad Aprendizaje Servicio (Maps) que fusiona dos de los ejes estratégicos del Plan 2016-2025: la internacionalización y la responsabilidad social, dos de las líneas principales de trabajo de la Universidad. Por un lado, la internacionalización y por otro la responsabilidad social. Los estudiantes realizan

una estancia internacional en algún proyecto con compromiso social. La Facultad de Economía y Empresa ha participado en las dos últimas ediciones. El curso 2016-17 y el 2017-18. Durante el curso 2018-19 la universidad ya ha lanzado su cuarta edición. La Facultad también ha participado en esta última y ya han sido seleccionados dos estudiantes en la Modalidad A, cuyo destino será la "Symbiosis International university" en la India. La finalidad de este proyecto es actuar como consultores de personas que quieren empezar un proyecto económico. En la modalidad B han sido elegidos dos estudiantes; uno de ellos está destinado a Los Ángeles (USA) y otro de ellos están destinado a Indonesia. El proyecto en los Ángeles tendrá como finalidad la elaboración y redacción de una propuesta de política pública concreta y económicamente fomentada, que pueda tener un impacto material en los Ángeles. El proyecto que se desarrollará en Indonesia tiene como objetivo aumentar el valor de la cultura en el segmento empresarial ya que se ve como un elemento que puede actuar como catalizador de las oportunidades de negocio.

METODOLOGÍA

El proyecto ApS: *Emprendre amb Microfinances*

El proyecto fue seleccionado en la VIII convocatoria de apoyo a iniciativas del Centre Promotor per a l'Aprenentatge Servei – Fundación Jaume Bofill del año 2015. En una edición orientada específicamente a iniciativas relacionadas con las finanzas éticas que contaba con el apoyo de Oikocrédit.

El objetivo del proyecto era llevar a cabo una iniciativa de compromiso social desde una perspectiva curricular interdisciplinaria con incidencia en la entidad colaboradora que era "Fundació Servei Solidari" en la que los estudiantes tenían como función asesorar a emprendedores en riesgo de exclusión social. Estos emprendedores trataban de emprender con microcréditos procedentes de las finanzas éticas. El asesoramiento se dirigía a favorecer la viabilidad de los proyectos y de esta manera consolidar la idea de negocio y su sostenibilidad en el tiempo.

El desarrollo del proyecto se llevó a cabo en tres fases:

- Fase I: diseño y concreción del proyecto y de los participantes.
- Fase II Análisis de la estrategia de organizaciones relacionadas con la banca ética y la realización de los trabajos de consultoría económica y financiera.
- Fase II valoración del servicio, dos años después de la iniciación del proyecto.

A través del proyecto se pretende:

- Favorecer la viabilidad de los proyectos empresariales ideados por emprendedores con riesgo de exclusión social, que necesitan un microcrédito procedente de finanzas éticas.
- Asesorar al emprendedor a desarrollar competencias necesarias para desarrollar el proyecto y garantizar su continuidad y sostenibilidad en el tiempo.
- Analizar evidencias y resultados del aprendizaje en un contexto de ApS, a partir del rendimiento académico y de la percepción del aprendizaje que se produce, en relación a proyectos docentes similares pero que siguen una metodología docente tradicional y en los que carecen de perspectiva social.

A través de una metodología y recursos en el marco de las prácticas curriculares con el asesoramiento directo a emprendedores y la elaboración de materiales elaborados para el espacio de Aprendizaje de la entidad para desarrollar sus planes de empresa.

Las conclusiones del proyecto se han dividido en:

1. Aquellas que hacen referencia a la parte académica del proceso.
2. Aquellas que hacen referencia a los efectos sociales del proyecto.

El proyecto MapS

El programa MapS (Movilidad Aprendizaje Servicio) es un modelo docente que surge a partir del Plan estratégico de la UPF 2016-2015 y que busca la implicación de los estudiantes en actividades de compromiso y en proyectos sociales integrados en la metodología docente y en el proceso de aprendizaje; al mismo tiempo promueve la creación de itinerarios personalizados y fomenta nuevas modalidades de movilidad internacional.

El objetivo de los proyectos MapS es que los participantes se formen trabajando sobre necesidades reales del entorno, un entorno internacional, con el objetivo de mejorarlo.

Para ello la UPF, en colaboración con universidades socias internacionales y la asociación de estudiantes AIESEC y su red de ONG, presenta una oferta predefinida de plazas para la realización de proyectos de servicios a la comunidad.

Para acceder al programa MapS, los estudiantes tienen que haber superado el 50% de los créditos del Grado (140 ECTS en el caso de los estudios de Economía y Empresa) y estar en disposición de incorporar los créditos correspondientes a su expediente universitario una vez finalizada la experiencia. Las prácticas realizadas en el marco del

programa MapS tienen que ser curriculares. Las plazas ofrecidas hasta ahora han sido en países Sudamericanos y de Asia. Hay dos modalidades:

- Modalidad A, las plazas en la que los estudiantes van a universidades socias.
- Modalidad B, que es un proyecto a propuesta del estudiante en el marco de una organización o institución con vocación social.

Los estudiantes seleccionados podrán realizar un período de prácticas curriculares o avanzar en su Trabajo de Fin de Grado en el marco de los estudios, en la institución de destino y bajo la tutela conjunta de la Universidad de destino y de la UPF. Para lo que pueden contar con una ayuda económica en función de las condiciones del destino de las prácticas (mínimo 500€ y un máximo de 1.000€), así como el asesoramiento y orientación académica a través de la coordinación de movilidad y de prácticas de los estudios.

Los criterios de selección a partir de la motivación de cada solicitante, la contribución del proyecto académico y profesional, y la vocación social del mismo, el contenido e interés del proyecto que se pretende llevar a cabo. El currículo del estudiante que ponga en valor la experiencia e interés en actividades del ámbito del compromiso social, voluntariado; así como el propio expediente académico.

La UPF lleva desarrollando este proyecto desde hace varios años, puesto que:

- Cree que la movilidad internacional beneficia educativa, lingüística y culturalmente a los estudiantes, contribuyendo a la creación de una comunidad de jóvenes y futuros profesionales bien calificados con mente abierta y vocación internacional.
- Está comprometida con la responsabilidad social como valor a promover entre sus estudiantes, sensibilizarlos para que sean ciudadanos responsables con valores de justicia y de transformación social, así como profesionales éticos en el ejercicio de sus disciplinas.

Este proyecto está abierto a todos los estudios de la Universidad, y la Facultad de Economía y Empresa lleva tres años participando en este proyecto y la experiencia de los alumnos siempre ha sido muy positiva.

Todos los estudiantes que han participado en las diferentes ediciones han sido entrevistados. La conclusión siempre es la misma: la experiencia es enriquecedora no sólo des del punto de vista técnico sino también des del punto de vista

personal/transversal. El número de estudiantes que acceden a la convocatoria se incrementa año tras año.

RESULTADOS

La recogida de evidencias de la primera iniciativa se ha centrado en dos de las asignaturas, en fase finalizada. Se han identificado competencias, se ha comparado el rendimiento con la del resto de estudiantes tanto del curso actual como de anteriores y se ha valorado la percepción de satisfacción como un elemento clave del proceso de aprendizaje obtenidas en este caso, sobre una escala de 0 a 10.

A lo largo del desarrollo del proyecto se han detectado las siguientes diferencias respecto a lo que sería un enfoque tradicional de la docencia y del aprendizaje, en relación a los aspectos académicos cabe destacar:

- La toma de conciencia de una realidad social diferente respecto a la que está acostumbrado el estudiante. El hecho de que el trabajo del estudiante se tenga que centrar en un problema social provoca un desarrollo profesional más social. El estudiante se ve en la necesidad de desarrollar competencias colaborativas en lugar de competencias competitivas.
- El hecho de que colaboren estudiantes de diferentes asignaturas obliga a analizar el problema desde perspectivas diferentes; por lo tanto, la visión del problema es más completa.
- El futuro profesional obtiene una mayor conciencia social con lo que se contribuye a una evolución de la sociedad más justa.
- El rendimiento obtenido por los estudiantes fue superior al de la media del resto de compañeros. Tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

La conclusión más importante en relación a los aspectos sociales del proyecto es que la tasa de éxito de los emprendedores con los que participaron los estudiantes es semejante a la tasa de éxito de las empresas que empiezan. Sin embargo, en este caso, hay un valor añadido que es la integración social de los emprendedores que participaron en el proyecto y la consciencia social que adquieren estudiantes y profesores/tutores que participan en el proyecto.

En el caso de prácticas en empresa la nota obtenida por el estudiante en prácticas está entre un 8 y un 10. En la experiencia que exponemos el rendimiento de los participantes se sitúa en la banda superior del obtenido por el resto de los compañeros.

Asignatura	Muestra	Calificación obtenida	Competencias desarrolladas	Percepción de satisfacción
Prácticas de empresa	I1	10	Implicación personal Motivación. Habilidad de comunicación oral y escrita. Capacidad de trabajo en equipo.	9
	I2	10	Implicación personal Motivación. Habilidad de comunicación oral y escrita. Capacidad de trabajo en equipo.	10

Tabla Nº1. Resultados obtenidos y competencias desarrolladas

En cuanto a resultados cualitativos se ha podido observar que el grado de implicación, está por encima de la media; destacando afirmaciones como: "recomendaría hacer este tipo de prácticas ya que con los conocimientos aprendidos ayudas a los demás", "en este entorno los emprendedores son más realistas; sin embargo el hecho de no tener conocimiento dificulta las cosas", "los emprendedores con los que he tratado me han enseñado a tener ilusión por lo que hago", "el tipo de aprendizaje llevado a cabo me ha obligado a tener iniciativa y a pensar como tengo que hacer las cosas".

En el caso del proyecto Maps, la experiencia de participación de los estudiantes de Economía y Empresa, con una excelente valoración de la experiencia, según se indica en las entrevistas. Consideran que la experiencia es enriquecedora no sólo des del punto de vista técnico sino también desde el punto de vista personal.

CONCLUSIONES

La Universidad Pompeu Fabra siempre ha mostrado una continua preocupación por la innovación docente. A partir del Plan Estratégico iniciado en el año 2015 la preocupación por la innovación docente ha ido más allá del ámbito puramente académico y se ha introducido en el ámbito social. Se trata de implantar nuevas metodologías docentes que tengan un impacto en el entorno social en el que la universidad desarrolla su actividad. Dicho de otra manera, de las tres funciones que tiene la universidad: generación del conocimiento, transmisión de conocimiento e implicación en la sociedad en la que la universidad realiza su actividad, esta última, cada vez adquiere más importancia y cada vez es más reconocida por la sociedad. Resultado de esta preocupación ha sido la implantación de la metodología ApS y la implantación del

programa Maps. Estas metodologías y programas se han implantado en la universidad para quedarse. Prueba de ello es que cada vez hay más estudiantes que compiten por participar en el programa Maps y cada vez, hay más iniciativas de aplicar la metodología ApS en las diferentes asignaturas que configuran los planes de estudio de los grados que se imparten en la Universidad Pompeu Fabra. Estas metodologías hacen a la universidad más social y más internacional.

Los óptimos resultados obtenidos en las primeras experiencias de ApS en UPF, destacan por la efectividad de los contextos de servicio orientados para transferir y aplicar conocimiento en forma de servicio adaptado a las necesidades. Pasando del escepticismo inicial a las evidencias, este paradigma metodológico ha supuesto una toma de conciencia de las bondades y de su impacto en el proceso de aprendizaje y el desarrollo competencial del alumnado. Actualmente se considera una referencia innovadora e integrada en la estrategia de desarrollo de la responsabilidad social.

El diseño de experiencias transversales e interdisciplinares alineadas con las necesidades y los objetivos de las entidades, y la implicación de equipos docentes e institucionales, son claves del servicio y aprendizaje eficaz. Las evidencias muestran la capacidad transformadora y la ampliación de perspectivas del alumnado participante, así como la importancia de satisfacer un servicio concreto en un contexto práctico donde desarrollar competencias (Hernández y Figueras, 2016).

Las iniciativas docentes de la UPF orientadas a promover la innovación social en la educación superior son diversas, incluyen las que aplican metodología de Aprendizaje Servicio y se distinguen de aquellas que se desarrollan desde el voluntariado y la acción extracurricular. En conjunto, todas ellas tratan de velar y dar respuesta inclusiva a necesidades concretas y a desequilibrios socioeconómicos desde el entorno más cercano, diferenciándose de los proyectos de solidaridad y cooperación, como indica el Plan Estratégico 2016-2025 (UPF, 2016).

En términos de aprendizaje, las evidencias muestran la capacidad transformadora, la ampliación de perspectivas del alumnado participante y la importancia de satisfacer un servicio concreto, un contexto práctico donde ejercitar el conocimiento adquirido en el marco de la titulación. En cuanto al servicio, supuso una oportunidad de conectar con el entorno próximo y de dar valor comunitario al aprendizaje en términos de servicio.

Para ello es necesario contar con la implicación de un equipo docente dispuesto a innovar transversalmente en este ámbito, impulsar el contacto con el entorno y la identificación de necesidades a las que responder y definir un equipo nuclear

institucional de impulso al Aprendizaje Servicio. Sin olvidar las buenas prácticas docentes que de manera intuitiva ya habían incorporado la perspectiva de la responsabilidad social como un referente en la docencia y que serían el punto de partida

Al analizar la trayectoria en el tiempo y los resultados se observa que la aplicación de la metodología Aprendizaje Servicio ApS también en los ámbitos de prácticas próximos e internacionales, el entorno próximo e el internacional, lo que ha contribuido de manera clara a que la universidad se implique en el desarrollo de dos funciones que le son históricamente atribuidas y que actualmente muchas veces son olvidadas: la transmisión del conocimiento y el servicio a la comunidad en el entorno en que desarrolla su actividad.

Así mismo el modelo de análisis de impacto detecta, que el aprendizaje general y específico queda garantizado y reforzado, y se añade un agente importante en el proceso de aprendizaje, el usuario, su mejora y desarrollo es la evidencia clara de que el alumnado ha aprendido y desarrollado sus competencias.

Tiempo después del inicio del proyecto, no sólo los estudiantes que empezaron el proyecto sino los de las promociones siguientes, continúan en colaboración con "Fundació Servei Solidari". Este hecho confirma que las metodologías ApS tiene un efecto dominó en el desarrollo profesional y social de los actores que participan en el proyecto.

Además, también se ha valorado la situación de los emprendedores en riesgo de exclusión social a la que nuestros estudiantes han dado soporte tres años después de haber realizado el trabajo de consultoría. Los resultados indican que la tasa de éxito de los proyectos de emprendimiento que ayudaron y ayudan a llevar a cabo nuestros estudiantes es similar a la tasa de éxito que tienen las "start ups" que empiezan.

En resumen, todo ello implica un modelo centrado en:

- Referencia innovadora e integrada en la estrategia de desarrollo de la responsabilidad y del compromiso social.
- La implicación de equipos institucionales y de equipos docentes.
- Un modelo metodológico para la aplicación de la innovación social desde el currículo y aprendizaje transversal desde contextos extracurriculares.
- La innovación docente orientada al desarrollo competencial (Pagès, 2016).
- La implantación de la transversalidad en la universidad.

El ApS y las iniciativas de transferencia social son metodologías de elevada potencia para responder a las necesidades, la transferencia de conocimiento, así como el camino y avance hacia un necesario modelo de vida orientado a la Sostenibilidad (ODS), y la Agenda 2030. Las prácticas curriculares demuestran ser una muy buena manera de conseguirlo, en un entorno auténtico que ofrece respuestas reales a necesidades reales.

La experiencia llevada a cabo desde la facultad ha favorecido la integración de la relación con el entorno desde el ApS y la transferencia social, desde modelos curriculares y extracurriculares; el objetivo es muy claro: favorecer el desarrollo competencial y el retorno a la sociedad. El desarrollo disciplinar y transversal de las competencias, el servicio inclusivo a un entorno vulnerable ofrece contextos auténticos de aprendizaje, así como un horizonte sostenible común más allá que el entorno próximo.

La metodología aplicada ofrece una visión integrada de la innovación como elemento clave para el cambio social (De la Mata, 2013), que favorecen el desarrollo competencial transversal y el retorno a la sociedad, a través de un modelo de aprendizaje contextualizado y significativo, como, por ejemplo:

- Prácticas curriculares
- Trabajo en el contexto de la asignatura.
- Trabajo transversal e interdisciplinario
- Trabajo final de grado o de máster, con el reconocimiento de premios de sostenibilidad

Los resultados obtenidos, aunque están lejos de poder generalizarse suponen un punto de partida necesario si se quiere contribuir a crear una sociedad más justa y social. Sin embargo, creemos que, en el ámbito de la investigación, de las nuevas metodologías docentes, como el Aps, aún queda mucho camino por recorrer y mucho por aprender y no sólo eso, tambien hay muchas experiencias a compartir entre las diferentes universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUP (2017) *El compromís de les universitats catalanes amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible: cap a una educación transformació per a un món nou*. Recuperado de www.acup.cat/ca/publicacio/declaracio-el-compromis-de-les-universitats-catalanes-amb-els-objectius-de

CRUE (2018, marzo) *Jornada Los retos de la Universidad ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS),* La Laguna.

De la Mata, G. (2013) Innovation for Social Change, Recuperado de: http://innovationforsocialchange.org/que-es-la-innovacion-social-lo-cuento-en-esta-entrevista-al-instituto-de-empresa/

Hernández, C. y Figueras, M. (2016) El Aprendizaje Servicio como estrategia de innovación social. *Revista Educación y Diversidad, 10* (2), 87-100

Hernández, C., Monllau, T.M., Fernández, A., Domingo, S., y Martín, I (2015). *Aprendizaje Servicio para emprender con microfinanzas: diseño de un modelo interdisciplinar de análisis de impacto de proyectos ApS en la Universitat Pompeu Fabra*. Recuperado 15 de mayo 2016, desde https://fundacionugrempresa.es/web/index.php?option=com_content&view=article&id=445.

Lozano, José-Félix. "Educating Responsible Managers. The Role of University Ethos" *Journal Academic Ethics 10*, (2012): 213-226. Accessed February 5, 2015, DOI: 10.1007/S10805-012-9166-3.

Pagés, T. (coord.) (2016) La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Revista Aloma 34*(1), 33-43. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*

Scott, John C. "The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations". *The Journal of Higher Education 77*, nº 1 (January February 2006): 1-39. Accessed February 5, 2015. http://www.jstor.org/stable/3838730

Universidad Pompeu Fabra (UPF) (2016). *Plan Estratégico de la Universitat Pompeu Fabra 2016-2025*. Recuperado de https://www.upf.edu/documents/3151170/3417390/Plan+Estrategico+UPF+-+cast.pdf/13593bef-2870-461a-acb7-dea0281ea59d

Universidad Pompeu Fabra (UPF) (2015, mayo 25). *Projectes d'aprenentatge servei i responsabilitat social a la UPF* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Y0k13MEj4nw

De maestro experto a maestro novel: una experiencia de ApS (RES0046)

Mariona Graell Martín, María Teresa Fuertes Camacho
Universitat Internacional de Catalunya de Educación

INTRODUCCIÓN

La formación de maestros del Grado en Educación Infantil de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC) en la materia de Aprendizaje de las Lenguas y Lectoescritura tiene cierto grado de complejidad. Tratar esta temática únicamente desde el aula universitaria resulta insuficiente para el desarrollo profesional del futuro docente. Es por ello que se considera imprescindible integrar saberes teóricos y prácticos de distinta procedencia.

Los saberes teóricos desarrollados en la se concretaron en: (1) los contenidos desarrollados en la aula universitaria y (2) los aprendizajes adquiridos en la visita formativa a la biblioteca de Rosa Sensat, una asociación de maestros y educadores de Cataluña que tiene como objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza y de la educación en general.

Los saberes prácticos incluyeron: (1) talleres de dinamización a la lectura impartidos por maestras jubiladas del proyecto MARC (Maestras Abuelas Recuperadoras de Cuentos) de Rosa Sensat y (2) transferencia del conocimiento teórico - pràctico adquirido por los estudiantes, en entornos reales de educación no formal vulnerables, como lo son los de algunos esplais de la Fundación Catalana del Esplai. Los esplais son centros que ofrecen una propuesta educativa, activa, participativa y comprometida con el crecimiento personal de niños y niñas, y jóvenes para la transformación social.

1.1. La integración de saberes en la formación docente

La integración de saberes en la formación de los futuros profesionales docentes debe permitir, por una parte, la relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y, al mismo tiempo, debe hacer posible la creación de nuevo conocimiento a partir de la práctica (Cochran-Smith, 2002). La formación académica y la formación práctica deben ser complementarias y retroalimentarse de manera continua puesto que una no existe sin la otra (Álvarez Rateike, 2011).

El planteamiento de la asignatura tienen como finalidad la adquisición de conocimientos a partir de la realidad, incluyendo métodos y procedimientos adecuados para aprender haciendo (learning by doing) supone que el estudiante posea conocimientos teóricos básicos que le permitan acceder a la formación, y conocimientos prácticos que le permitan la reflexión. Para Schön (1992), el centro de prácticas, en este caso los esplais,

se presenta como "taller de arte y de la práctica profesional" y si bien es cierto que en el centro de prácticas se busca el conocimiento profesional, el aprendizaje debería ser más profundo y tener un objetivo que fuera más allá del empleo. La experiencia debe permitir a los estudiantes observar, preguntarse, descubrir, analizar, reformular, interpretar, integrar, aplicar, intervenir, comunicar y en definitiva investigar, imaginar y crear. El proceso formativo de la asignatura viene favorecido por la reflexión que se realiza antes, durante y después de actuar (Fuertes, 2014).

Como se ha mencionado al principio, la mera aplicación de los contenidos teóricos resulta insuficiente y es preciso proporcionar conocimientos más ligados a la acción. Según Schön (1992), lo más preciso sería enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que más cuesta enseñar desde las aulas de las universidades. La acción en el contexto debe ofrecer la oportunidad para aprender y relacionar los conocimientos asimilados a partir de la implicación personal y la experiencia. Es lo que Marcelo (2009) define como "aprendizaje activo" a partir del desarrollo de proyectos de trabajo profesionales.

De acuerdo con AQU (2009: 41): "el proceso de las prácticas es un proceso de formación y enriquecimiento mutuo (entre la universidad y la sociedad, la empresa, las instituciones), ya que facilita la conexión entre la teoría explicada en las facultades y la práctica diaria en aspectos de un interés social evidente". En las prácticas externas se deberían trabajar y evaluar las cuestiones éticas y de compromiso, la capacidad de autocrítica, de relaciones interpersonales y de trabajo cooperativo, de comunicación, de gestión de emociones, sentimientos y valores (AQU,2009). En base a estas consideraciones, la Guía de Evaluación de las competencias del Prácticum de Grado de Maestro de la Agencia AQU, destaca las siguientes dimensiones o bloques competenciales para las prácticas externas de Educación:

1. Colaboración en una institución: participar, implicarse, ser responsable, trabajar en equipo con el resto de profesionales.
2. Actuar profesionalmente en un contexto: activar los conocimientos y las habilidades personales e interpersonales necesarias para llevar a cabo la tarea profesional.
3. Investigar/innovar en un contexto: reflexionar, analizar, investigar, para descubrir, evaluar, demostrar y /o mejorar el contexto concreto. (AQU, 2009:77).

Los procesos de aprendizaje – enseñanza deben articular la teoría con la práctica mediante la contextualización de la formación favoreciendo de esta manera una

formación integral de saberes. Para ello, es preciso que el diseño de las asignaturas sea compatible con la adquisición de habilidades específicas que sirvan a los estudiantes para madurar como personas y desarrollar y/ o reforzar cualidades del pensamiento y la conducta. El conocimiento aplicado obliga a saber, a saber, hacer, a saber ser y a saber estar y a comportarse como profesional y como ciudadano y para ello, es necesario partir de una concepción de la formación en sentido amplio e institucional que suponga una mejora equilibrada y global de las diferentes dimensiones de la persona (Zabalza, 2011).

No podemos hablar de competencias docentes y dejar de lado los valores. Si estos son significativos para cualquier persona, más lo son aún para los profesores. La educación según González (1993:45) consiste en "crear, mantener y transmitir valores". Entre estos valores, el mismo autor destaca la responsabilidad, el trabajo, la disponibilidad, el respeto y la solidaridad.

La formación de alternancia de saberes procedentes de no debe ser sólo un cambio de lugar en la formación, sino que debe suponer una verdadera articulación e integración de los saberes que posibiliten la búsqueda y la construcción de la identidad docente (Balslev, 2015; 2016). Para ello, resulta fundamental que en el proceso de aprendizaje se ofrezca a los estudiantes oportunidades de aprender tanto en el entorno universitario como en el entorno real (Fuertes, 2017). La toma de conciencia del conocimiento que se adquiere a través de la experiencia implica una reflexión primero individual y posteriormente compartida con los demás que pueden suponer una reinterpretación de los hechos que permitan llegar a descubrir qué hay detrás de las actuaciones de aula que ayuden a comprender la conexión que existe entre los principios teóricos y la práctica educativa (Esteve y Carandell, 2009).

1.2. La educación como artesanía

La importancia de formar a los maestros desde una perspectiva holística posibilita múltiples saberes que se ponen en práctica en la realidad. Desde este prisma, la mirada que otorga una maestra jubilada a una maestra novel permite problematizar mínimamente la conceptualización de la educación, poniendo en duda el trabajo rápido, aislado, de cabeza, perfeccionista, competitivo, repetitivo, potenciado por la idea de vocación y talento. Las universidades tras esta perspectiva padecen el síndrome de aceleración (Bauman, 2001, 21), en la que se considera la educación más como producto que como proceso (Myres, 1960, 262).

La experiencia en cascada educativa que se presenta tiene como objetivo el trabajo orientado a la calidad (metafóricamente artesanal) que se contrapone con la mirada educativa de carácter burocrático orientado al cumplimiento del mandato, o la orientada a la perfección definida como arte (Collet-Sabé, 2011). Las maestras jubiladas como artesanas definen, a través de su experiencia, la educación como un proceso que requiere de lentitud, del trabajo colectivo y cooperativo, desde las manos y la cabeza, es decir, para aprender haciendo. Expresan que un buen maestro es aquel que se configura en la práctica, mediante el deseo de educar bien basándose en los intercambios y el compromiso compartido; la aceptación de la complejidad de educar, que puede presentar dificultades, errores y fracasos; el convencimiento de ser artesanos en constante construcción presentándose la realidad como un espacio para entrenar destrezas como si de un taller se tratara; la colectividad como un espacio para sentirse acompañado, para compartir, comprender y aprender; y el tiempo lento es el que posibilita la reflexión, deliberación y la capacidad de decisión meditada (Collet-Sabé, 2011, 45).

Mediante esta perspectiva el maestro-artesano necesita de la realidad-taller para construir conocimiento y dar sentido a los saberes teóricos, experimentando, acertando, equivocándose y reflexionando. Nuestros estudiantes-maestros noveles necesitan de esta experimentación para educar bien, para ser tan buenos contando cuentos como la práctica les permita, el perfeccionamiento en su destreza es clave, de la mano (práctica) a la cabeza (universidad).

1.3. El Aprendizaje Servicio (ApS) como vínculo entre universidad y comunidad

Desde la universidad cabe preguntarse cómo establecemos el vínculo con la comunidad. La co-transferencia entre los saberes prácticos y teóricos dota de sentido la tercera misión de la universidad, la responsabilidad social. La Universidad debería ser una fuente de innovación, de emprendimiento y de cohesión social del territorio justamente en estos momentos dominados por la crisis y por la aplicación extensiva de políticas liberales sobre las instituciones de Educación Superior (Graell, et al 2015, 206).

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que pone en relación los aprendizajes curriculares con el servicio a la comunidad articulada en un solo proyecto (Knapp y Bradley, 2010; Jacoby, 1996). Este servicio parte de una necesidad real del contexto de intervención en la que se da respuesta. El servicio que se lleva a cabo requiere de una amplia red de conexiones con la comunidad donde el estudiante necesita tener una conexión positiva con la entidad con el objetivo de maximizar los aprendizajes (Eyler y Giles, 1999).

Las distintas definiciones de ApS coinciden en describirla como una pedagogía activa, participativa, cívica, transformadora y esperanzadora (De la Cerda, Graell, Martín,Muñoz y Puig, 2009).

El ApS es una metodología pedagógica que vincula estrechamente y de forma equilibrada unos aprendizajes (contenidos, competencias y valores) y un servicio (acciones directas e indirectas) con el propósito de dar respuesta a unas necesidades sociales. Propuestas como las del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio solidario (CLAYSS) en Argentina despiertan una mirada más social y de servicio real (Tapia, 2006).

El ApS se podría definir como una propuesta educativa que combina de forma articulada dos procesos vivenciales, los aprendizajes y el servicio. Los aprendizajes dan forma al servicio y el servicio la da a los aprendizajes. Este servicio implica una serie de acciones, de trabajo aplicado a la comunidad con el propósito de mejorar nuestra comunidad, aunque sea una acción pequeña. En este sentido, las prácticas de ApS entiende conceptualmente como una acción social y desinteresada a favor de la comunidad (Batlle, 2009).

1.4. Los partners del proyecto

El aprendizaje servicio requiere de distintas organizaciones para poder desarrollarse. El vínculo que aparece entre ellas se le denomina partenariado. Este determina las relaciones de colaboración que se crean entre dos o más personas u organizaciones (Graell, 2015). Las redes sociales, las conexiones y las alianzas que aparecen mediante los proyectos de aprendizaje servicio mejoran el entorno en el que se vive y de las personas que se implican (Tapia, 2006). En este proyecto de prácticas de ApS, en el marco de la asignatura de Aprendizaje de la lengua y la lectoescritura, el partenariado se constituye entre la Universitat Internacional de Catalunya y los partners que se detallan a continuación:

Fundación Esplai tiene como misión promover el empoderamiento ciudadano y su compromiso con la mejora de la sociedad, desde la perspectiva de los derechos, la inclusión y la transformación, y con una especial dedicación a la juventud. Todo ello mediante la intervención social comunitaria, la acción socioeducativa y la inclusión en el ámbito de las tecnologías de información y la comunicación, trabajando en red con el Tercer Sector y el con resto de agentes sociales. Los valores que orientan los objetivos de la organización se expresan mediante la utopía, la solidaridad, iniciativa y felicidad (Fundación Esplai, s.f).

La Associació de Mestres Rosa Sensat tiene el propósito de conectar maestros y profesores de infantil, primaria y secundaria para mejorar nuestro trabajo como educadores. Tiene como objetivos: contribuir a la formación, la mejora y la actualización pedagógica de los profesionales de la educación; constituir la escuela democrática mediante la expresión de opiniones y criterios sobre la política y la realidad educativa; fomentar la lengua catalana en la escuela; promover el debate y la reflexión necesarios para favorecer prácticas pedagógicas destinadas a potenciar la igualdad de oportunidades, valorando como un hecho positivo la diversidad por razón de género, procedencia, creencia, edad o etnia; publicar y editar materiales de difusión de prácticas y teorías pedagógicas; asesorar sobre cuestiones pedagógicas a las personas, entidades, organizaciones o instituciones que lo soliciten; promover y realizar investigaciones en el campo de la didáctica, la metodología, la pedagogía y otros que puedan contribuir al progreso de la educación y de la escuela; participar y cooperar con organizaciones públicas o privadas y en todas aquellas iniciativas para mejorar la educación en Cataluña y en todo el mundo (Associació de Mestres Rosa Sensat, s.f.).

METODOLOGÍA

La asignatura enfatiza la importancia de la literatura infantil para la promoción de la lectura y la escritura. Es por ello que es importante que los maestros tengan criterio para escoger las obras literarias que propicien un buen desarrollo lector y escritor en los niños y niñas. Estos criterios (ilustración, contenido, narrativa y actualidad) se tratan en la visita formativa a la biblioteca de Rosa Sensat. Posteriormente, las maestras jubiladas del programa MARC explican a los estudiantes las estrategias necesarias para nuevas narradoras orales de cuentos en las aulas de infantil.

El proyecto de aprendizaje servicio titulado Naveguem junts per un oceà literari es una propuesta pedagógica utilizada en el marco de la asignatura para lograr los siguientes objetivos: 1) formar a los futuros maestros en competencias comunicativas orales, 2) desarrollar la competencia crítica en la selección de contenido de literatura de educación infantil, 3) promover la actividad de cuentacuentos y el hábito lector como actividad formativa y creativa, 4) dar visibilidad a la función social y educativa de los centros de esplai de la Fundación Catalana del Esplai, y 5) recuperar y dotar de valor la experiencia de las maestras expertas jubiladas del programa MARC (maestras abuelas recuperadoras de cuentos) de la Asociación de maestros de Rosa Sensat.

Las competencias específicas de la materia presentes en el plan de estudios de Grado en Educación Infantil:

- Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Favorecer las capacidades de habla y de escritura.
- Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.
- Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza.
- Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.
- Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y en la escritura.
- Adquirir formación literaria, especialmente, en literatura infantil.

Las competencias destacadas en negrita vinculadas con los objetivos anteriores son las que se han priorizado en el proyecto de prácticas de ApS que se presenta. Las fases para conseguir los objetivos son:

Fase 1: contenidos desarrollados en la aula universitaria

Fase 2: aprendizajes adquiridos en la visita formativa a la biblioteca de Rosa Sensat

Fase 3: talleres de dinamización a la lectura impartidos por maestras jubiladas del proyecto MARC de Rosa Sensat

Una vez recibida esta formación teórico-práctica se inicia la fase 4:

Fase 4: transferencia del conocimiento teórico - pràctico en los centros de la Fundació Catalana de l'Esplai. En esta fase los estudiantes desarrollan dos acciones de narración de cuenta cuentos dirigidas a niños y niñas de 3 a 6 años en siete esplais distintos. Entre la primera y la segunda acción en los esplais, los estudiantes acuden al aula universitaria para reflexionar y compartir sus experiencias. Esta alternancia en la formación teórico-práctica permite optimizar su segunda intervención.

RESULTADOS

Mediante la muestra de 19 estudiantes del grado de educación infantil de la UIC se obtienen los datos a través de distintos instrumentos: diario reflexivo escrito por los estudiantes, entrevistas en profundidad a los educadores de los esplais y a las maestras del programa MARC y finalmente el focus groups con los estudiantes. Tras la recogida de información se realizó una triangulación para obtener datos más objetivos. De los primeros resultados que se han obtenido se pueden destacar en primera instancia las tres miradas, la de las maestras jubiladas, los estudiantes de la universidad y los

centros esplais receptores del servicio. Estos resultados nos permiten entender y configurar una aproximación a los resultados de la práctica de aprendizaje servicio.

La mirada de las maestras jubiladas, en la que especifican la importancia de enseñar a contar cuentos. Ellas determinan que cuando un maestro ejerce su profesión debería plantearse diversas cosas y que los maestros noveles han de tener en cuenta:

1. El tiempo que se está con los niños es a través del valor de generosidad
2. Es deseable explicar cuentos a las complejas realidades de las aula: la madurez, la cohesión de grupo, atender a los más pequeños, a los más movidos, y a saber improvisar cuando sea necesario
3. La utilidad de los cuentos se encuentra tras la herramienta de transmisión oral, cultura y de acción, que permite a los niños y niñas situarse en escenarios vitales alternativos a los que viven
4. Un maestro debe poder comunicarse muy bien y de forma continuada con los alumnos de manera oral, aunque la lectura y la escritura son otros pilares fundamentales en las escuelas
5. Es por ello por lo que la transmisión de la cultura y la lengua son tan importantes al escoger los cuentos que se cuentan
6. Es fundamental que los niños y las niñas detecten cuáles son los productos típicos de la tierra a través de los cuentos
7. Especifican que los y las maestras que explican cuentos deben aprender a gestionar a los grupos, escuchándolos, hablándoles con la mirada, los gestos y el habla
8. Los cuentos orales cohesionan los grupos, conectándolos a un mismo imaginario
9. En definitiva, los cuentos ayudan a desarrollar las estructura interiores tanto emocionales y valor como cognitivas.

La mirada de los estudiantes que definen la experiencia no únicamente en cuanto a contenido propio de la asignatura sino también a conocer la realidad práctica en la que se pueden encontrar en un futuro próximo. A continuación, una de las reflexiones, la primera tras haber escuchado y visto a las maestras jubiladas en acción; la segunda tras realizar el servicio.

"*Mi experiencia como voluntaria en la observación y escucha de cuentos fue muy positiva. En primer lugar, debo decir que soy una apasionada de la buena lectura y que disfruto mucho de los momentos que conlleva. Por lo tanto, vivenciar en una clase de Educación Infantil con tres profesionales que sienten lo que leen, fue increíble. Tan importante es saber leer bien cómo vocalizar, dar énfasis y jugar con los tonos de la voz.*

Leer no es pues un simple acto de reproducción, pienso que hay que darle un sentido a lo que leemos, comprenderlo y, al mismo tiempo, sentirse como si fuera nuestro. A la hora de hacerlo por los niños, hay que saber captar su atención, variando la voz y haciendo pausas de silencio que marquen más intriga y generen emoción. También me fascinó como las abuelas adaptan al ambiente, haciéndolo más cómodo y agradable para los niños. Las abuelas, con su cuerpo y su voz, conseguían recuperar la atención cuando los niños y niñas la perdían. Creo que un momento de tranquilidad como el que aporta el ejercicio de la lectura resulta esencial en una escuela infantil, dado que es una rutina muy positiva. Introducir y adentrarse desde muy pequeños los niños en el mundo de leer es muy importante, ya que es todo un estímulo para descubrir nuevos horizontes, potenciar su imaginación y comprender que este hábito también puede ser de lo más entretenido. Todo es cuestión de encontrar los referentes adecuados." (estudiante)

Por su parte, otro estudiante evidencia su experiencia tras explicar cuentos:

"En una hora y media que pudimos compartir con los niños y las monitoras del recreo aprendimos muchos valores, como la sencillez, el saber estar pendiente de todos, el compartir, la alegría, el dar las gracias, todos ellos implícitos en el transcurso de la actividad, que se van trabajando en todo lo que hacen. La verdad es que, al menos personalmente, salí muy contento, feliz de todo lo que había aprendido e impregnada de la felicidad y la paz que reinaba en aquel pequeño edificio"(estudiante)

En definitiva explican que para poder explicar cuentos deben tener en cuentas los aspectos propios de la asignatura como por ejemplo que la historia narrada quede clara, que cuando se explica un cuento les quede claro que a toda costa deben evitar la monotonía puesto que los niños y las niñas han de disfrutar tanto o más como el quién lo explica, y que ello hace que en una pequeña parte, cuando explican los cuentos uno pone parte de él mismo, y que es indispensable explicar cuentos desde el amor. Un conjunto de reflexiones que sin la práctica no se hubieran evidenciado.

La mirada de los esplais nos especifican como la realidad educativa y práctica percibe el servicio. A continuación, se dan voz a tres esplais destinatarios:

"Esplai A: Hacemos una valoración muy positiva de esta experiencia, las chicas han conducido muy bien a los niños y además de contar un cuento se han preparado dinámicas y juegos relacionados, ¡Ha estado super bien! ¡Nos gustaría repetir!

Esparcimiento B: El aprendizaje servicio y en concreto este proyecto permite que los estudiantes desarrollen actividades con nuestros niños y niñas. La actividad que llevaron a cabo muy bien, y mostraron mucho entusiasmo e interés con el grupo de niños. El

cuento que contaron fue el del Elefante Rosa, y una vez explicado, dejaron un espacio libre para que los niños dibujaran como imaginaban su elefante, y después de eso, cantaron conjuntamente la canción del elefante. En general, los niños / se acabaron muy contentos / as, siendo una actividad muy enriquecedora y positiva.

Esplai C: La sesión del sábado fue muy bien. La duración del cuento estuvo la perfecta, los niños estuvieron pegados y no se les hizo pesado. Las chicas que vinieron interpretaron muy bien el cuento. Esto hizo que los niños y niñas que al inicio no estaban motivados fueran pegando a la actividad. En cuanto al cuento, consideramos que ha sido muy buena elección, ya que trataba de un tema con el que ellos podían empatizar más, que son los juguetes."

Tras los resultados obtenidos se puede ver como a partir de una experiencia de aprendizaje servicio puesta en práctica se asumen unos contenidos que sin ella hubiera sido imposible. Con la ayuda de las maestras jubiladas obtienen unos resultados no únicamente académicos propios de contenidos, sino unos contenidos y competencias propias de la profesión. Todos los participantes son capaces de percibir esa mirada profesional pero humana que es tan necesarias en las aulas de educación infantil.

CONCLUSIONES

La tradición oral es fundamental para el desarrollo de la lectoescritura en los niños y las niñas, que los cuentos narrados ayudan a tratar temáticas controvertidas en contextos vulnerables, y que es fundamental una práctica continua de la oralidad en los futuros maestros para que el mensaje transmitido ayude a crecer a los niños y las niñas.

La Facultad de Educación genera proyectos de aprendizaje servicio creando una red de *contransferència* de conocimiento, asumiendo que el conocimiento es un bien común. De esta forma, a través de los proyectos de aprendizaje servicio, genera una red de proximidad de los conocimientos que se trabajan en la universidad desde las aulas. Aprendemos de la realidad donde vamos, y ésta está en constante cambio. Desde la universidad tenemos el deber de poder acompañar a las organizaciones con las que participamos de la mejora manera. La *cotransferència* en definitiva permite que todos aprendamos de las experiencias compartidas.

La formación que se está generando en las múltiples experiencias que se proponen a los estudiantes es integral y cívica, trata de abrir perspectiva y mirada. El ApS nos a percibir la educación a través de una mirada social y comprometida con el mundo, interpelando tanto a los estudiantes y profesores como a los actores de las organizaciones con las que colaboramos.

La práctica reflexiva es primordial en todo este proceso, a pesar de rescatar contenido a las materias se hace imprescindible dedicarle tiempo y esfuerzo a los espacios de reflexión para dar sentido a los aprendizajes específicos de la materia de Aprendizaje de la lengua y la lectoescritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Rateike., J. (2011). Formación académica vs. formación práctica: la eterna disputa. Obtenido de Educaweb Monográfico 240. La excelencia universitaria: el compromiso con la calidad.

AQU. (2009). Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a. [en línea]. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf.

AQU. (2009). Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a. [en línea]. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf.

Balslev, K. & Buysse, A. (Eds.) (2016). Quels discours pour quel développement professionnel? Phronesis, 5 (3-4).

Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. & Vinatier, I. (2015). Pratiques professionnelles en formation : la part du langage. Paris : L'Harmattan (collection Action et Savoir).

Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En Puig, J.M. (coord.) Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó

Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Editorial Gedisa.

Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. Teachers and Teacher Education, 19, 5-28.

Collet-Sabé, J. (2011). Educació:¿ arte, burocracia o artesania? Por una nueva metàfora de la teoría y de la práctica educativa. Pedagogia i treball social. Revista de Ciències Socials Aplicades 1(1), 27-50.

De la Cerda, M., Graell,M., Martín,X., Muñoz,A. y Puig, J.M. (2009) Aprendizaje servicio. Ejemplos y definiciones. En Puig,J.M. (coord.), Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó.

Esteve, O. Carandell, Z. (2009): "La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva " A: Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, nº 49, pp. 47-62.

Eyler, J. y Giles, E. (1999). Where's the Learning in Service-Learning? San Francisco: Jossey-Bass.

Fuertes, M.T. (2014). El Aprendizaje-Servicio en el Practicum de la formación inicial del profesorado. Saarbrücken: Publicia.

Graell, M. (2015). El proceso de partenariado en el proyecto de aprendizaje servicio del Banco de Sangre y Tejidos. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 1, 76-90. DOI 10.1344/RIDAS2015.1.5

Jacoby, B. (1996). Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices. Jossey-Bass.

Knapp, Timothy D., Bradley J. Fisher (2010). The Effectiveness of Service-Learning: It's not always what you think. Journal of Experiential Education, 33(3): 208–224.

Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. Sisifo. Revista de Ciencias de la Educación, 7, 7-22.

Martín, M. G., Martínez, S., Simón, B. P., i Puiggròs, N. R., Baños, R. V., Álvarez, A. A., ... & Píriz, J. G. (2015). Co-transferencia y partenariado en el marco relacional entre las organizaciones de prácticas y la Universidad. REIRE: revista d'innovació i recerca en educació, 8(2), 205-216.

Myers, E.D. (1960) Education in the perspective of History. New York: Harper

Schön, D. (1992). La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós-Mec.

Sennett, R., & Galmarini, M. A. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.

Tapia, M.N. (2006). Aprendizaje servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Vilà, R.; Martínez, S.; Igual, M.J. y Aneas, A. (2015) Co-transferencia en el Prácticum. Una conceptualización desde sus tutores y tutoras. En Raposo-Rivas, M.; Muñoz Carril, P.C. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Pérez-Abellás, A. Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015. Santiago de Compostela: Andavira., 181-192

Zabalza, M. (2011). A vueltas con el Prácticum. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 9 (2). Monográfico: El Prácticum y las prácticas en empresas, 9.

El Aprendizaje Servicio vinculado a la Educación para la Sostenibilidad en el Prácticum de los Grados de Maestro/a de la Universitat de Girona (RES0033)

Raquel Heras Colàs, Mariona Masgrau Juanola, Eulàlia Guiu Puget
Universitat de Girona Departamento

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de maestros/as se enfrenta a distintos retos globales. Suele afirmarse, por ejemplo, que estamos formando a estudiantes para profesiones que aún no existen o que éstos deben adquirir competencias para vivir en un mundo futuro bastante distinto al que conocemos actualmente. Según el documento IBE-UNESCO (Marope, Griffin y Gallagher, 2017), la formación docente a nivel internacional está sufriendo un proceso de ajuste en respuesta a los desafíos económicos, sociales, culturales y políticos mundiales actuales. Del mismo modo, estos desafíos de la educación en un mundo diverso, interconectado y cada vez más complejo, exigen una transformación del escenario educativo (UNESCO, 2015). Uno de estos retos está relacionado con la educación para la sostenibilidad en un contexto de cambio global. Desde el informe Brunthland (WCED, 1987), en el que aparece por primera vez la definición de desarrollo sostenible (*capacidad de satisfacer las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades*), son numerosas las declaraciones, acuerdos y redes que se han desarrollado para incorporar la sostenibilidad en la educación superior (Christie et al., 2013; Escrigas et al., 2014). Si bien las universidades tienen estrategias para concienciar sobre la importancia de la sostenibilidad, son necesarios promover cambios más profundos. Estos cambios son decisivos en la formación inicial de maestros/as, ya que los profesionales de la educación acaban influyendo en la educación básica de la población y en la gestión de los centros educativos.

En este marco, el aprendizaje servicio (ApS) se presenta como una opción metodológica extraordinaria para responder a dichos retos, ya que ofrece una forma distintiva de aprendizaje experiencial que involucra a los estudiantes en un aprendizaje activo, relevante y colaborativo; se enfoca por igual tanto en el servicio que se brinda como en el aprendizaje (Barth et al., 2014; Bringle y Hatcher, 2000) y permite la reflexión y el cambio en contextos reales (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015). Es, también, una de las metodologías recomendadas para promover la competencia global (definida como la *capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas*

perspectivas desde el respeto por los derechos humanos, para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible), ya que ayuda a desarrollar múltiples habilidades a partir de experiencias reales (OECD, 2018).

El aprendizaje servicio universitario

Concebimos el aprendizaje servicio universitario (ApS U) como un enfoque pedagógico que vehicula los procesos de aprendizaje mediante un servicio a la comunidad en un proyecto articulado en el que los participantes parten de necesidades reales del entorno con la finalidad de incidir en él y transformarlo. Esta definición es suficientemente abierta para incluir proyectos muy diversos que pueden ser impulsados tanto por el profesorado como por los/las estudiantes, pero permite también distinguir las prácticas de ApS de otro tipo de iniciativas con un componente social o pedagógico pero que no integran de modo equilibrado ambos elementos.

Diversos estudios se han preocupado por singularizar el aprendizaje servicio respecto de otras propuestas afines y por definir unos criterios cualitativos y definitorios (Rubio, 2011). Nuestro grupo de innovación docente definió cinco dimensiones para evaluar un proyecto de ApS y desglosó cinco criterios para cada una (imagen 1). Estos criterios fueron evaluados en términos de claridad, validez, relevancia y ponderabilidad y validados posteriormente (Bellera-Solà, Albertín-Carbó y Bonmatí-Tomàs, 2015).

Imagen 1. Criterios y dimensiones para evaluar un proyecto de ApS.

Dimensión	Criterios
APRENDIZAJE	• Formación universitaria • Sistematización del proceso • Formación ética • Protagonismo del estudiante
SERVICIO	• El servicio como motivo incentivador • Propósito de mejora y desarrollo social
UNIVERSITARIA	• Vinculación institucional • Iniciativa de innovación y desarrollo • Valor crediticio
PEDAGÓGICA	• Valor pedagógico propio • Herramienta para la revisión y mejora
SOCIAL	• Valor social • Impacto significativo • Adecuación al contexto

Como vemos, nuestro grupo trabaja por un aprendizaje servicio integrado en el itinerario curricular, con valor crediticio y portador de aprendizajes sustanciales de los grados. Asimismo, creemos que el APS es una oportunidad para adquirir estos aprendizajes desde una perspectiva crítica y poliédrica, puesto que se preocupa para darles utilidad social y al mismo tiempo confronta teoría y práctica y obliga al estudiante a posicionarse. De este modo, se da respuesta a los retos planteados por la "Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas" (CRUE, 2015), que impelía las universidades a tener un papel clave en los procesos de desarrollo humano, desplegando nuevas estrategias para construir una sociedad más justa y más participativa (Aramburuzabala y Opazo, 2015).

Campo (2014) propone una rúbrica de evaluación y mejora de los proyectos de ApS en el contexto universitario español con diez criterios que influyen en la calidad de éstos. Dichas categorías hacen referencia a: un enfoque de aprendizaje profundo; el desarrollo de competencias; el nivel de participación de los estudiantes; la evaluación del proyecto; el seguimiento académico en la entidad; la transdisciplinariedad de las propuestas; el impacto y la proyección social; el trabajo en red; el campo profesional en los proyectos de ApS y la institucionalización.

Otra rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS es la creada por el *Grup de Recerca en Educació Moral* de la Universidad de Barcelona (GREM, 2013; Rubio *et al*., 2015) y la que utilizamos en este trabajo. La rúbrica describe los dinamismos del ApS que se presentan por los 12 niveles que comprenden los tres apartados de la rúbrica: básico (necesidades, servicio, sentido del servicio, aprendizaje), pedagógico

(participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento, evaluación) y organizativo (partenariado, consolidación de centros, consolidación de entidades). Tal y como los creadores de la rúbrica postulan, es una herramienta que permite identificar puntos fuertes y débiles de una actividad de ApS, facilitar el debate pedagógico, optimizar actividades, mostrar posibilidades diversas y animar a implementar nuevas actividades a partir de las llevadas a cabo.

METODOLOGÍA

En esta comunicación, se presentan tres estudios de caso de actividades de ApS llevadas a cabo en el Prácticum 2 de cuarto curso de los estudios de Grado en Maestro/a de Educación Primaria y Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat de Girona. Los prácticums son espacios de aprendizaje que facilitan el contacto con distintos estamentos de la sociedad; integrar en ellos el ApS es una oportunidad para proporcionar también un servicio de impacto social, fomentar la vinculación universidad-sociedad y potenciar la adquisición de unos aprendizajes significativos y una formación ética y comprometida.

Contexto y participantes

El Prácticum 2 es un módulo obligatorio de 24 créditos ECTS que se realiza en el último semestre de los grados en maestro/a de la Universitat de Girona. En él, se pide a los estudiantes, entre otras tareas, que diseñen una propuesta de innovación educativa enmarcada en el contexto del centro dónde realizan las prácticas.

Se concibe el prácticum como la inmersión del estudiante en la realidad de la escuela; en la práctica profesional que le permite integrar los conocimientos profesionales, académicos y personales para adquirir criterios propios respecto al perfil docente. En le prácticum el estudiante adquiere, ejercita y valora todas las competencias del estudio, tanto las profesionales como las sociales y las personales.

Los tres estudios de caso que se presentan tienen en común que utilizan el ApS vinculado, de un modo u otro, a la educación para la sostenibilidad.

Los tres proyectos de ApS vinculados al prácticum que se presentan han estado liderados por tres estudiantes de los grados en maestro/a de la Universitat de Girona, se han llevado a cabo en centros escolares de titularidad pública de municipios ubicados en la provincia de Girona y son los que se detallan a continuación:

- Caso 1. Diseño e impulso de una campaña de reciclaje de teléfonos móviles con alumnos de 6º curso de educación primaria. La iniciativa se inspira en campañas

anteriores lideradas por Jane Goodall dentro del programa "Roots and Shoots" (http://www.rootsandshoots.org/mobilerecyclingday) y se enmarca en la asignatura de conocimiento del medio.

La idea surge de la observación y la percatación, por parte de la practicante, de que todos los estudiantes de 6º curso de la clase donde realiza las prácticas tienen teléfono móvil. Se pregunta qué usos hacen y qué conocimientos tienen acerca de su fabricación y las problemáticas sociales y ambientales asociadas a la extracción de uno de los minerales que se utilizan, el coltán. A partir de aquí, planifica una unidad didáctica en la que los estudiantes se involucran en su diseño y, después de informarse acerca de la fabricación de los teléfonos móviles, deciden llevar a cabo una campaña de recogida de teléfonos móviles usados para su posterior reciclaje.

- Caso 2. Colaboración en la campaña municipal de sensibilización para incrementar las donaciones de sangre con alumnos de 5º curso de la educación primaria. Cada año la escuela participa en las campañas de donación de sangre implicando al alumnado en su promoción y haciendo tareas de soporte (Graell, 2015). A nivel curricular, se aprovecha la ocasión para trabajar el sistema circulatorio en la asignatura de conocimiento del medio de una forma más vivencial y globalizada. Los alumnos redactan cartas de invitación, diseñan y reparten los carteles informativos y elaboran pequeños regalos para obsequiar a los participantes durante los días de donación.

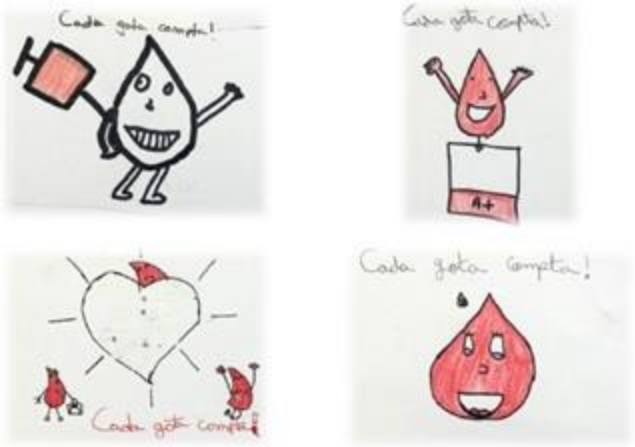


Imagen 2. Dibujos de los escolares para la campaña de donación de sangre "Cada gota cuenta"

- Caso 3. Diseño y dinamización del proyecto de mejora del patio escolar con alumnos de educación infantil y sus familias. El proyecto se justifica por la necesidad de enriquecer los patios de estímulos naturales y convertirlos en espacios más saludables y sociales. En los últimos años ha habido una tendencia a mejorar los espacios exteriores de la escuela y considerarlos, también, espacios con oportunidades educativas (Cols, 2007). La experiencia parte de la necesidad de la escuela y de la motivación de la estudiante en prácticas para llevar a cabo el proyecto. Por iniciativa propia, la estudiante realiza un diagnóstico inicial de las necesidades del espacio a partir de una fase de documentación con distintos instrumentos (observación directa, grabaciones audiovisuales y encuestas al alumnado, a sus familias y a todos los profesionales vinculados con la escuela). Los resultados obtenidos les sirven para analizar e interpretar los elementos necesarios para transformar el patio de la escuela. A partir de aquí y con la colaboración de las familias, se realiza la transformación de este espacio.

Instrumentos de recogida de datos

Estos tres casos han sido analizados bajo la rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS elaborada por el Grup de Recerca en Educació Moral de la Universidad de Barcelona (GREM, 2013; Rubio *et al*., 2015) para conocer sus fortalezas y debilidades y triangulados con los diarios reflexivos de l@s estudiantes.

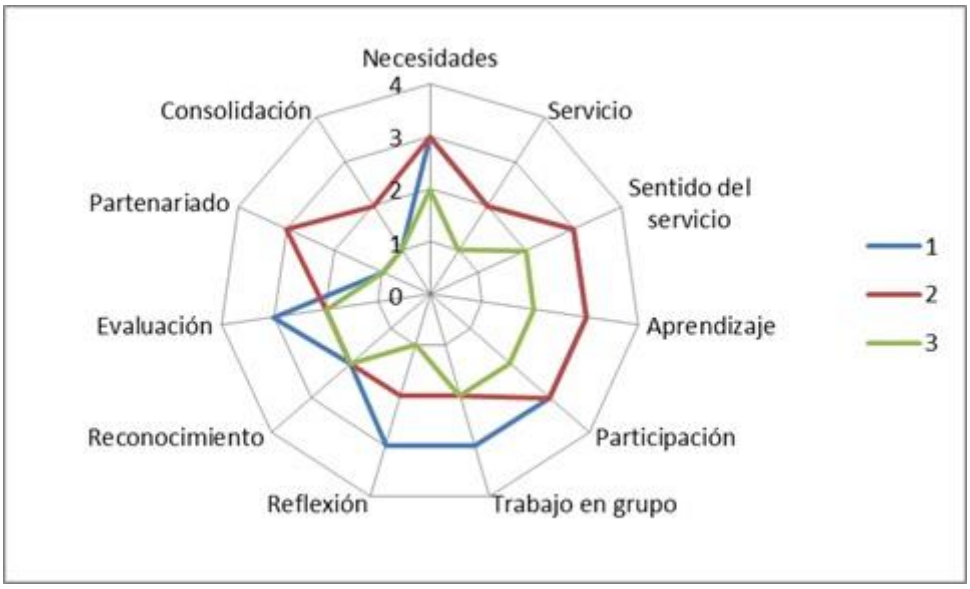
La información extraída de la experiencia práctica de los prácticums (una de las autoras de la comunicación tutorizó a las tres estudiantes) así como el análisis de los

documentos escritos generados a partir de los prácticums (unidades didácticas y diarios de reflexión de las estudiantes), han servido para obtener los resultados una vez aplicado el instrumento ya mencionado.

RESULTADOS

Los resultados de la aplicación de la rúbrica se presentan por los 12 niveles que comprenden los tres apartados de la rúbrica: básico (necesidades, servicio, sentido del servicio, aprendizaje), pedagógico (participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento, evaluación) y organizativo (partenariado, consolidación de centros, consolidación de entidades). Así mismo, se representan de forma gráfica, en forma de araña, para visualizar los puntos fuertes y débiles de los tres casos de estudio (imagen 3). En el gráfico, cada caso está representado por un color distinto. El azul corresponde al caso 1. Diseño e impulso de una campaña de reciclaje de teléfonos móviles; el color rojo, al caso 2. Colaboración en la campaña municipal de donación de sangre; y el verde, al caso 3. Diseño y dinamización del proyecto de mejora del patio escolar.

Imagen 3. Resultados obtenidos a partir de la aplicación de la rúbrica de



autoevaluación (GREM, 2013; Rubio et al., 2015).

Caso 1. Diseño e impulso de una campaña de reciclaje de teléfonos móviles

Por lo que se refiere a “Necesidades”, en este caso son “Decididas” (valor 3 de la rúbrica). Esto significa que los participantes, junto con los educadores, han decidido las necesidades sobre las que quieren actuar a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas. En este caso, la organización de la campaña de recogida de teléfonos móviles usados para su posterior reciclaje.

Respecto al “Servicio”, en este caso se la ha dado un valor de 2, lo que significa que el servicio ha tenido una duración prolongada (a lo largo del periodo del prácticum de la estudiante del grado de maestra) y las tareas planteadas han supuesto una moderada exigencia e implicación por parte de los participantes. Éstos se han implicado en la búsqueda de información, el diseño de la campaña, la elaboración de los trípticos y las estrategias planteadas para la recogida de los teléfonos móviles.

A los ítems “Sentido del servicio”, “Aprendizaje”, “Participación”, “Trabajo en grupo” i “Reflexión”, se les ha dado un valor 3, de la rúbrica. Esto significa que el servicio ha dado respuesta a una necesidad de la comunidad; los participantes son conscientes de su dimensión social; los aprendizajes tienen una estrecha relación con el servicio; la participación en el diseño y en el desarrollo de la actividad es compartida; el trabajo en grupo ha sido cooperativo y el proceso de reflexión ha sido continuo, a lo largo de la actividad. Concretamente, se ha trabajado el ciclo de vida de los teléfonos móviles y se ha reflexionado sobre los impactos sociales durante dicho ciclo. Además de hacer una reflexión personal sobre el buen uso responsable de los teléfonos móviles por parte de los estudiantes.

Respecto a los siguientes dinamismos, “Reconocimiento” tiene un valor de 2, ya que se refuerza positivamente el trabajo de los participantes y se valora lo que se ha conseguido al finalizar el servicio. Por lo que respecta a la “Evaluación”, se le da un valor 3, ya que mejora el desarrollo competencial de los participantes.

Finalmente, relacionado con el apartado "Organizativo", a los dinamismos "Partenariado" y "Consolidación" se les ha dado los valores más bajos, 1, ya que en el proyecto ha participado una sola organización, la escuela de educación primaria, y ha sido impulsado por la practicante. Anteriormente, no se conocía el aprendizaje servicio en la escuela ni se habían realizado actividades similares. Por lo que la consolidación en el centro se considera incipiente.

Caso 2. Colaboración en la campaña municipal de sensibilización para incrementar las donaciones de sangre

Los valores que se han dado a este caso no difieren mucho de los del caso anterior: Las "Necesidades" también son decididas con los escolares, a partir del planteamiento del proyecto. El "Servicio" tiene una duración similar al del caso anterior, ya que también es liderado por la practicante durante la duración del prácticum. El "Sentido del servicio" da respuesta a una necesidad cívica de la sociedad, ya conocida, pero de la que siempre es necesario hacer campañas y recordar la importancia de participar. Los "Aprendizajes" se consideran realmente útiles, ya que las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Los contenidos curriculares relacionados con el sistema circulatorio se integran perfectamente en este proyecto y son útiles a los estudiantes para participar en él, dando más sentido al servicio.

En el apartado "Pedagógico", la "Participación" es compartida, ya que los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad y el "Trabajo en grupo" es colaborativo (valor 2), ya que los participantes contribuyen en un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes. En este caso, la "Reflexión" no se da a lo largo del proyecto, sino que es "Puntual" (valor 2), ya que se da al final de éste. A diferencia del proyecto anterior, la "Evaluación" es intuitiva (valor 2), sin criterios ni indicadores definidos, aunque se afirma haber logrado los objetivos planteados.

A nivel "Organizativo", el "Partenariado" con los organizadores de las campañas de donación de sangre es pactado (valor 3), ya que son dos las organizaciones (una educativa y otra social) que acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación del proyecto de aprendizaje servicio y éste está diseñado exclusivamente por una de ellas. La "Consolidación" de centros y entidades es aceptada, en este caso. Concretamente, este proyecto de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado, ya que es una actividad que lleva algunos años llevándose a cabo.

Caso 3. Diseño y dinamización del proyecto de mejora del patio escolar con alumnos de educación infantil y sus familias.

En general, los valores de los distintos niveles de la rúbrica en este caso son ligeramente inferiores que en los dos casos anteriores. Se parte de una necesidad ya presentada o explicitada por la dirección del centro escolar. La adecuación del espacio exterior del centro es una carencia que se presenta a la practicante como posible proyecto del prácticum.

El "Servicio" recibe una puntuación de 1, por ser un servicio simple, de corta duración, compuesto por unas tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas. Aunque haya un trabajo previo importante de preparación, el servicio propiamente dicho, ocurre en una mañana, durante la cual, la practicante, los escolares, los educadores del centro y los familiares participan en la transformación del patio.

El “Sentido del servicio” se valora en el nivel 2 de la rúbrica, como necesario. El servicio da respuesta a una necesidad de la comunidad, en este caso, del centro escolar, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.

Por lo que respecta al "Aprendizaje", se le da un valor 2 porqué se adquieren aprendizajes por parte de la practicante y de los escolares que no están necesariamente relacionados propiamente con el servicio realizado.

La "Participación" y el "Trabajo en grupo" reciben un valor de 2, porqué los escolares realizan aportaciones puntuales requeridas por la practicante en distintos momentos del proceso, pero en ningún momento, los alumnos se convierten en promotores y responsables del proyecto o intervienen en sus fases decidiendo sobre aspectos relevantes, como ha sucedido en otros casos de mejora de patios escolares, en los que los alumnos, ya des de la educación infantil, lideraban estos procesos. En este caso, los alumnos han contribuido colaborativamente en este proyecto colectivo a través de unir tareas autónomas e independientes. La participación de los familiares no se puede incorporar a este trabajo en grupo por ser muy puntual y esporádica, aunque se haya contado con su opinión y colaboración puntual.

La "Reflexión" que se hace es difusa (valor 1), ya que la actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural se pueda pensar y debatir la propia experiencia. De hecho, aunque la estudiante disponía del instrumento de reflexión (el diario), no ha sido así para el resto de los participantes. En este caso, la "Evaluación" también es intuitiva, sin criterios ni indicadores definidos.

El "Reconocimiento", al igual que sucede en los dos casos anteriores, se centra en el propio centro educativo, pero no adquiere una dimensión pública. No se da a conocer a la ciudadanía ni se llevan a cabo iniciativas para expresar la gratitud por el servicio realizado o a celebrar el éxito de los resultados obtenidos.

En este caso, a nivel organizativo, cabe destacar que, tal y como sucede en el caso 1, tanto el "Partenariado" como la "Consolidación" del aprendizaje servicio en el centro educativo están en el primer nivel de la rúbrica (valor 1). Esto significa que en el proyecto participa una sola entidad y que se lleva a cabo impulsado por la practicante que es la

persona que hace la propuesta de realizar un proyecto de aprendizaje servicio, implicando a los familiares y la comunidad educativa, en general. El proyecto se inspira en otros proyectos similares de centros que han realizado transformaciones de los espacios exteriores a través de procesos de co-creación y que han dado resultados muy satisfactorios.

Discusión

En general, se detecta que se parte de necesidades reales cercanas a las realidades de los centros educativos, aunque éstas no siempre son descubiertas a partir de un proyecto de investigación. Hay que tener en cuenta que la duración del prácticum es limitada y el factor tiempo condiciona la propuesta de las estudiantes.

Por lo que respecta al servicio y al sentido de éste, los tres casos dan respuesta a una necesidad de la comunidad, siendo transformador, sobre todo en los casos 1 y 3. Los aprendizajes que se adquieren se centran en los aprendizajes de las futuras maestras, aunque también los escolares participantes realizan aprendizajes relacionados con el currículum.

En cuanto al liderazgo de las propuestas, éstas no son lideradas únicamente por los estudiantes de maestra, sino que las impulsan junto con los tutores de los centros de prácticas y se trabaja de forma colaborativa con ellas. Se evalúan los resultados aplicando estrategias de evaluación y reflexión pensadas con anterioridad, pero no hay un reconocimiento previsto para agradecer y valorar las tareas realizadas.

El único proyecto de ApS que está consolidado es el de la colaboración en la campaña de donación de sangre, ya que la escuela decidió participar regularmente (Graell, 2015). Los otros dos proyectos han sido puntuales y realizados por iniciativa de las estudiantes.

Los diarios de las estudiantes muestran, en los casos 1 y 2, que estas experiencias de ApS les han permitido reflexionar y profundizar sobre aspectos sociales actuales y próximos, como la importancia de reciclar los materiales de los teléfonos móviles. Reconocen el ApS como una metodología muy adecuada para aplicar en la escuela. Valoran muy positivamente, también, la respuesta que han mostrado los alumnos de primaria que han tutorizado, destacando una elevada motivación y empoderamiento. Por lo que respecta al caso 3, se valora muy positivamente la implicación de las familias en la obtención de los resultados. La estudiante reconoce que la experiencia ha sido globalmente positiva y que ha fortalecido competencias relacionadas con la profesión de maestra. Por otra parte, reconoce, también, haber sufrido algunas situaciones estresantes, como deberse constreñir a las limitaciones del tiempo ya que todas las

actuaciones han estado planeadas para hacerlas durante el prácticum: contactar con las familias para pedir su opinión y colaboración, conseguir el material y ejecutar las acciones planeadas.

Tal y como se especifica en el texto orientativo de la rúbrica para la autoevaluación (GREM, 2013), "cada realidad es poliédrica y difícil de valorar debido a los múltiples aspectos que la configuran" (p. 4). La rúbrica permite tener una visión general de la iniciativa y, aunque haya valores bajos en los dinamismos, no es indicador de una baja calidad de las propuestas, sino que puede ayudar a introducir el ApS en las distintas entidades con actividades sencillas que, con el tiempo, puedan ir evolucionando hacia actividades de mayor complejidad y con más sinergias y entidades implicadas.

CONCLUSIONES

El ApS es una herramienta que ayuda al alumnado a desarrollar diversas habilidades globales a través de la experiencia en el mundo real. Requiere la participación en proyectos organizados, basados en lo aprendido en el aula y que son beneficiosos para las comunidades respectivas. Una vez hecho el trabajo de campo, se pide al alumnado que reflexione de manera crítica sobre su experiencia en el servicio. La finalidad es que adquiera una comprensión más amplia del contenido del módulo en el que se vincula el ApS y mejore el sentido que da al papel que le corresponde dentro de la sociedad en temas cívicos, sociales, económicos y políticos (Bringle y Clayton, 2012). El ApS va muy ligado con el currículo y se diferencia de otros tipos de experiencias educativas en la comunidad y del voluntariado. Con el ApS, el alumnado, además de "hacer un servicio para aprender", lo que supone un aprendizaje práctico, también "aprende a hacer un servicio" (Bringle *et al*., 2016). Por todo ello, el prácticum es un escenario idóneo para desplegar esta metodología, puesto que permite enfocar las estancias en las escuelas de un modo más activo y crítico, no solo como una oportunidad de absorber conocimiento sino también de participar activamente en los procesos de transformación e innovación de nuestro sistema educativo. Es también un buen contexto para avanzar hacia proyectos de aprendizaje servicio universitario a partir de retos y necesidades que detectan los estudiantes y son ellos también quienes diseñan las formas de intervención y participación con la comunidad: un paso importante para la consolidación definitiva de esta metodología en nuestro sistema universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramburuzabala, P., R. Cerrillo, y I. Tello. 2015. "Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. Service-learning: a methodological proposal for introducing sustainability curriculum in

higher education." *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1): 78-95.

Barth, M., M. Adomßent, D. Fischer, S. Richter y M. Rieckmann. 2014. "Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education." *Journal of Cleaner production*, 62 (1): 72-81.

Bellera-Solà, J., P. Albertín-Carbó, y A. Bonmatí-Tomàs. 2015. "Criterios para valorar propuestas universitarias de aprendizaje servicio (ApS)." *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 196: 14-20.

Bringle, R. G., and J. A. Hatcher. 2000. "Institutionalization of Service Learning in Higher Education." *The Journal of Higher Education*, 71 (3): 273-290.

Bringle, R. G. y P. H. Clayton. 2012. "Civic education through service-learning: What, how, and why?", en L. McIlrath, A. Lyons and R. Munck (eds.), Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives, Palgrave, Nova York, pp. 101-124.

Bringle, R. G. et al. 2016. Service Learning in Psychology: Enhancing Undergraduate Education for the Public Good, American Psychological Association, Washington, D. C.

Campo, L. 2015. "Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad." *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1: 91-111.

Christie, B. A., K. K. Miller, R. Cooke, and J. G. White. 2013. "Environmental sustainability in higher education: how do academics teach?" *Environmental Education Research*, 19 (3): 385-414.

Cols, C. 2007. "Organitzar i viure els espais exteriors a l'escola dels petits." *Revista Infància*. Associació de Mestres Rosa Sensat, 157.

CRUE –Comisión de Sostenibilidad. 2015. "Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad." Accessed 30 May 2019.

https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf

Escrigas, C., J. Granados, B. Hall, and R. Tandon. 2014. "Editors' introduction: knowledge, engagement and higher education contributing to social change." In *Higher education in the world 5*, edited by GUNi. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

Graell, M. 2015. El proceso de partenariado en el proyecto de aprendizaje servicio del Banco de Sangre y Tejidos. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1: 76-90.

GREM Grup de Recerca en educación Moral, Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M., Graell, M. 2013. *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Aprenentatge Servei.

Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. 2017. Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation.

OECD. 2018. *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Accessed30 May 2019. https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

Rubio, L. 2011. "Aprenentatge servei a la universitat: cap a la institucionalització i el treball en xarxa." *Temps d'Educació*, 41: 107-118.

Rubio Serrano, L., Puig Rovira, J. M., Martín García, X., y Josep Palos Rodríguez. 2015. "Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio." *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (1): 111-126.

UNESCO –United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2015. *Rethinking Education. Towards a global common good?* France: UNESCO.

World Commission on Environment and Development (WCED) 1987, *Our common future*. Accessed 30 May 2019. http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf

Wright, T. 2004. "The evolution of sustainability declarations in higher education." In *Higher Education and the Challenge of Sustainability. Problematics, Promise, and Practice*, edited by Blaze Corcoran, P., Wals, A. E. J., 7-19. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

El patio de parvulario, educativo y de calidad (RES0075)

María Francesca Criach Singla
Universitat Ramon Llull

INTRODUCCIÓN

El proyecto que presentamos se enmarca en unas Prácticas curriculares de 4º curso, en la modalidad de aprendizaje-servicio (en adelante ApS), de los estudios del Grado de Educación Infantil de la FPCEE BLANQUERNA, Universitat RAMON LLULL, Barcelona.

En la literatura podemos encontrar distintas definiciones de aprendizaje-servicio (Puig, Batlle, Bosch i Palos (2007)). En este trabajo entendemos el ApS como una modalidad educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno, con el objetivo de mejorarlo. El aprendizaje servicio es, pues, un proyecto educativo con utilidad social (Puig, J. et alt, 2007).

Este proyecto de Prácticum lV en modalidad ApS permite que una escuela disponga de un patio adecuado a las necesidades de los niños y niñas de Educación Infantil (segundo ciclo), más allá de la habitual pista de cemento. Diseñar y llevar a cabo una nueva propuesta de reorganización del espacio de juego en el patio es, para una alumna de un Prácticum, una excelente oportunidad para desarrollar una intervención de aprendizaje-servicio. En este caso concreto, ella podrá formarse a partir de una necesidad real, y por tanto el aprendizaje irá más allá de la transmisión de conocimientos. La alumna será generadora de su propio aprendizaje: descubriendo necesidades; buscando y organizando información; tomando decisiones... en definitiva aprendiendo. Además, la propuesta ofrece también una vertiente clara de servicio al centro de prácticas, la comunidad que la ha acogido como futura maestra para completar su formación.

En el Prácticum lV se realizan dos períodos de prácticas en la escuela durante el año académico. Durante su primera estancia en la escuela de prácticas, observa que los niños de Educación Infantil (segundo ciclo) solo disponen de un patio de cemento, sin propuestas educativas, que a menudo se convierte en un espacio de peleas y riñas entre ellos, unos que lloran y otros que sencillamente se aburren. A partir de observar esta necesidad en el patio, conjuntamente con la tutora de la Universidad, se discute la posibilidad de proponer a la escuela de prácticas de hacer una intervención de aprendizaje-servicio para mejorar este espacio, y se piensa una propuesta a desarrollar. La alumna elabora una propuesta de intervención, y una vez se ha podido comprobar su viabilidad, plantea el proyecto a su tutora de la Universidad y a la coordinadora de prácticas del Centro Escolar. Ambas lo aceptan. Durante los meses siguientes, la alumna desarrolla la idea con la tutora de la universidad, siempre de acuerdo con la tutora del aula, para finalmente, llevarla a cabo en la escuela durante su segundo periodo de prácticas.

METODOLOGÍA

La alumna de la facultad llevará a cabo una propuesta de aprendizaje-servicio, al desarrollar las competencias profesionalizadoras que se le suponen a la asignatura de Prácticum lV.

La escuela es un centro situado en un barrio marginal de Sant Roc (Badalona) donde predomina la diversidad cultural (no hay ningún niño catalán ni del resto de España). La clase se P5 consta de 20 niños y niñas, pero hay mucho absentismo y casi nunca están todos.

En el Prácticum IV se debe llevar a cabo una propuesta didáctica en la escuela, la cual habitualmente se plantea a partir de aspectos curriculares, con actividades que potencian el desarrollo de las capacidades entorno los ejes del Currículum del ciclo 3/6 de Educación Infantil. En el caso de nuestra alumna, Ariadna, tenía la idea inicial de trabajar el descubrimiento del entorno y el desarrollo logicomatemático de los niños de su clase de P5.

Por lo que respeta a las matemáticas, pretendía trabajar contenidos (numeración, pesos, medidas y cantidades, formas geométricas), pero sin fichas. Son niños muy movidos y curiosos y una metodología más activa les evitaría tener que estar sentados, y se potenciaría un aprendizaje más significativo, con experiencias vivenciales. Según el Currículum, en las primeras edades la matemática toma un papel fundamental como herramienta para contribuir al descubrimiento del entorno, al favorecer el descubrimiento, tocar, observar, comparar las características y propiedades de los objetos, los materiales, los elementos, los acontecimientos. Con la matemática, el niño avanza en el descubrimiento sensorial, en sus posibilidades perceptivas y en el establecimiento de relaciones lógicas del entorno. La intervención de los educadores debe favorecer este proceso de maduración facilitando propuestas que les permitan comparar, ordenar, agrupar desde una manera global e intuitiva

Por lo que respeta a medio natural, se pretendía poder crear un pequeño jardín con plantas aromáticas.

Pero ella observa que el patio de la escuela es una pista de cemento, un espacio mal aprovechado, con un ambiento frío, nada acogedor, y con pocos recursos pedagógicos. Está formado por dos ambientes: el de Educación Infantil, y el de educación Primaria. En el de Infantil sólo pueden acceder los niños de P3 a P5, mientras que al de mayores pueden ir todos. Todo el patio de Infantil es también de cemento, menos una pequeña zona con arena, pero no siempre pueden hacer uso de ella. También encontramos

casetas de plástico, un tobogán, patinetes, motos y otras piezas de plástico como bloques. La alumna define el patio de la escuela como un patio carcelero. Durante su primer periodo de prácticas, los niños, aburridos, cada día le pedían jugar. Ella propuso algún juego, como el "pica-pared", que fue un éxito rotundo: "venían niños de todas las edades y se podía observar un magnífico aprendizaje entre iguales y una mejora en la conducta de los niños: había muchas menos disputas y menos llantos" comenta Ariadna.

Esta constatación lleva a que conjuntamente con la tutora de la Universidad, se planteen la posibilidad, y la oportunidad, de proponer a la escuela de prácticas una intervención de aprendizaje-servicio consistente en reorganizar el patio para los alumnos de 3 a 6 años, para hacer un cambio en este espacio exterior y ofrecer un espacio educativo y de calidad.

El tiempo para sacar el proyecto adelante es muy limitado y debe adaptarse al calendario del Prácticum, el cual marca dos periodos intensivos, en octubre, y en marzo, y un día a la semana de noviembre a abril.

En el primer período se detectan las necesidades y se empieza a intuir la propuesta. De diciembre a febrero se va desarrollando la idea, de acuerdo con la maestra de la escuela y la tutora de la universidad. Las tutorías que semanalmente se llevan a cabo entre la alumna de prácticas y la tutora de la universidad en el marco del Prácticum, es donde se estructura el proyecto para conseguir que sea viable. La alumna busca información sobre qué es y cómo se lleva cabo un aprendizaje-servicio. Descubre que el primer paso es detectar las necesidades del centro: fue lo primero que ella realizó ya en el primer período de estancia en la escuela. El segundo paso de un ApS es diseñar una propuesta de intervención: en su caso un nuevo espacio de patio educativo y de calidad. En las tutorías el proyecto va tomando forma, comenzando con una lluvia de ideas sobre cómo se imagina el proyecto o pensando donde se puede buscar la información necesaria para sacar el ApS adelante. En definitiva, se recoge y organiza toda la información y las tareas que forman parte del proyecto de ApS, para poder llegar a la tercera fase, la ejecución del proyecto, su implementación, durante el segundo periodo intensivo de estancia en la escuela. Las tutorías no son individuales siempre, a menudo se realizan conjuntamente con el resto del grupo y el tutor/a. La ventaja de trabajar en grupo facilita que las ideas, las propuestas, las dudas, las reflexiones, las aportaciones, … sean conjuntas. En definitiva: se construye conocimiento de manera compartida.

Finalmente se llega a la tercera fase, la ejecución del proyecto: se lleva a cabo el proyecto de remodelación del patio, al largo del mes de marzo.

Para ello, Ariadna deberá ha debido modificar los objetivos iniciales de descubrimiento del entorno y de desarrollo logicomatemático para hacer un proyecto para mejorar el patio, para pensar distintas propuestas para ello, pero sin dejar de lado los contenidos curriculares que la maestra consideraba importantes trabajar con estos niños. El objetivo de esta nueva propuesta es que los niños puedan tener la oportunidad de beneficiarse de un espacio exterior donde se sientan a gusto, donde puedan disponer de propuestas y actividades a través del juego, y así el aburrimiento, la inactividad y el mal comportamiento queden apartados. Se pretende crear un espacio para jugar juntos utilizando la imaginación y a la vez se genere una actividad que beneficie el desarrollo de los niños.

Así pues, la propuesta inicial dio un cambio: si bien la primera intención era llevar a cabo actividades que desarrollaran los objetivos y contenidos curriculares de P5, con actividades que fueran dinámicas y atractivas para los niños de la clase, al pensar en la reorganización del patio, se modificaron los primeros objetivos, no solamente ampliándolos, sino que al introducir el aprendizaje-servicio, se cambió la orientación. No se trataba ya de proponer solo actividades “divertidas” para trabajar las matemáticas y el medio natural: el nuevo proyecto consistía en desarrollar actividades matemáticas y del entorno, pero a la vez debían servir para modificar el proyecto del patio. Ahora se trataba de conseguir un “nuevo patio”, más acogedor, con juegos tradicionales (en los cuales se trabajaban las matemáticas también) y con un pequeño jardín aromático (que a su vez trabajaba objetivos y contenidos de medio natural).

Los espacios exteriores además de ser una fuente de placer para muchos niños son también espacios educativos de aprendizaje, donde los niños aprenden gracias al entorno que les rodea (Cols, Fernández). En educación infantil consideramos que todos los tiempos y espacios son educativos, por lo cual es importante cuidar la estética y los recursos para ofrecer zonas y espacios de calidad donde los niños puedan realizar sus descubrimientos y tengan un amplio abanico de posibilidades para que todos puedan desarrollar al máximo sus posibilidades. Como afirma Paniagua (2005) al patio se le debe dar la misma consideración e importancia que damos a las aulas. Además, el tiempo al aire libre facilita que el aprendizaje a partir del movimiento sea mucho más ameno y significativo. El patio es un espacio que permite el desarrollo integral de los niños, ya que contribuye al desarrollo motriz, al desarrollo del lenguaje emocional, cognitivo y social (Ritscher (2013).

El juego es la base de cualquier aprendizaje. Tal como afirma Bruner (1984) es uno de los factores esenciales que intervienen en el proceso del desarrollo y el aprendizaje

gracias a la actividad que el niño realiza en su interacción con las personas y los objetos. A través del juego los niños efectúan esfuerzos y superan retos personales, haciendo que ellos mismos se pongan a prueba, y reafirmen su autoestima. El juego es la principal herramienta para el desarrollo cognitivo, la comprensión y producción de lenguaje, la resolución de problemas, la creatividad, iniciativa, concentración, las habilidades sociales y una gran herramienta de cohesión social. Jugar juntos, utilizar la imaginación y disfrutar del desarrollo es una manera de aprender y conocer. Con este nuevo enfoque (ApS), se pretende implicar a los niños y niñas en la transformación del patio, ellos deben tener un papel protagonista en el desarrollo de estas mejoras. En los proyectos de ApS ellos son protagonistas y no meros receptores. Al fin y al cabo, es su patio.

Para todo ello, la alumna ha intervenido en distintos ámbitos:

- concretar con la maestra los objetivos curriculares a trabajar, de matemáticas y de medio.
- Consensuar con la escuela la reforma del patio. Era necesario encontrar una propuesta adecuada y unas actividades motivadoras.
- Buscar propuestas para transformar un patio carcelero en un patio educativo
- Recuperar juegos tradicionales
- Implicar a los niños en todo el desarrollo, en su patio
- Concretar la siguiente propuesta:

Bloque 1: CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO CON PLANTAS AROMÁTICAS.

Un espacio educativo debe tener elementos naturales: agua, hierba o vegetación autóctona con flores que atraigan a los insectos y permitan la observación de la naturaleza, y elementos manipulables como arena y troncos que permiten el desarrollo las propias ideas y favorece la interacción social. Así qué naturalizando los espacios, se estimulará la curiosidad, la imaginación, la fascinación y el aprendizaje por descubrimiento, respetando el ritmo de cada niño. Los elementos naturales ofrecen retos y complejidades que se modifican y se transforman con el tiempo, haciendo que el espacio no sea estático y aburrido (Ritscher, P. 2006).

Puesto que la escuela está situada en un barrio de Badalona donde el ambiente de los niños no favorece el descubrimiento y experimentación del entorno natural, con esta propuesta se pretende que puedan descubrir y experimentar el crecimiento de una semilla, y así pueden llegar a entender un poco más el concepto de ser vivo.

Por estas razones la idea principal fue hacer una zona verde de plantas aromáticas:

*Actividad: construcción de un terrario con plantas aromáticas.

Actividades Iniciales: Se llevarán algunas plantas aromáticas al aula y se comentarán algunos de sus rasgos principales (formas, partes, características, necesidades de agua). Luego se dispondrán por familias de plantas, y en el centro unas cartas con el nombre de cada una, y una adivinanza con los principales datos, los cuales darán una pista para hallar el nombre con la planta. Se aprovechará para que ellos mismos cuidadosamente puedan oler los diferentes olores para reconocerlas. Seguidamente se plantearán unas preguntas para ayudar a diferenciar, reconocer y recordar las plantas. A continuación, en el patio se podrían plantar en macetas entre todos. Su colaboración es importante. Se aprovechará para trabajar lenguaje matemático: sobre profundidad, anchura, distancia… ya que se realizarán agujeros. Y se repartirán los cargos para regarlas. Pero al final, en lugar de plantas aromáticas se decidió hacer germinar una semilla, puesto que los fines de semana el patio de la escuela se abría al barrio y a distintos centros recreativos, y a menudo se estropeaba lo que allí quedaba, se rompía o simplemente desaparecía. Por ello no se veía del todo posible poder construir un pequeño huerto en el patio. Se introdujo la actividad preguntando a los niños lo que sabían sobre el nacimiento y crecimiento de las plantas. Luego se aclararon algunos conceptos, sobre semillas, necesidades de agua, tierra, luz y sol. Posteriormente reconocieron algunas de las semillas que tenían para plantar: judías, lentejas, garbanzos y semillas de limón. Se aprovechó para escribir los nombres de estas semillas en la pizarra entre todos y así ellos hacían el cartel con su nombre y el nombre de las semillas que habían escogido. Uno a uno iban escogiendo sus semillas, las contaron, cogían el algodón, lo mojaban y lo colocaban en un vaso para hacer germinar y crecer su futura plantita, la cual, cuando brotara, se trasplantaría a la tierra. La última fase del ApS es la evaluación del proyecto y sus actividades. Para valorar esta actividad: realizaremos observación directa y una conversación inicial y final con los niños. Les ha quedado muy claro que las plantas salen de las semillas, que necesitan la tierra, el agua, el sol y el oxígeno para vivir. Durante todo el mes se ha estado trabajando un poco las plantas como ser vivo.

Imagen 1: plantando semillas

Bloque 2: VAMOS AL PATIO.

Recuperación de juegos tradicionales, donde se trabajan matemáticas (numeración, pesos, medidas y cantidades, formas geométricas, …), música, y desarrollo motriz: pintar, dibujar, saltar con equilibrio, bailar. *Actividades:

Durante dos días Ariadna se dedicó a preguntar qué les gustaría tener en el patio. La mayoría de las respuestas fueron juegos en general, así qué partiendo de las necesidades de los niños y del espacio disponible, se realizó la siguiente propuesta. En todo momento los niños han sido muy partícipes.

Actividad núm. 1: Pintar en el suelo “tres en raya”

Un tronco cortado en seis rodajas van a representar seis fichas grandes para poder jugar a un tres en raya gigante. Los niños las pintaron de dos colores que ellos mismos eligieron: tres rosas y tres verdes. Se hizo una prueba en clase, con una cuadrícula con tiza en el suelo y se explicaron las bases del juego, en que cada equipo tenía que conseguir hacer una línea seguida de su color. Parecía que lo entendían, pero no: todos iban a hacer su línea y por tanto siempre ganaba el equipo que empezaba, ya que sólo veían lo que hacían ellos. Tal como afirma Piaget se encuentran en la etapa egocentrista situada de los dos a los seis años, en la que se considera que todavía son incapaces de ponerse en el lugar del otro. Hizo falta repetir las instrucciones, insistiendo que debían estar pendientes de lo que hacía el otro grupo, Finalmente, una niña bloqueó la línea de los otros y así se pudo continuar jugando hasta que uno de los equipos hizo el tres en raya.

El último día ya tenían pintada la parrilla gigante en el patio y sacaron las piezas. La gran sorpresa fue que ningún niño lo utilizaba como un tres en raya, sino que jugaban saltando de tronco en tronco, moviendo las piezas para ir haciendo saltos de distintas largadas. Pasados unos días, se propuso un juego que se basaba en saltar sólo a los colores que marcaba uno de ellos, de manera siempre había alguien que se quedaba sin pieza y "perdía".

Para poder hacer una valoración de cada actividad se elaboró una parrilla con unos indicadores marcados, por una parte, y por otra se realizó una observación días y se almacenó información a través de vídeos, notas de voz, fotografías y escritos personales. Todo ello fue de una gran utilidad para poder hacer una valoración general de la actividad.

Imagen 2: tres en raya

Actividad núm. 2: pintar en el suelo el juego del triángulo de los números

Se trata de sumar números. Se dibuja un triángulo en el suelo con casillas con números, y a un paso de la base se dibuja la línea de lanzamiento (a 2m de distancia). Se establecen turnos y los jugadores se ponen detrás de la línea. Es un juego fácil de entender, les gusta y suman con las manos los números que les toca.

Material: dos piedras planas y un yeso para marcar en el suelo.

Desarrollo para dos jugadores:

Cada jugador, a su vez, tira las dos piedras. Se suman todas las puntuaciones conseguidas. Gana quien consigue más puntos que el otro.

Observaciones: En caso de que estén jugando niños de diferentes edades, se puede proponer cambiar la distancia de lanzamiento según la edad. De esta manera se equilibran las posibilidades

Con esta actividad, se fomenta el desarrollo de la autonomía en este caso al dibujar sus propios juegos. A la vez, se aprovecha para dar a conocer los juegos tradicionales.

Actividad núm. 3: Dibujo libre en el cemento con tizas de colores.

El cemento es un lugar perfecto para utilizar tizas y dejar que los niños dejen volar su imaginación y creatividad. Esta actividad ha sido la que más éxito ha tenido ya que todos los niños y niñas se pasan casi todo el tiempo del patio pintando, hacen grandes obras de arte en el suelo del patio, comparten los yesos y se crean grupos de dibujo, todo de una manera muy relajada.

Fue una sorpresa que una actividad tan sencilla no la utilizaran en esta escuela donde todo era de cemento, se puede ver en las fotos cuál es el resultado, un ambiente de tranquilidad.

Imagen 3; dibujo libre en el suelo

Actividad núm. 4: Los bolos.

Se trata de construir un juego de bolos para el patio y aprender a jugar con ellos, aprovechando para experimentar con distintos pesos. Se adornarán unas botellas de plástico vacías con cintas tipo bolos, se pintarán y se rellenarán con agua o arena, para jugar en el patio.

Es una manera para ir aprendiendo la numeración ya que todos quieren saber el número de botellas que tira y esto les obliga a contar. Y además se trabaja los distintos pesos (aprovechando las botellas se llenan más o menos para ver qué efecto tiene a la hora de tirar la bola). Y es que las matemáticas forman parte de nuestra cotidianidad. "Las matemáticas están por todas partes", señala Mª Antonia Canals (2007).

Decoraron los bolos con total libertad. Luego se explicaron las instrucciones concretas, y empezaron a jugar. Posteriormente procedieron a vaciar el agua que tenían y experimentaron que vacías caían casi solas, y que muy llenas no caían y llegaron a la conclusión de que era por el peso del agua. Pasados unos días, el juego cambió de orientación: algunos cogían las botellas, las colocaban dentro de las ruedas y hacían acrobacias con ellas.

imagen 4: probando los bolos

Actividad núm. 5: baile final

Con una canción sobre el desarrollo de una planta. De esta manera, como en todos los proyectos ApS, la actividad se cierra con una fiesta, que sirve para presentar el proyecto.

RESULTADOS

El interés en las actividades que se realizaron obtuvieron unos resultados sorprendentes:

- En cuanto a la **alumna universitaria**, ésta ha puesto en práctica los conocimientos adquiridos en la facultad, su proyecto tiene un valor cívico con un impacto real en los alumnos y en el centro escolar. Un trabajo académico se ha traducido en algo palpable y útil gracias al proyecto de ApS.

Ha sido capaz de analizar las necesidades que tenían los niños de su clase a la hora del recreo: hacía falta reorganizar el espacio.

Ha desarrollado la vertiente artística a la hora de diseñar las actividades, y la ha potenciado en los niños.

Ha conseguido unas actividades curriculares significativas para los niños.

Ha sido capaz de adaptarse a las circunstancias y cambiar su propuesta: al principio plantea una intervención curricular y posteriormente la adapta a un ApS; cuando no puede realizar el jardín aromático, cambia la propuesta y plantan una semilla.

Su actitud ha facilitado y permitido que los niños se implicaran tanto que hasta transformaron las propuestas de juego en otras distintas.

– En cuanto a los **niños y niñas**, estos participan mostrando todos sus conocimientos relacionados con el proyecto. Han visto que jugando en el patio se aprende a la vez que se contribuye a mejorar el espacio para su recreo, y para los otros niños de la escuela. Se han implicado en su patio.

Los niños también han llevado a cabo unos aprendizajes curriculares (matemáticas y ciencias naturales) a través de las distintas de las actividades y juegos tradicionales que han realizado.

Los niños desarrollaron mucho la creatividad y la imaginación se en este proyecto, puesto que reconvirtieron las propuestas iniciales en otras actividades, en juegos con otras normas, siguiendo su imaginación (las piezas del tres en raya y los bolos tuvieron otro uso pasados unos días). Han aprendido a crear sus propios juegos.

Esta propuesta también ha servido para trabajar la educación en valores, como podría ser el compañerismo, puesto que en los juegos se debe compartir y respetar unos procedimientos para su preparación, así como respetar el turno.

Finalmente, en relación a los niños, se ha conseguido una armonía entre grupos que antes no existía: se producen menos peleas y se percibe menos aburrimiento entre los niños, debido a una mayor propuesta de actividades. Se ha conseguido mejorar la relación de convivencia e integración de los niños en el patio.

-En relación a **la propuesta**, todas las actividades que se han desarrollado han mostrado como de un material inespecífico puede ofrecer un montón de posibilidades, tanto las piezas del tres en raya como las botellas de los bolos.

-Desde la **universidad**, representada por la tutora de prácticas, poder trabajar con la alumna y el centro escolar es una oportunidad de constatar el potencial que tienen los proyectos ApS como innovación.

CONCLUSIONES

La última fase de todo proyecto de ApS es su evaluación. A lo largo del desarrollo de las actividades, estas ya se han ido comentando. Ahora es el momento de valorar el proyecto en sí:

El resultado final cumple con los pilares metodológicos del modelo de ApS: aprendizaje relevante y significativo para la comunidad, mejora del aprendizaje académico, y aprendizaje cívico con un propósito claro.

Experiencias de este tipo demuestran que es posible realizar un Prácticum universitario en la modalidad de aprendizaje-servicio, en el que todos han salido ganando: por un lado, los alumnos: los niños de la escuela y la estudiante universitaria, y por otro la escuela, así como la universidad.

Esta experiencia cumple el requisito de ApS que considera al destinatario como un agente activo, que se implica, se empodera gracias al proyecto, no es un mero receptor pasivo de quien diseña el proyecto. En esta experiencia queda demostrado que la alumna en prácticas no era quien decidía qué se debía realizar, sino que implicaba a todos: desde la universidad (su tutora y sus compañeros), a la dirección de la escuela y a la tutora de Educación Infantil (segundo ciclo), y evidentemente a los niños, los verdaderos destinatarios y protagonistas a la vez.

Esta modalidad potencia en el alumno en prácticas competencias profesionalizadoras en un entorno real, que van más allá del desarrollo del curriculum escolar, ya que realizando un ApS puede dar respuesta a necesidades sociales reales de la escuela.

Las intervenciones de ApS contribuyen pues a formar ciudadanos críticos y activos en la sociedad, porqué los implicados descubren la realidad como un espacio que puede ser mejorado, y con sus acciones transformadoras contribuyen a mejorar el mundo.

Podemos concluir pues que el ApS es una forma de ver el mundo que lleva implícita una metodología: se aprende haciendo servicio, porque hacer servicio enseña.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bassedas, E., Solé, I., Huguet,T. (1998). Aprender y ensenyar en Educación Infantil. Barcelona: Editorial Grao. 2ªedicio

Bruner,J. La educación, Puerta de la cultura. (2013) Ed. Antonio Machado. Madrid

Canals, Mª A, (2007): Vivir las matemáticas Barcelona. Ed. Octaedro (2ª edición)

Paniagua, G. (2005). Educación infantil: Respuesta educativa a la diversidad. Barcelona: Alianza Editorial

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. *Educar para la ciudadanía. Barcelona: Editorial Octaedro*.

Ritscher, P. (2006). El jardín de los secretos. Barcelona, Ed. Octaedro

La implementación de proyectos Aprendizaje Servicio en la Universidad Autónoma de Barcelona a través de las prácticas externas. El caso de la facultad de Psicología (RES0050)

José Luís Lalueza, David García Romero, Sílvia Blanch, Mequè Edo y Tomás Peire
Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

En el marco de la responsabilidad social de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), se están impulsando los proyectos de Aprendizaje-Servicio como propuesta educativa donde los estudiantes se formen para actuar como agentes comprometidos en la mejora de su entorno comunitario. En este sentido, el curso 2018-19, se inicia el grupo de innovación sobre ApS, gracias a la financiación de la OQD (Oficina de Calidad Docente) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Este grupo tiene por objetivo detectar, visibilizar y promover los proyectos ApS en asignaturas como las prácticas curriculares, prácticas externas o los TFG. En el marco de las prácticas curriculares, diferentes investigaciones sobre ApS nos demuestran su gran potencialidad (Blanch, Edo y París, 2018; Edo y Blanch, 2016). Durante este curso, el grupo ha estado recogiendo y analizando las diferentes propuestas de proyectos ApS en el campus con dos objetivos: 1) elaborar un repositorio de experiencias para que faciliten su promoción a otro profesorado interesado y 2) tener conocimiento de la diversidad de forma y funcionamiento de las experiencias de Aprendizaje-Servicio. Entendemos, por lo tanto, que es necesario encontrar diferentes formas de elaborar esta metodología para su promoción, ya que es necesario poder adaptarse a las realidades de las asignaturas y las prácticas de intervención o servicio social (García-Romero, 2018).

La recogida de información sobre los proyectos ApS en marcha en la UAB se ha llevado a cabo de dos formas complementarias: a) una recogida masiva mediante fichas informativa y b) entrevistas con profesores responsables.

A. Las fichas fueron enviadas a todo el profesorado de la UAB a través de los decanatos de las facultades, que las recogió y devolvió cumplimentadas al grupo de innovación docente. En ellas se pedía al profesorado que rellenase datos relativos a su proyecto de Aprendizaje-Servicio, en referencia a las asignaturas implicadas, entidades colaboradoras, aprendizajes objetivo y curso entre otras.

B. Las entrevistas pretendían acceder a información que quedaba incompleta o ambigua en las fichas devueltas, tal como la concreción de las funciones de estudiantes y profesores o las herramientas de aprendizaje, en muchos casos. Por lo tanto, se contactó con el profesorado para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas, que fueron grabadas en audio y que variaron entre 20 y 40 minutos en su duración.

Como resultado de esta recogida de datos, obtuvimos información de propuestas recogidas vinculadas a las prácticas que se llevan a cabo en diferentes facultades, tanto a nivel de grado como de postgrado: Antropología, Ciencias, Economía y Empresa, Educación, Psicología y Veterinaria, entre otras. Para poder analizar la pertinencia y calidad de los proyectos ApS, el grupo de innovación ha elaborado una definición propia de Aprendizaje-Servicio y ha explicitado criterios concretos en torno a las experiencias. Tanto la definición como los criterios han sido elaborados desde la revisión de la literatura por parte del conjunto del grupo de innovación (Deeley, 2016; McMillan, Goodman y Schmid, 2016 Haddix, 2015; Jacoby, 2003; Bringle, Hatcher y Jones, 2011; Kiely, 2005). Se ha intentado reducir estos criterios a su mayor sencillez, y al mismo tiempo conservar lo que es necesario para discernir el Aprendizaje-Servicio de lo que no lo és e identificar aquellos elementos que son valiosos.

Estos indicadores se dividen en “requisitos mínimos para ser ApS” e “indicadores de calidad ApS”, y hacen referencia a los dos ámbitos en los que el ApS ha de tener impacto: el aprendizaje del estudiante y la intervención o servicio comunitario. Se adjunta una figura al final del texto en la tabla 1. Estos criterios sirven para detectar las fortalezas y debilidades de las experiencias recogidas.

En esta comunicación, describiremos una de las experiencias que aparecen en esta recogida de información, y la describimos en detalle para, más adelante, exponer un análisis utilizando los indicadores elaborados.

METODOLOGÍA

La experiencia de Aprendizaje-Servicio que pasamos a describir se lleva a cabo en las prácticas de la facultad de Psicología, en diferentes niveles: a) prácticas de campo vinculadas a asignaturas del grado de psicología, b) prácticas externas del grado de psicología y c) prácticum del máster de psicología de educación. Más adelante explicaremos las diferencias entre estos niveles de prácticas, pero, primero nos ocuparemos de describir la experiencia de intervención en la que los y las estudiantes se implican.

Las prácticas suponen la participación del estudiantado en un programa de inclusión educativa de chicos y chicas de entornos de riesgo de exclusión social. Este programa está vinculado a un proyecto de investigación-acción desarrollado por el equipo DEHISI de la Universidad Autònoma de Barcelona, el proyecto Shere Rom, que lleva en marcha ya 20 años, y que tiene como objetivos tanto la promoción de la inclusión educativa en contextos de exclusión e interculturalidad como el estudio de los mismos procesos de aprendizaje y transformación interculturales (Lalueza, Sànchez-Busqués y García-Romero, en prensa).

Actualmente se lleva a cabo en un instituto-escuela con población multicultural, tanto gitana como de familias migrantes. La idea es la de investigar-implementar prácticas educativas basadas fundamentalmente en dos principios: 1) La mediación TIC para el aprendizaje activo y creativo; 2) La colaboración interinstitucional (escuela-universidad), intergeneracional (estudiantado universitario colabora con alumnado del instituto-escuela) e intercultural (legitimar como válidas las culturas presentes y construir reconocimiento mutuo). (Padròs, Sànchez-Busqués y Luque, 2012) Participan 4 cursos del instituto-escuela: desde quinto de primaria a segundo de ESO.

1. La mediación de las Tecnologías de la Información y Comunicación implica la posibilidad de experimentar con diferentes formatos de representación, que puedan resultar motivadores y que al mismo tiempo permitan la exploración de la creatividad y la competencia en diferentes ámbitos. Con la ayuda del estudiantado universitario, los chicos y chicas del instituto escuela, divididos y divididas en grupos de trabajo, deciden el formato y tema de su proyecto, que tiene una audiencia objetivo por medio de redes sociales y/o proyecciones públicas de los productos. Se fomenta así su relación con las TIC como creadores y creadoras, más allá del simple consumo de productos, en consonancia son la pedagogía crítica de Freire (1978), que ha sido incorporada en el Aprendizaje-Servicio crítico (Haddix, 2015; Yep, 2014).
2. La colaboración interinstitucional se da en diferentes ámbitos. Por una parte, la relación directa intergeneracional entre estudiantes de la universidad y del instituto-escuela, que implica un descubrimiento del mundo ajeno para ambas partes. El estudiantado universitario conoce un ámbito en riesgo de exclusión que muchas veces no ha formado parte de su experiencia, así como tiene acceso a diferentes realidades culturales que no están tan presentes en los barrios y distritos de clase media de los que la mayoría provienen. Para el alumnado del instituto-escuela, supone una relación con personas adultas más cercanas y en un mayor nivel de horizontalidad, que no les instruyen, sino que descubren con

ellos y ellas cómo producir aquello que desean crear. Se crea sí un proceso de aprendizaje más basado en la negociación y exploración propia y mutua. Estas sesiones de actividad se dan una vez por semana a lo largo de todo el semestre.

Por otra parte, se da una colaboración interinstitucional entre educadoras, pues la actividad es supervisada y dinamizada tanto por el profesorado como por una persona coordinadora del proyecto, que asesoran a las estudiantes. Esto ocurre tanto a lo largo de cada actividad como en sesiones de puesta en común y reflexión después de cada actividad con el alumnado del instituto-escuela. Este nivel de colaboración ha sido muy valorado también por parte del estudiantado de la UAB, ya que les permite ser consideradas como profesionales válidas al tiempo que tienen personas más expertas en las que apoyarse (García-Romero, 2018).

Finalmente, se da también entre el profesorado y el equipo de investigación DEHISI en reuniones mensuales de análisis y replanificación del proyecto. Este espacio a la colaboración interinstitucional está en la línea de lo propuesto por McMillan, Goodman y Schmid (2016) sobre el Aprendizaje-Servicio como espacio de frontera.

Como hemos anticipado, este proyecto tiene diferentes niveles de participación en los cuales el estudiantado puede implicarse, desde focalizar en la colaboración con el alumnado del isntitut-escola hasta implicarse en el proceso de investigación del equipo. Esto nos lleva a la incorporación de estudiantes de diferentes modelos de prácticas: a) prácticas de campo, b) prácticas externas de grado y c) prácticas de máster.

a) En las prácticas de campo, el estudiantado universitario accede a estas prácticas como opción a la realización de sus créditos de prácticas de asignaturas de cuarto curso del grado de psicología. Concretamente, están vinculadas estas prácticas las asignaturas: Psicología Cultural y de la Comunicación, Infancia y Familias en Contextos de Dificultad, Intervención Social y Comunitaria y Aprendizaje y Diferencias Individuales. Semanalmente visitan la escuela y cada estudiante se incorpora a un grupo de trabajo de 3-5 chicos y chicas, en el que han de ayudar a llevar a cabo sus creaciones, generalmente productos audiovisuales (cuyo formato cambia dependiendo del aula). De esta forma, cada clase se divide en diferentes grupos, en cada uno de los cuales los chicos y chicas aprenden creando y el estudiante desempeña funciones de mediación, acompañamiento educativo y adaptación a diferentes necesidades educativas. Los aprendizajes objetivo varían en función de cada asignatura vinculada, respecto a qué puede aportar su disciplina a la compresión y competencia para trabajar en un proyecto real, horizontal y en este contexto educativo concreto. Para fomentar la creación

de conocimiento e implementación del mismo, las prácticas incluyen tres formas de análisis/reflexión sobre la intervención: 1) reuniones con el profesorado del centro educativo después de cada actividad; 2) otras sesiones de encuentro en la universidad con profesorado universitario; y 3) un diario de campo semanal sobre la participación en la actividad. Este diario ha de funcionar también como recogida de datos para elaborar un trabajo final grupal, que ha de consistir en una propuesta de mejora del proyecto desde su perspectiva.

b) Las prácticas externas de grado tienen un perfil más profesionalizador, en ellas los y las estudiantes se incorporan en la dinámica de intervención, participando en las reuniones del equipo de investigación con el profesorado y haciéndose cargo de funciones relacionadas con la coordinación: responsabilizarse de la dinamización y coordinación de uno de los cursos en los que las actividades se llevan a cabo, coordinar horarios y negociaciones con profesorado y el equipo de investigación, diseñar actividades, dar apoyo al estudiantado que participa del primer modelo de prácticas, tanto en su ejecución de la actividad como en sus actividades de aprendizaje (diario, sesiones de encuentro, propuesta de mejora…). Lo que ahora acabo de escribir no es una lista de funciones entregada al estudiantado, sino diferentes tareas que el equipo de investigación DEHISI asume para garantizar el funcionamiento del proyecto, es decisión del estudiantado participantes en este modelo el participar en mayor o menor medida de unas u otras, así como el proponer modificaciones en la organización y funcionamiento de las mismas.

c) Las prácticas del máster en psicología de la educación (MIPE) y del máster en investigación e intervención psicosocial (MIIP) tienen también un cariz profesionalizador, ya sea como profesionales de la intervención o de la investigación (se acogen ambos modelos en las prácticas). El estudiantado en este caso se incorpora también a tareas similares del modelo “b”, pero al mismo tiempo ha de ligar su Trabajo de Fin de Máster a su participación, de forma que ha de analizar la práctica y utilizarlo para repercutir en esta. A menudo implican la evaluación de un aspecto concreto del proyecto o el rediseño de elementos de esto, o de su forma concreta en un curso. A lo largo de la historia del proyecto, los TFM han supuesto importantes aportaciones e incluso hitos en el rediseño del mismo, como ejemplos: tanto la organización de colaboración actual entre el profesorado del centro y el equipo de investigación, así como el diseño de las prácticas de ayuda educativa de estudiantes del modelo “a” provienen de TFMs de años anteriores. En la actualidad, en el TFM en marcha del MIIP, la estudiante

está poniendo el foco en la voz del alumnado del centro para a través de esto elaborar propuestas.

Las prácticas son fundamentales tanto para la ejecución del proyecto como para su evaluación y rediseño crítico desde diferentes voces. Al mismo tiempo, la división de roles en diferentes niveles de participación y la flexibilidad entre estos permite al estudiantado tener tanto guía como flexibilidad para implicarse en aquello que les motive en esta intervención, promoviendo un aprendizaje activo y crítico (Deeley, 2016; Freire, 2000).

RESULTADOS

Tomando como referencia los criterios elaborados por el grupo de innovación ApS, exponemos puntos fuertes y débiles del proyecto Shere Rom:

Respecto al estudiantado, destacamos la pluralidad de espacios reflexivos. Esta pluralidad diversifica tanto los modelos sobre los que reflexionar (conversación con un objetivo claro, conversación exploratoria, redacción), como los agentes con quienes lo hacen (profesorado universitario, profesorado del centro, entre compañeros y compañeras…), que les muestran diferentes facetas de la realidad. Estos espacios funcionan de puente entre la teoría de la disciplina y la realidad en la que han de intervenir, fomentando un aprendizaje mutuo entre la competencia y el conocimiento necesarios para llevar a cabo sus objetivos reales. Desde los inicios del aprendizaje experiencial, postulado por Dewey (1938) y que luego será fundamento del Aprendizaje-Servicio (Bringle, Hatcher y Jones, 2011), este encaje reflexivo teoría-práctica se perfila como fundamental. Además, sirven para dar constancia de las evidencias de aprendizaje, en tanto que crean productos tangibles y susceptibles de ser utilizados y perdurar, lo cual Taylor (2017) defiende que es un elemento central para que las prácticas de Aprendizaje-Servicio no produzcan un aprendizaje alienante. Recogemos así que el proyecto cumple los criterios referentes al estudiantado para ser considerado Aprendizaje-Servicio.

También refiriéndonos al estudiantado encontramos que existe espacio para que tomen sus propias decisiones, como el momento inicial en el que las mismas prácticas son optativas dentro de las asignaturas, el foco en el que dedican fijar su trabajo. La posibilidad de elección del estudiantado es también un elemento fundamental del Aprendizaje-Servicio como metodología activa (Taylor, 2017, Jacoby, 2003). No obstante, este último elemento no se da tanto en los estudiantes del modelo “a”, ya que el modelo de intervención está a menudo diseñado de antemano, y su capacidad de

toma de decisiones se da en la interacción concreta con su equipo de chicos y chicas y en su trabajo. Precisamente, fuente de las discusiones en el equipo de innovación docente a través de esta recogida de datos, se ha remarcado la necesidad de implicar al estudiantado de todos los niveles en el diseño de la intervención, por lo cual el año siguiente se inicia un nuevo modelo de asignatura, que tendrá una duración anual y en la cual serán los y las estudiante quienes hayan de diseñar (junto con el alumnado del instituto escuela) las prácticas educativas del segundo semestre, fomentando así un modelo de personalización del aprendizaje. Así, el estudiantado accedería al proceso de análisis de necesidades y de diseño, como indicadores de calidad de la experiencia (Jacoby, 2003).

Respecto al proyecto comunitario, vemos se cumplen los requisitos para ser considerado Aprendizaje-Servicio, pues parte de una necesidad social reconocida como es el cambio en los modelos educativos, se desarrolla en el contexto real de la escuela, orientándose a la mejora de esta. No obstante, es a veces difícil medir las evidencias de su impacto, cuyo indicador más factible son los productos elaborados por los chicos y chicas, pues muestran al mismo tiempo su competencia como su motivación para desarrollarlos, y por lo tanto un éxito educativo en este aspecto.

También respecto al proyecto comunitario, es destacable la colaboración interinstitucional, y los diferentes ámbitos de diálogo entre la universidad y el instituto-escuela, tanto mediante la figura híbrida del estudiantado, como de compartir el proceso de análisis y diseño. De esta manera, vemos que la comunidad escolar está implicada, y su colaboración más allá de sus tareas estipuladas, implica un reconocimiento a la utilidad de esta intervención (McMillan, Goodman y Schmid, 2016). Esto, consideramos, es facilitado precisamente por los diferentes niveles de participación del estudiantado, que les permite tomar diferentes funciones y establecer comunicación con el profesorado en diferentes contextos y ámbitos. En este sentido, el proyecto parece constituirse en cierta medida en una Comunidad de Prácticas (Wenger, 2010) híbrida entre comunidad y universidad, en la cual el estudiantado se implica y al tiempo que se va haciendo competente en las prácticas, las va modificando (McMillan, Goodman y Schmid, 2016) . Esta estructura en Comunidad de Prácticas hace que la intervención sea sostenible más allá de estudiantes concretos, pero al mismo tiempo hace vital fu participación como grupo, pues está en la misma colaboración de la intervención. Finalmente, la continuidad del proyecto junto con su capacidad para acoger diferentes modelos de prácticas aumenta el impacto del proyecto, tanto en su objetivo de inclusión educativa como del aprendizaje crítico del estudiantado (Deeley, 2016).

CONCLUSIONES:

A través de este análisis nos encontramos con dos conclusiones principales. Por una parte, la revisión de estas prácticas bajo la luz de los criterios elaborados por el equipo de innovación docente nos permite hacer una crítica constructiva de las prácticas y, con ello mejorarlas, como hemos visto respecto al aspecto de la implicación de estudiantes den el diseño. Creemos, por lo tanto, que esto puede servir de impulso para la mejora a gran parte del profesorado.

Tabla 1:

	Estudiantes	Proyecto comunitario
Requisitos	• Toman consciencia de participar en beneficio de la comunidad. • Obtienen evidencias de aprendizaje sobre competencias del currículum. • Muestran evidencia de un proceso reflexivo.	• El servicio se desarrolla en un contexto de actividades sin ánimo de lucro. • Responde a una necesidad social y conocida. • Se orienta a una mejora comunitaria. • Hay evidencia del impacto del servicio.
Indicadores de calidad	• Participan en la detección de necesidades. • Participan en el diseño de la intervención. • Escoge hacer Aprendizaje-Servicio teniendo otras opciones.	• Implica activamente a miembros de la comunidad. • Es sostenible más allá de la intervención concreta de estudiantes. • Existe un reconocimiento explícito de la comunidad.

Por otro lado, hemos podido describir un modelo concreto de Aprendizaje-Servicio, basado en una Comunidad de Prácticas híbrida entre universidad y comunidad que puede servir para el diálogo entre estas y el cambio duradero a ambos lados. Consideramos relevante ver si este modelo o uno similar se repite en otras experiencias recogidas y visibilizarlo como una forma de Aprendizaje-Servicio, proporcionando así guía al nuevo profesorado interesado.

REFERENCIAS:

Blanch, S., Edo, M., & París, G. (2018). Rúbrica per a millorar les competències personals i prosocials a través de la implmentació de projectes ApS durant el pràcticum als graus de mestres d'infantil i primària. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI). Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/349149/440318

Bringle, R.G., Hatcher, J.A., & Jones, S.G. (Eds.). (2011). International service learning: Conceptual frameworks and research. Sterling, VA, USA: Stylus.

Deeley, S.J. (2016). El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid: Narcea.

Dewey, J. (1938) Experience and Education. New York, USA: MacMillan Publishing Company.

Edo, M., & Blanch, S. (2016). El patio de los deseos. Un proyecto de aprendizaje y servicio. En: J. Gairín e I. Vizcaíno. Manual de Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años). (pp.1-11). Barcelona: Wolters Kluwer. En línea mediante suscripción en la plataforma digital ebiblox.

Freire, P. (2000). Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition. New York,

García Romero, D. (2018). Una mirada dialògica al Aprendizaje-Servicio. Relatos sobre sentido, agencia y mutualidad en la Quinta Dimensión. Tesis doctoral dirigida por el Dr. José Luis Lalueza. Universitat Autònoma de Barcelona.

Haddix, M. (2015). Preparing community-engaged teachers. Theory Into Practice, 54(1), 63-70.

Jacoby, B. (2003). Fundamentals of service-learning partnerships. In B. Jacoby & Associates, Building partnerships for service-learning (pp. 1–19.) San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.

Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. Michigan journal of community service learning, 12(1), 5-22.

Lalueza, José Luis; Sánchez-Busqués, Sònia y García-Romero, & David. (in press). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. Mind, Culture & Activity

McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating "Transaction Spaces" in Higher Education: University–Community Partnerships and Brokering as "Boundary Work". Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 20(3), 8-31.

Padrós, M., Sànchez-Busqués, S., & Luque, M.J. (2012). Shere Rom: creando una microcultura para la inclusión socioeducativa. Quaderns de Psicologia. 14 (2), 87-99 http://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi_a2012v14n2/quapsi_a2012v14n2p87.pdf

Taylor, A. (2017). Service-Learning Programs and the Knowledge Economy: Exploring the Tensions. Vocations and Learning, 10(3), 253-273.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Social learning systems and communities of practice, 3, 179-198.

Yep, K.S. (2014). Reimagining Diversity Work: Multigenerational Learning, Adult Immigrants, and Dialogical Community-Based Learning. Metropolitan Universities, 25(3), 47-66.

COMUNICACIONES

Desafíos de las TIC en el Prácticum y las prácticas externas

Conocimiento y uso de TIC para la innovación en las prácticas escolares (RES0120)

Manuela Raposo Rivas, Paula Alves de Quadros Flores, María Esther Martinez Figueira, Armando Pereira da Silva
Universidade de Vigo
Universidade de Porto

INTRODUCCIÓN

La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la enseñanza superior y su incidencia sobre los métodos pedagógicos es una de las temáticas emergentes en la investigación internacional sobre TIC (González-Valiente, 2015). Al mismo tiempo, según Díaz (2011), las TIC facilitan cierta manera de trabajar, posibilitan otros escenarios formativos, así como un nuevo sistema de aprendizaje práctico en la formación de los futuros profesionales que se incorporarán al mundo del trabajo desde las aulas universitarias.

Durante el prácticum, las TIC no solo coadyuva en la alfabetización digital de los futuros maestros y maestras, sino que también favorece un desarrollo más eficaz del trabajo durante el proceso de inmersión en el contexto profesional (Fernández, Gértrudix, De Cisneros, Rodríguez y Rivas, 2015), por lo que aquellas se convierten en un vehículo esencial para la comunicación y la participación de experiencias de práctica desde un punto de vista colaborativo (Fernández, 2013) y se muestran como recursos que ofrecen un apoyo instrumental, relacional, documental, institucional y didáctico en las fases de observación, colaboración e intervención (Raposo-Rivas, 2011).

METODOLOGÍA

Los datos presentados forman parte del proyecto de investigación **IFITIC – Inovar com TIC na Formação Inicial Docente para Promover a Renovação Metodológica na Educação Pré-escolar e nos 1º e 2º CEB [1]-** coordinado por Paula Flores y desarrollado en la Escuela Superior de Educação (Oporto, Portugal) en colaboración con la Universidade do Minho (Portugal) y la Universidade de Vigo. Dicho proyecto está dirigido a que los estudiantes en prácticas recreen metodologías, diseñen y desarrollen proyectos y estrategias pedagógicas activas e innovadoras para ser desarrolladas en

contextos reales con escolares de 3 a 12 años y que incluyan recursos digitales, de tal forma que desarrollen competencias y conocimientos profesionales adecuados al siglo XXI.

Los datos que aquí se presentan forman parte de la primera fase del estudio, centrada en el análisis del contexto sobre los conocimientos adquiridos y las actitudes de los estudiantes hacia las TIC, durante los estudios de grado y en el Prácticum. Los datos fueron obtenidos utilizando un cuestionario elaborado a tal efecto, que fue contestado por 29 estudiantes de Prácticum.

[1] Innovar con TIC en la formación inicial docente para promover la renovación metodológica en la educación prescolar y en los 1º y 2º Ciclo de Educación Básica**.**

RESULTADOS

En los primeros resultados los participantes valoran que recibieron buena formación sobre TIC durante sus estudios universitarios, que aprendieron a usar las TIC y nuevas metodologías, por tanto, que conocen su utilización pedagógica y que mayoritariamente durante sus prácticas, las utilizan con los escolares para buscar de información, realizar juegos o comprender textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díaz, M. D. (2011). Supervisión y evaluación del Prácticum de pedagogía mediante el uso de la web 2.0. En M. Raposo-Rivas, M. E.Martínez- Figueira, P. C. Muñoz, A. Pérez y J. C. Otero (eds.), *Evaluación y supervisión del Prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 641-647). Santiago de Compostela: Andavira.

Fernández, R. (2013). Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al Prácticum de los futuros educadores en la Universidad de Castilla-La Mancha. En S. Morales (dir.). *El Prácticum como experiencia de aprendizaje en educación social: Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social* (pp. 117-148). Madrid: Universitas.

Fernández, R.; Gértrudix, F.; Cisneros, J.C. de; Rodríguez, J. & Rivas, B. (2015). La formación del profesorado en Tecnología Educativa: Prácticas profesionales. *RELATEC*, 14(1), 115-132. http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.115

González-Valiente, C. L. (2015). Emerging trends on the topic of information technology in the field of educational sciences: A bibliometric exploration. *Education in the Knowledge Society*, 16(3), 91-105. http://dx.doi.org/10.14201/eks201516391105

Quadros-Flores, P. & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. Revista Prácticum, 2(2) 2-17.

Raposo-Rivas, M. (2011). Herramientas y recursos para el desarrollo del Prácticum. En S. Ramírez, C. Sánchez, A. García y M. J. Latorre (coords.). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria* (pp. 31-50). Madrid: EOS.

Diálogos internacionais entre duas universidades sobre experiências inovadoras: planejamento, aplicabilidade e resultados alcançados (RES0134)

Joaquim Escola, Marisa Pascarelli Agrello, Marianina Impagliazzo, Carlos Torres Almeida
Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital
Centro Universitário Inta

INTRODUCCIÓN

Neste trabalho discutiremos uma experiência em sala de aula em que foi utilizado o conceito de sala de aula invertida (ou *flipped classroom*) para o desenvolvimento no Curso de Enfermagem em duas Universidades: uma no Brasil, no interior do Ceará, na cidade de Sobral, UNINTA e a outra na cidade de Vila Real, região norte de Portugal, UTAD.

Este trabalho se mostra relevante nesse momento, pois muitos estudiosos da área defendem há décadas um novo modelo de educação, em que o aluno seja o ator principal e aprenda de forma mais autônoma, com o apoio de tecnologias. Mas, o que ressaltamos na maior parte das instituições de ensino quer brasileiro ou europeu é que persiste o modelo tradicional de ensino, em que o professor expõe os conteúdos e os alunos escutam, anotam os comentários para, somente depois disso, estudar, fazer exercícios e resolver possíveis situações-problema.

Nos dias atuais a sociedade possui grande influência da tecnologia em todos seus segmentos, adaptando-se a difusões de dados em alta velocidade e troca de informações em tempo real. A Educação, por sua vez, não pode ficar para trás, torna-se urgente à necessidade de se repensar os modelos tradicionais de ensino, pois a utilização de novas tecnologias apresenta um mundo virtual com enormes potenciais.

Pensar sobre uma Educação volvida à tecnologia, torna-se necessário repensar os critérios educacionais, apontando mudanças no trabalho de concepção de atividades didáticas que possam ser associadas ao uso de computadores ou de qualquer outra mídia (Cabral, 2005).

Esse procedimento de reiteração implica uma reestruturação dos conteúdos trabalhados, uma mudança de propostas pedagógicas, redefinição de teorias de ensino, um novo papel da instituição em relação à sociedade e, portanto, uma inovação na postura do professor (Miskulin, 1999).

A Sala de Aula Invertida vem sendo adotada em contrapartida à simples representação de processos e ao acúmulo de informações, onde o aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, a partir de vídeos de curta duração, textos, simulações, dentre outros recursos. Em sala de aula, o professor aprofunda o aprendizado a partir de situações-problema, estudos de caso ou atividades diversas e clarifica dúvidas e estimula o desenvolvimento do trabalho em grupo.

METODOLOGÍA

A metodologia que utilizámos é uma metodologia de cariz qualitativo. Está centrada no relato de uma experiência de intervenção em duas licenciaturas de enfermagem, em duas instituições de ensino superior, sendo que uma é em Portugal e outra no Brasil. Procurámos promover a integração das TIC e de outros meios e recursos de ensino nas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, apostar em metodologias ativas capazes de promover a participação ativa dos estudantes em todo o processo de aprendizagem.

Este trabalho teve ainda a intenção de apresentar o intercâmbio e colaboração em termos de investigação entre duas Universidades sendo uma no Nordeste Brasileiro e outra na região Norte de Portugal. Quisemos apresentar algumas experiências bem sucedidas na utilização de novos dispositivos tecnológicos e propostas pedagógicas nos cursos de Enfermagem de ambos países. Esse diálogo iniciou-se com o desejo do Reitor do Centro Universitário UNINTA em propiciar aos professores formação contínua, devido a maioria ser da área de saúde e estarem se deparando com muitas dificuldades quanto à didática em sala de aula. Os estudantes que frequentam atualmente os cursos são frutos de uma sociedade em acelerada transformação e desenvolvimento, com características muito próprias. Encontram-se muito familiarizados com os dispositivos tecnologicos no seu dia a dia, às vezes revelam uma maior proficiência que os próprios professores, estão sempre conectados, apresentam experiências inéditas onde se comprova a necessidade de uma maior interação (comunicação, colaboração, organização, participação) por meio de dispositivos eletrônicos como tablets, notebooks, smartphones, telemóveis, cinema, entre outros. Exploram redes de comunicaçãos e mantêm-se interligados através de diversos sistemas de comunicação e telecomunicação. É este conhecimento, esta familiaridade com a tecnologia, as competências digitais que ostentam que constituem desafios às Instituições de Ensino Superior (IES) para organizarem espaços de aprendizagem mais abertos, complementares dos já existentes, a fim de despertar o prazer continuado e renovado de aprender. Tal comprovação nos reporta ao compromisso de refletir acerca da utilização de diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, bem como das tecnologias de informação e comunicação que as podem suportar. Espera-se, para isso,

que estes novos suportes e dispositivos de aprendizagem apresentem características de apoio à flexibilidade, sejam de fácil implementação, sejam consistentes, permitam a atualização diante as tecnologias já existentes, favoreçam a compreensão, com suporte ao intercambio, cooperação e acesso a informações sempre atuais, de fácil utilização e com características de ubiquidade. O método da Sala de Aula Invertida é aqui apresentada como uma proposta com potencial pedagógico e passível de repensar os processos de ensino e aprendizagem e os espaços onde ocorrem, objetivando a inclusão de metodologias e tecnologias educacionais, no sentido de otimizar as etapas de difusão, construção e de apropriação dos conhecimentos.

Os objetivos desta investigação são os seguintes:

Apresentar de forma breve o projeto de formação de professores universitários, na área da enfermagem de um centro universitário no nordeste brasileiro e de uma universidade portuguesa no norte de Portugal.

Discutir resultados de investigação de projeto de formação docente no ensino superior num centro universitário no Brasil.

Discutir resultados de investigação centrados na utilização de práticas inovadoras com recurso à tecnologia em unidades curriculares (disciplinas), na licenciatura em Enfermagem, em duas universidades (uma portuguesa e uma brasileira).

Identificar os recursos tecnológicos mais utilizados na docência, neste ciclo de estudos, nas duas instituições.

Identificar as boas práticas no ensino superior no contexto de ensino teórico e prático (*praticum*) na área da saúde em duas instituições de ensino superior em Portugal e no Brasil.

Identificar dispositivos tecnológicos inovadores na didática do ensino superior nestes instituições.

Como instrumentos de recolha de dados utilizamos preferencialmente a observação direta, a análise documental. O estudo teve como contexto duas universidades (uma portuguesa e uma brasileira) e a licenciatura de enfermagem oferecida pelas duas instituições.

RESULTADOS

Para iniciar a abordagem sobre o trabalho realizado em duas Universidades no Curso de Enfermagem, sendo uma localizada no interior do Ceará, na cidade de Sobral

denominada Centro Universitário UNINTA e a outra situada em Vila Real, região norte de Portugal designada Universidade Trás – Os – Montes e Alto Douro – UTAD, experiência relevante de duas situações onde a Tecnologia da Informação e Comunicação foi utilizada de maneiras diferenciadas, mas com resultados surpreendentes.

Na primeira Instituição a metodologia aplicada foi a "Sala de Aula Invertida" que passaremos a discorrer sobre seu conceito e aplicabilidade.

Sala de aula invertida, ou "*flipped classroom"*, é uma proposta que tende a modificar os padrões do ensino presencial, transformando sua coerência de organização tradicional. A sala de aula se modificar em um espaço ativo e interativo, possibilitando a concretização de atividades em equipa, estimulando debates e discussões, e propiciando o aprendizado do estudante a partir de diversos pontos de vista. Assim, para a melhor memorização dos conhecimentos e considerações apresentadas na disciplina, é necessário que o aluno resguarde um tempo para estudar o conteúdo antes da aula.

Ocorre uma inversão no modelo tradicional, ou seja, as tarefas que eram destinadas para serem realizadas em casa, passam a ser feitas na sala de aula aplicando-se o que foi estudado anteriormente por meio do material disponibilizado pelo professor.

Para que tal inversão possa ser projetada sem prejuízo às partes interessadas, é importante discutir os períodos de factos na comunicação e na assimilação dos conhecimentos e habilidades, apresentando exemplos de ações e atividades para ambos.

Há necessidade tanto do preparo do material pelo professor, quanto da disponibilização aos alunos, por meio de uma plataforma on-line (vídeos, áudios, games, textos e afins) ou física (textos impressos) antes da aula, de modo a possibilitar o debate presencial mais classificado devido a antecedente ponderação dos alunos a respeito do tema que será discutido. Nesse contexto, a sala se torna um ambiente rico em conhecimento, com a adoção de exercícios, atividades em equipa e discussões.

Na Sala de Aula Invertida se dá lugar à correspondência de visões, em que o professor adquire a ação de mediador do ensino, solucionando dúvidas, aprofundando o tema e estimulando o debate, de forma a proporcionar ao aluno um aprendizado mais amplo e completo possibilitando a ele, a noção de pertencimento e de corresponsabilidade entre o ensinar e aprender.

O professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula, considera os conhecimentos e conteúdos obtidos previamente pelo estudante, isto é, fora do ambiente da sala de aula. O professor pode destinar o seu tempo de sala de aula, na presença dos alunos, para solidificar conhecimentos, para orientá-los, esclarecer as suas dúvidas e apoiá-los no desenvolvimento do seu aprendizado. É, portanto, uma proposta que apoia transformar alguns elementos do ensino presencial, recomendando uma alternativa à lógica tradicional (Berrett, 2012).

Moran e Milsom (2014) fizeram um estudo com professores de graduação e salientaram os principais resultados encontrados em pesquisas que utilizaram em Sala de Aula Invertida. Segundo os autores, algumas experiências sugeriram uma melhor atuação dos alunos em avaliações; outros descreveram um indicativo de que os professores se despontaram mais envolvidos com o conteúdo e que os alunos tinham maior confiança em sua capacidade de aprender de forma independente.

Tune, Sturek, e Basile (2013) estudaram os alunos de pós-graduação matriculados em Cursos de Fisiologia que utilizavam a Sala de Aula Invertida e notaram que as atividades realizadas antes da aula permitiram uma melhora no nível das discussões realizadas em sala. Tal estudo também revelou que esses alunos se saíram melhor nas avaliações que os do curso tradicional.

Nesse sentido, professores como Eric Mazur (Harward), Jon Stolk (Olin College), Jennifer Craig (MIT), Anastassis Kozanitis (University of Québec - Montréal), José Oscar Mur-Miranda (Olin College), Oscar Jerez Yañez (Universidad de Chile), entre outros, debatem esse enfoque como pré-requisito para inserir metodologias ativas de aprendizagem e também a valorização dos espaços presenciais em sala de aula.

Nessa proposta, tanto o professor quanto o aluno precisam modificar sua atitude. O aluno não é mais um mero contemplador e começa a agir ativamente, tornando-se o ator principal do seu aprendizado. O professor afasta-se do palco, deixa de agir como palestrante e se situar próximo ao aluno, auxiliando-o no processo de aprendizagem, adquirindo uma postura de orientador e tutor.

Segundo Mazur (2015), “ensinar é apenas ajudar o estudante a aprender”. Nesse sentido, discorrer conteúdos e considerações para alunos ouvintes e apáticos pode não ser a melhor maneira de ajudar. O aluno ouviu, mas, se não foi o satisfatório para assimilar e (re)significar os conteúdos, pode não ter aprendido.

Breve Relato da Inovação Pedagógica e a Sala de Aula Invertida nas Universidades Pesquisadas

No Ensino Superior, é preciso avançar na reflexão sobre as consequências, avanços e desafios trazidos pela Tecnologia, para o trabalho acadêmico na universidade, a exigir mudanças profundas na cultura organizacional da instituição. Para que essas transformações aconteçam, sabe-se que é preciso, no mínimo: flexibilização, diálogo, interações e parceria com as mais diversas fontes de produção de saberes; revisão e reformulação de bancos de dados e informações; implantação de novos processos informativos e de comunicação.

Desse modo, tem-se a sala de aula invertida (termo em português para "*flipped classroom*"), que é um Método de Ensino propagado por Bergmann e Sams (2012) a partir de suas vivências em espaços escolares de Ensino Médio nos Estados Unidos. Estes pesquisadores, a partir de análises anteriores realizadas em várias Universidades, propagaram este método com o objetivo de acolher aos estudantes esportistas, que se afastavam das aulas devido aos campeonatos dos quais frequentavam.

Nesta proposta cabe ao aluno realizar o estudo prévio dos conteúdos previamente disponibilizados e preparar-se para os encontros presenciais, nos quais devem ocorrer atividades de discussão, análise e síntese, aplicação, elaboração própria, sempre direcionada por problematizações. Ao professor não cabe, nesta proposta, a transmissão de conceitos e sim, a organização de sequências de atividades que partam de situações problema e levem os alunos à resolução de problematizações, resolvidas geralmente em grupos.

Com a preocupação de oferecer aos alunos a excelência na formação acadêmica o Centro Universitário UNINTA, na pessoa de seu Reitor, Professor Dr. Oscar Rodrigues Junior, oferece aos seus docentes uma Formação Contínua em Docência no Ensino Superior, onde contamos com a presença dos melhores profissionais nacionais e internacionais para ministrarem aulas, seminários e conferências sobre as atuais "propostas exitosas de ensino e aprendizagem". O envolvimento de distintos investigadores e Professores nacionais e internacionais despertou o interesse em todos os participantes de buscarem novas técnicas e propostas inovadoras que propiciem o aprender a apreender de professores e alunos. Esse momento singular, aconteceu em final de agosto de 2018, dando início à implementação de vários diálogos, encontros e trocas de experiências entre os Cursos.

"Assim, o Centro Universitário UNINTA, iniciou com implementação do ensino com o uso da sala de aula invertida" realizou no dia 29 de novembro de 2018, por meio da: Pró- Reitoria de Carreiras da Saúde (PROCARES), oficinas de estudos sobre o processo de execução do Método de Ensino da Sala de Aula Invertida nos turnos da manhã e tarde onde participaram os coordenadores e professores dos Cursos de Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição.

A Gestora da Inovação Pedagógica, Francisca Francirene Tomaz Parente, pertencente a equipe do Dr. João José Saraiva da Fonseca, Diretor de Inovação Pedagógica da referida instituição, principiou com a avaliação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvida no semestre, onde cada curso abordou a dimensão da satisfação, das necessidades, das expectativas e das sugestões de melhorias da coordenação, dos professores e dos alunos.

Foram desenvolvidos estudos e debates por meio de textos, slides e vídeo contemplando o funcionamento, os benefícios e as etapas de implantação da Sala de Aula Invertida, fazendo integração com as metodologias ativas de aprendizagem. Os cursos sugeriram propostas pedagógicas para inverter a sala de aula elaborando e apresentando o plano de aula.

Essa nova dinâmica de ensino otimiza o contexto acadêmico estabelecendo o espaço de construção colaborativa do conhecimento em que os estudantes e os professores interagem para ampliar a aprendizagem. Atualmente as tecnologias como foco na diversidade das fontes de pesquisas são adotadas como recursos didáticos importantes na prática de ensinar e aprender como forma de desenvolver a proposta curricular que atenda a demanda social e cultural do mundo considerado moderno.

No final do semestre foi realizado, também, o Fórum de Estudos dos Líderes de Salas em dois momentos, nos dias 06 e 11 de dezembro de 2018, atendendo os alunos dos Cursos da PROCARES com o tema "O processo de Ensino e Aprendizagem da Sala de Aula Invertida", ministrado pela Professora, Francirene Tomaz.

Inicialmente foi realizada uma avaliação diagnóstica com os alunos sobre os avanços e recuos do processo de ensino e aprendizagem no semestre, como forma de identificar os desafios para serem replanejados e socializar as experiências exitosas desenvolvidas nos projetos de pesquisas no período em curso. Os acadêmicos registraram sugestões no tocante à satisfação, as necessidades e as expectativas do curso. Desta forma, os alunos começaram a ter a noção de pertencimento, ou seja, que eles são a

"Universidade" e a excelência é compartilhado entre: Instituição, Coordenação, Professores, Alunos e Sociedade do entorno.

Vale lembrar que no período de implantação da Sala Invertida foi apresentada a sua definição e importância como espaço e tempo de aprender no mundo da "tecnologia avançada". Os alunos manifestaram interesse pela implantação desta modalidade de ensino prontificando-se em se aprofundarem do assunto pela formação de grupos de estudos envolvendo a todos para um significativo ensino com o uso da "Sala de Aula Invertida".

Assim, o mundo moderno concebido pela "tecnologia virtual" faz gerir a sala de aula invertida integrando a Educação com a Tecnologia, elementos que já estão presentes na vida dos estudantes, combinando o ensino presencial com o ensino online.

Hoje em dia, os materiais se encontram disponíveis para os estudantes fazerem leituras e entendimentos, sendo protagonistas da sua própria aprendizagem, fazendo autonomamente gestão e administração do seu tempo e espaço de estudos.

Segundo Rubem Alves (2001, p.1-2), as instituições de ensino devem ser: "asas e amar seus alunos em voo, elas existem para dar aos alunos coragem para voar, o voo deve ser encorajado". Enfim, liberdade para os alunos com maior autonomia e responsabilidade pensarem e formarem o conhecimento com participação ativa, considerando o seu contexto de vida, a sua história, as suas experiências e expectativas de vida, respeitando o ritmo e a forma de aprender de cada um.

Atualmente, o ensino adota como recurso didático importante, as tecnologias, com foco na diversidade das fontes de pesquisas podendo repercutir no nível da qualidade da aprendizagem, apresentando aos educadores formas de integrar tecnologias digitais as propostas pedagógica, curricular e metodológica do curso.

Neste cenário aberto a outras ideias que contribuam para o desenvolvimento de projetos inovadores para a educação superior, buscou-se sublinhar alguns aspectos essenciais do processo de mudança educativa, a refletir-se na formação de profissionais críticos e competentes, exigidos pela sociedade atual.

Na opinião do Professor Edson Júnior que ministra a disciplina de Anatomia Humana no Curso de Enfermagem nos diz o seguinte: Atualmente o ensino tradicional da Anatomia Humana no Curso de Enfermagem do Centro Universitário UNINTA ocorre por meio de aulas teóricas, seguidas de aulas práticas em laboratório apropriado. Atualmente, novas tecnologias no ensino estão sendo viabilizadas para promover a modernização no ensino

e participação do aluno nas aulas de forma dinâmica e empolgante. Trata-se de "*games",* ou seja, *softwares* elaborados para implementar novas formas de interação em sala de aula. Na Enfermagem é indispensável à disciplina de Anatomia Humana, pois viabiliza o enfermeiro reconhecer os órgãos do corpo humano, a função e a organização desses órgãos em sistemas.

O objetivo principal é relatar a experiência de monitoria da disciplina de Anatomia Humana do Curso de Enfermagem.

A Metodologia se baseia em um relato de experiência de monitoria na disciplina de Anatomia Humana do Curso de Enfermagem do Centro Universitário UNINTA, em Sobral, Ceará. Foram elaboradas aulas expositivas e dialogadas, juntamente com o professor titular da disciplina, e utilizou-se do programa *Power Point 2017* para a elaboração dos slides, realizados grupos de estudos utilizando-se da Sala de Aula Invertida, acompanhamento dos alunos nas aulas teóricas e práticas em laboratório.

Os resultados em salas, foram apresentadas as aulas por meio de "*games*", nos quais os alunos visualizavam as perguntas projetadas pelo *Datashow* no quadro, e respondiam marcando alternativas correspondentes às respostas que julgassem corretas na tela do seu *smartphone*. A partir dessas questões, o professor poderia exercitar o conteúdo com os discentes, discutir sobre os aspectos mais complexos do sistema estudado e melhorar o aprendizado.

O monitor da disciplina participou de forma fundamental nesse processo, visto que facilitava o manuseio do *software*, discutia questões e auxiliava o professor em todo o processo. As aulas teóricas eram, posteriormente, complementadas com aulas práticas em laboratórios, uma vez que foram oportunizados momentos nos quais os acadêmicos interagiram com as peças, aplicando os seus conhecimentos adquiridos em sala de aula. Além disso, as práticas laboratoriais foram realizadas com discussões em grupo de estudo para aprofundamento dos conhecimentos sobre as temáticas expostas.

A prática da monitoria proporcionou ao acadêmico a descoberta de novos conhecimentos e compartilhamento de informações entre professores e seus colegas acadêmicos, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, sobretudo na implantação de novas tecnologias no ensino. Além de sensibilização para a docência, o discente monitor teve compromisso e responsabilidade para desempenhar suas funções e estar sempre com tempo disponível (dentro do seu planejamento) para ajudar a esclarecer dúvidas dos colegas em relação aos assuntos da disciplina.

O recurso utilizado da Sala de Aula Invertida, ou seja, levantamento de questões por parte do professor para que os alunos buscassem soluções e se tornasse um desafio interessante fora da sala de aula, tornou a turma bastante motivada para a busca de respostas consistentes com a colaboração do monitor que também se beneficiou de uma aprendizagem significativa.

De acordo com o Professor Me. João Henrique Vasconcelos Cavalcante do Curso de Enfermagem do Centro Universitário UNINTA, romper com métodos tradicionais de ensino tem sido uma meta de muitos educadores. Não se trata apenas de uma superação de métodos, mas de se utilizar das tecnologias disponíveis para potencializar ainda mais as experiências educacionais por meio de inovações pedagógicas.

Uma dessas tecnologias é a virtualização de objetos e espaços, que consiste em transformar um objeto ou espaço físico real em virtual. Para tanto é necessário o registro de imagens destes ambientes com uma câmera 360º que, captando todos os detalhes do ambiente, em diversos ângulos, possibilita múltiplas perspectivas de imersão nesse cenário. A possibilidade de edição das imagens com inclusão de textos explicativos, legendas, links e outras imagens expande ainda mais as possibilidades de ensino/aprendizado e permite uma imersão prévia do aluno, mesmo antes de lá estar presencialmente, ou ainda que esses sejam revisitados quantas vezes o aluno sentir necessidade. Visando ampliar as ferramentas pedagógicas em prol do desenvolvimento discente, o Centro Universitário INTA (UNINTA) tem investido em tecnologias educacionais, principalmente com o uso da informática, para tornar o aprendizado mais significativo e uma experiência que não esteja limitada ao tempo e espaço das salas de aula e da Sala de Aula Invertida que auxilia tanto professor quanto aos alunos em se tornarem corresponsáveis pela construção do conhecimento. A virtualização já é uma tecnologia em uso no UNINTA, em que laboratórios e peças anatômicas virtuais já fazem parte da rotina de ensino de algumas disciplinas e de cursos, como ferramentas de apoio. No entanto, há uma proposta de ampliação dos espaços virtualizados que estejam adequados a disciplinas específicas, como é o caso da disciplina de Enfermagem Obstétrica, ministrada pelo Professor que nos concedeu honrosamente sua experiência.

Assim, identificamos espaços diversos que já fazem parte da rotina de formação de nossos alunos, um deles a Sala de Parto PPP (pré-parto, parto e puerpério) de um hospital escola que é campo de práticas do UNINTA. Uma vez virtualizada, a sala de parto fica aberta para visitas de alunos e professores que poderão se familiarizar com o local e com equipamentos, permitindo um melhor preparo, principalmente dos discentes que irão ingressar no campo de práticas. Tal atividade não envolve o registro

de pacientes ou colaboradores, se dá apenas a captação de imagens do ambiente e de equipamentos. Foi proposta, uma sequência simplificada de atividades para a consolidação do projeto:

1. Reunião entre equipe técnica e gestores e profissionais do serviço
2. Visita da equipe técnica ao local de captação das imagens
3. Registro fotográfico do local com a tecnologia 360º
4. Levantamento bibliográfico para elaboração de "*tags"* explicativos; e material de apoio
5. Testes pilotos com alunos e docentes

De acordo com o Professor Dr. Carlos Manuel Torres Almeida do Curso de Enfermagem da Universidade Trás os Montes e Alto Douro – UTAD, com o desenvolvimento tecnológico que se verifica nos nossos dias as Escolas de Enfermagem não podem deixar de pensar em aproveitar estas novas ferramentas para colocá-las ao dispor dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. De uma forma global salientamos 3 experiências vivenciadas por nossos estudantes:

1ª Laboratórios de Prática Simulada

Uma das formas de potenciar o progresso tecnocientífico passa por integrar um desenvolvimento de laboratórios de aprendizagem simulada através do uso de modelos de alta fidelidade ou mesmo de modelos de realidade virtual. Os modelos de alta fidelidade permitem aos alunos simular técnicas e receber o relatório sobre os resultados da sua prática, o que falhou e o que correu bem, criando inclusive cenários virtuais.

2ª O Uso da Plataforma VOXVOTE

As tecnologias podem hoje em dia ser um aliado na promoção do pensamento crítico e da reflexão na aprendizagem. A "plataforma voxvote" permite fazer sondagens, ou pequenos questionários online com apresentação imediata dos resultados. As questões são lançadas e respondidas através dos telemóveis dos estudantes, e os resultados são apresentados em forma de gráficos ou nuvens de palavras e de forma anónima. A sua aplicação tem sido experimentada no início de algumas aulas antes de ministrar os temas, mas precisamente para introduzi-los e prospetar a opinião e as ideias dos estudantes sobre o tema. Desta forma a explanação dos conteúdos parte da discussão e das ideias dos próprios estudantes que se tornam mais ativos e participantes da própria lecionação.

3ª O uso do Cinema

Não é de hoje a descoberta das virtudes do cinema enquanto recurso didático. Também, no Ensino da Enfermagem na UTAD, principalmente para o desenvolvimento de competências humanas e relacionais, este pode ser um excelente recurso. "As peliculas, na sua ampla gama e variedade, constituem uma representação do mundo" (Moratalla, 2011, p.12) transformando-se, muitas vezes, num retrato vivo da difícil tarefa de ser Humano. A utilização do "filme" pode ter diferentes intuitos ou objetivos: pode ser usado para ilustrar ou demonstrar os conteúdos ou conceitos transmitidos, pode ser usado para mostrar diferentes posições, visões ou argumentações sobre diversos temas e pode, ainda, servir para ajudar o estudante no processo de deliberação ética, sendo que, neste caso, exige um largo trabalho de análise e de debate (Moratalla, 2011).

Têm-se realizado experiências de utilização de filmes que permitam principalmente analisar as vivências dos doentes face ao internamento, à doenças, bem como as atitudes dos profissionais, sendo que os estudantes têm referido 3 vantagens principais para a integração do cinema nas práticas letivas como recurso pedagógico:

1. Cativa a atenção/interesse do estudante: Em relação à primeira categoria não podemos esquecer que atualmente a imagem ganha claro destaque no desenrolar da vida de cada um… seja na publicidade, na informação, na definição de estilos de vida, ou mesmo no desenvolvimento das relações sociais, por isso, não será de estranhar que o estudante encare o cinema como algo que "contribui para a captação da atenção e interesse do alunos aproveitando assim o rendimento dos mesmos" #1.
2. Facilita a compreensão dos conteúdos teóricos: A segunda vantagem apontada é a facilitação da compreensão dos conteúdos, pois como referido "quando visualizamos algo conseguimos entender muito melhor, assim o cinema pode ser uma maneira de compreender e transmitir certos conceitos teóricos que provavelmente apenas ao serem explicados pelo professor não iam ficar tão bem entendidos" #9. Esta mesma ideia já é encontrada num estudo de Barros, Girasole e Zanella, (2013) que concluíram que o vídeo em si pode-se transformar em um importantíssimo recurso pedagógico, uma vez que a experiência proporcionada representa uma função alternativa de disseminar a informação, tornando viável a exemplificação de conceitos até então abstratos.
3. Abre novos horizontes: Por fim existiu ainda a referência ao facto de o cinema "alargar horizontes" na medida em que transporta muitas vezes para realidades que se sabem existir, mas que não se conhecem.

CONCLUSIONES

Os resultados provisórios que obtivemos até ao momento mostram que na licenciatura de Enfermagem, nas duas instituições de ensino superior em que realizámos a investigação, há uma transformação efeitva das práticas dos professores universitários. O Curso de formação pedagógica dos professores universitários do UNINTA têm tido, como contraponto, o aumento da produção de objetos de ensino por parte do corpo docente, o que revela um aumento da integração das TIC e de práticas inovadoras no ensino nesta área de conhecimento e de ensino.

Nesta investigação foi evidete que o estudante se encontra no núcleo central do processo de ensino e aprendizagem. Verificámos que há uma aposta institucional em promover no ensino da enfermagem o acesso a condições de aprendizagem que colocassem o estudante em contextos reais e também em outros contextos muito próximos do que virão a ser os da sua prática profissional. Podemos constatar que houve recursos constante a metodologias ativas, a dispositivos que envolvessem muito mais os estudantes em todos os momentos do pocesso. Mesmo nas aulas de cariz teórico prática abriram espaço a opções em que as escolhas dos estudantes se revelam essenciais na organização e estruturação dos processos de aprendizagem. A motivação e o interesse aumentou substancialmente na esmagadora maioria dos estudantes, sobretudo quando se recorreu ao cinema, à fotografia, ao laboratório simulado, à plataforma voxvote, à sala de aula invertida, entre outros.

Constatámos também que houve, por parte dos docentes, uma utilização de uma diversidade recursos tecnológicos, que revelam possibilidades didáticas muito relevantes. Estes permitem um maior envolvimento dos estudantes em todos os momentos da aprendizagem, o reforço das aprendizagens já realizadas, a construção ativa de conhecimentos mesmo durante as atividades previstas.

Comparativamente sentimos que as duas licenciaturas fazem apostas diferenciadas mas estão ambas muito centradas nos processos de inovação e inegração dos dispositivos tecnológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, M. D. N.; Girasole, G.; Zanella, P. G. O uso do cinema como estratégia pedagógica para o ensino de ciências e de biologia: o que pensam alguns professores da região metropolitana de Belo Horizonte. *Revista Práxis*, ano V, nº 10, 2013.

Bergmann. J.; Sams, A. *Flip Your Classroom*: alcance todos os alunos em cada Class Every Day.Washington, DC: Sociedade Internacional de Tecnologia em Educação, 2012.

Berrett, Dan. How flipping the classroom can improve the traditional lecture. *The Education Digest*, v. 78, n. 1, p. 36, 2012.

Cabral, T. C. B. *Ensino e Aprendizagem de Matemática na Engenharia e o Uso de Tecnologia*. CINTED-UFRGS, Rio Grande do Sul , v. 3, n. 2, p. (sem marcação de páginas), nov. 2005.

Ferrari, Gláucia Maria. Gaiolas e Asas. *Texto de Rubem Alves*. Disciplina Didática Geral. Instituto Federal Espírito Santo- Campus de Alegre. Disponível em: http://files.glauciaferrari.webnode.com.br/200000021-eae05eb397/Atividade_Textos_Gaiolas%20e%20Asas_e_Quando%20a%20escola%20%C3%A9%20de%20vidro.pdf Acesso em: 13/maio!2019.

Franco, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas de Ensinar-Aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Universidade Católica de Santos, Santos, SP, Brasil. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000300601&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12/maio/2019.

Mazur, Eric. *Peer Instruction. Peer Instruction*: A revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre. Penso, 2015.

Miskulin, R. G. S. *Concepções teórico - metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo de ensino/aprendizagem da geometria*. 1999. 273 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

Moran, K.; Milsom, A. *The Flipped Classroom in Counselor Education*. Counselor Education and Supervision, 2015. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ceas.2015.54.issue-1/issuetoc>. Acesso em: 05/jun./ 2019.

Moratalla, Domingo Agostin. Ciudadanía activa y religión. Fuentes prepolíticas de la ética democrática. In: *Ideas y Valores.* Madrid: Editorial Encuentro, 2011. 263 pp.ISSN 0120-0062. Disponível em:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00622012000100013. Acesso em:14/maio/2019.

Moran, José Manuel; Masetto, Marcos Tarciso; Behrens, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2012

Panavelo, Elisãngela; Lima, Renan. Sala de Aula Invertida: análise de uma experiência na disciplina de cálculo I. *Bolema.* Rio Claro. (SP), v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bolema/v31n58/0103-636X-bolema-31-58-0739.pdf Acesso em: 12/maio/2019.

Schneiders, Luís Antônio. O Método da Sala de Aula Invertida (*flipped classroom*). Universidade do Vale do Taquari - Univates Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) - Coordenação Pedagógica. *Coletânea Cadernos Pedagógicos: Metodologias Ativas de Aprendizagem.* Lajeado: Rio Grande do Sul, 2018.

Valente, José Armando. *A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia.* Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/B/BACICH_Lilian/Metodologias_Ativas_Educacao_Inovadora/Lib/Amostra.pdf Acesso em: 12/maio/2019.

El uso de las TIC para la evaluación del prácticum. Experiencia. (RES0041)

Hugo Olivares Cornejo, Beatriz Alexandra Jiménez Cuamatzi
Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 10 años se ha trabajado arduamente en la adecuación de las herramientas tecnológicas de la información y comunicación en el prácticum educativo de las Ciencias Sociales; y con ello, conocer los alcances del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Como grupo focal se utilizó el grupo de estudiantes de 5to semestre de la asignatura de *Procesamiento y Análisis de la Información* incluida en el plan curricular de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación y que se imparte en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Sin embargo, para complementar el impacto de las TIC para la evaluación se complementará con otro grupo focal donde comparten el mismo semestre, pero se diferencian en la licenciatura; estudiantes de 5to semestre de la materia de Regiones Socioeconómicas de México adscrita a la licenciatura en Sociología impartida en la misma Facultad.

A través de los años, la práctica docente ha sufrido transformaciones conforme se han ido introduciendo las nuevas tecnologías, como consecuencia, el método de enseñanza también se ha visto modificado para alcanzar una educación de mejor calidad. El hecho de realizar estas adecuaciones para el aula nos permite observar los alcances del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de las TIC e incluso, nos permite valorar una de las partes importantes del prácticum, es decir, la etapa de la evaluación.

La integración de dichas herramientas en el prácticum, ha permitido que los estudiantes tengan un mayor acercamiento a las cuestiones de la realidad social desde las herramientas utilizadas en el ámbito docente: *Excel, SPSS, Google Drive, Mendeley, Piktochart, Mapa digital de México, CmapTools y Google Classroom*; estas aplicaciones permiten al estudiante y al profesor llevar el control de las actividades realizadas, así como el proceso de aprendizaje y generación de conocimiento en diversas áreas temáticas y disciplinares en ambientes virtuales y, fuera de ellos.

METODOLOGÍA

La incorporación de las TIC en el Prácticum educativo de las Ciencias Sociales y la experiencia docente.

Dentro de los programas estratégicos presentados en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (PDI), el Dr. Enrique Graue, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, dio especial atención a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el conocimiento (TAC). Dicho programa considera el acceso, uso, aplicación y desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación para la mejora del ejercicio y cumplimiento óptimo de las funciones sustantivas de la Universidad, así como al uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para las actividades educativas. En este marco se pretende garantizar a través de las TAC, la incorporación de estos recursos a los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, 2015).

En apoyo al cumplimiento al PDI y colaborando con las tareas sustantivas de la Universidad, pero principalmente en busca de la innovación muchos profesores procuran la inclusión de las tecnologías digitales en las dinámicas cotidianas de la práctica docente.

Dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, la adquisición de nuevo conocimiento o la renovación del mismo, ha permitido que se vayan adecuando nuevas técnicas de aprendizaje, y con ello, nuevos métodos de enseñanza para preparar al estudiante en el ámbito académico y profesional.

En virtud de las nuevas manifestaciones que se dan en el seno del objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación y, consecuentemente, de la ampliación de las áreas laborales en las que se demanda y puede aplicar sus conocimientos, el comunicólogo que requiere el país necesita contar con una formación teórico-analítica y con un cúmulo de conocimientos prácticos que lo capaciten para ser competitivo en un mercado de trabajo cada vez más disputado. (Perfil de ingreso y egreso en CECC, 2014)

Como se ha mencionado anteriormente, el método de enseñanza se ha ido transformando lentamente hasta poder integrar las TIC en el Prácticum, la introducción de las mismas ha propiciado que desde diversos campos de estudio la docencia sea impartida de forma mixta, es decir, de manera presencial o desde los ambientes virtuales.

La licenciatura en Ciencias de la Comunicación prioriza la función de mediación y articulación de los fenómenos políticos, económicos y socioculturales; la licenciatura en Sociología tiene como principales retos la construcción de teorías que expliquen el desarrollo del curso de las sociedades tradicionales a las sociedades modernas, así como el planteamiento de opciones que resuelvan problemas en diversos escenarios, es decir,

hace frente a los nuevos desafíos de la modernidad (tales como la democracia, el desarrollo, la justicia, la equidad, la educación, la salud, entre otros.) abordando fenómenos socioculturales, económicos, políticos. A simple vista no distan mucho en cuanto los objetos de estudio, sin embargo, los enfoques y postulados, así como el análisis e interpretación de datos permiten diferenciarlas.

Por ello, el perfil de los estudiantes a lo largo de ambas carreras abarca el estudio de los fundamentos epistemológicos y teórico-metodológicos, pero también en el prácticum, brinda las herramientas teórico-instrumentales necesarias para que los egresados puedan desempeñarse en las diversas áreas de su ámbito profesional. La importancia del prácticum reside que en la etapa en que se encuentran (5to semestre) es la mitad de la licenciatura, es en esta fase donde adquieren la mayoría de las habilidades y herramientas que les servirán en su desarrollo profesional, aunque también es en este proceso de aprendizaje donde se observa que existen ciertos problemas por parte de los estudiantes que pueden estar relacionados con la forma en que se enseña o la forma en que ellos adquieren el conocimiento.

La experiencia docente parte desde la planeación de las actividades a realizar en clase; se parte desde los objetivos y el temario a abordar y qué se pretende que adquiera el estudiante. Al iniciar con el curso de *Procesamiento y análisis de la Información* se realizó una valoración sobre la aplicación de tecnologías digitales para la estadística, gestión de referencias documentales, representación gráfica de la información y el trabajo colaborativo. El objetivo es conocer la forma en que trabajan los estudiantes y sobre todo, qué tecnologías han ido implementando en su prácticum, con ello, el profesor logró establecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje. En el curso de Regiones, se les explicó el objetivo del curso y las acciones a realizar durante el mismo: la realización de un *Taller cartográfico* donde se llevaría a cabo una introducción a las TIC que apoyarían la cuestión de las georeferencias para el análisis territorial. En los siguientes apartados se explicarán los casos específicos de cada asignatura, especificando cómo se implementaron cada una de las TIC en el Prácticum.

La incorporación de las TIC en la estadística y en el Prácticum. (Tentativo)

En estadística social, el uso de un *software* especializado permite operar la información obtenida a partir de encuestas, cuestionarios y otros instrumentos para la recabación de datos, por ello, la implementación de las TIC es una función vital debido a que permite una óptima utilización del tiempo y de la información.

Cumpliendo con el contenido del temario de la asignatura, en la primera unidad referente al análisis estadístico, se comenzó con la práctica de la estadística *a mano* haciendo las operaciones en papel en lugar de utilizar los programas estadísticos con dos finalidades, la primera fue recuperar nociones básicas de las matemáticas en los estudiantes; la segunda, que no se encuentra totalmente desvinculada a la primera es el hecho de mostrar a los estudiantes de lo que son capaces de hacer. La actividad se realizó con un universo limitado de datos, repasando así la obtención de datos estadísticos, medidas de centralidad (media, mediana, moda) y de dispersión (varianza, desviación estándar, etc.). Estas fueron las pautas iniciales de trabajo y, con ello, se logró crear una tabla de frecuencias de datos acumulados resolviendo las operaciones y contando de manera análoga los datos requeridos. A la mayoría de los estudiantes de comunicación se les dificulto volver a contar, hacer operaciones y razonarlas. De hecho, para muchos de ellos este ejercicio, podrá ser la última vez que realicen operaciones numéricas que conllevan cierta complejidad de razonamiento.

Continuando con lo establecido en el programa de actividades, la siguiente etapa se enfocó en la introducción del programa *Excel*, donde se retomaron los datos utilizados en la unidad anterior, pero con un universo un poco más amplio, partiendo de esto se fueron ejecutando las funciones predefinidas del programa para obtener los mismos datos estadísticos, las medidas de centralidad y de dispersión que los estudiantes realizaron *a mano*. Además, se elaboraron tablas de frecuencias de datos agrupados para la que fue requisito diseñar fórmulas para el conteo de los datos, por último, se realizaron graficas con los resultados obtenidos para su posterior análisis e interpretación.

Para finalizar la parte instrumental de esta unidad, se utilizó el programa SPSS para análisis estadístico, realizando diversos análisis de datos tales como: estadística descriptiva, inferencial, ejemplos de correlaciones, así como para presentar los resultados mediante gráficos y tablas.

El objetivo del prácticum es que los estudiantes comprendan qué es lo que están haciendo y qué operaciones harán con los programas Excel y SPSS. Es aquí donde se considera importante la práctica operativa de los datos de manera análoga.

Es un hecho que la evolución de las TIC ha beneficiado en gran manera el Prácticum. Sin embargo, como mencionan Ortega y Pierres en su *Perspectiva crítica del impacto de las TIC en el contexto educativo:*

"...las TIC no son por sí mismas la solución infalible para todo tipo de problemas. Específicamente, en el campo de la educación, muestran cómo no es posible depositar todas las esperanzas en las tecnologías para solucionar los problemas educativos."

Por ello, se considera que su uso deliberado en algunas áreas puede dejar lagunas en el conocimiento. Es decir, estos programas informáticos simplifican todo el proceso operativo el análisis de datos queda resuelto y así se les hace notar.

Por otra parte, a lo largo del curso se les hace hincapié en la consulta de las colecciones electrónicas de la UNAM como son las bases de datos, las revistas científicas y técnicas y los recursos de acceso abierto. En el marco de esta práctica, y aprovechando las herramientas con las que cuentan las bases de datos para la citación de los artículos científicos; se les muestra el administrador de referencias Mendeley y se les recomienda no sólo para la asignatura sino para el resto de sus actividades académicas. Se enseñan de manera general las herramientas del programa para la gestión de sus propias fuentes documentales de cualquiera que sea su tipo: bibliográfica, hemerográfica, webgrafía, etc. y se les enseña la facilidad y ventaja de su aplicación en conjunto con Word.

Retomando las nociones anteriores, se ha llegado a la finalidad de que las actividades del prácticum se pueden impartir en dos modalidades; la primera, que es la presencial, permite la interacción entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante profesor, permitiendo así la interacción de la información.

La segunda, que es el ambiente virtual, permite que el estudiante razone y procese la información obtenida en el aula.

Si bien, el proceso estadístico es necesaria la enseñanza presencial, para otros rubros se puede apostar por los ambientes virtuales, por ejemplo, en la red podemos encontrar diversas herramientas para elaborar *infografías*. Para ello, Piktochart es la aplicación que se ha elegido para que los estudiantes realicen representaciones gráficas de los resultados obtenidos del análisis de los datos. Al ser un recurso en línea, nos permite la socialización de los trabajos con el resto del grupo de forma virtual en diversas plataformas.

Para las prácticas de trabajos en equipo, sin duda, el potencial de las herramientas de Google ha sido más que suficiente. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales se cuenta con el correo institucional @politicas.unam.mx soportado por Google. Dicha herramienta brinda la posibilidad de crear un espacio en la Web para la organización de las clases, para ello, el grupo se divide en equipos de trabajo y cada equipo asigna a un responsable de crear un nuevo documento en Google Drive y compartirlo con sus

compañeros de equipo para que cada uno haga aportaciones (idealmente) significativas. De esta manera, es el responsable también el que se encarga de compartir el documento en la plataforma Google *Classroom* que previo al inicio del curso se habilitó como aula virtual para organizar las clases, compartir los materiales de lectura y abrir espacios para indicar y recibir las tareas.

Si bien, pudiera parecer que las actividades se improvisan, es correcto decir que cada actividad ha sido planificada con anticipación, y con ello, se prevén los posibles resultados de cada una de ellas; el proceso de enseñanza-aprendizaje se va realizando conforme se van impartiendo las clases. Al final del curso, cada uno de los estudiantes sabrá cómo trabajar los programas estadísticos para la obtención y análisis de la información, también tendrá la experiencia de trabajar en las plataformas virtuales mediante el uso de las TIC.

Pero ¿Qué implica para el prácticum el tratar de apropiarse de esta herramienta? Por parte del docente; adaptar la clase, o tratar de llevar la clase en la plataforma de *Classroom* representa un reto no menor. El Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED) utiliza Moodle como entorno virtual de aprendizaje. La mayoría de las escuelas que cuentan con SUAYED, tienen un departamento de informática que ayuda a los profesores a crear y configurar técnicamente las clases en línea.

El profesor que decide hacerlo por su cuenta e iniciativa propia, tiene en cambio dos tareas más: primero debe invertir[1] el tiempo que toma **conocer** la aplicación y sus diferentes herramientas ofimáticas, **configurar** las clases, **calendarizar**, **diseñar** las tareas, redactar las **instrucciones** y, si ya se tienen en formato digital, subir las lecturas en cada tarea; si no, **digitalizar** el material (con lo que implica en derechos de autor, buscar quien lo digitalice, etc.). En segundo lugar, debe precisar tiempo para enseñar a sus **estudiantes a ingresar** en la plataforma, **registrarse**, conocer el sistema y **ubicar** las tareas y los espacios diseñados para su resolución.

Con *Classroom*, entre otras herramientas para la evaluación, contamos con que el estudiante puede subir sus tareas y el profesor retroalimentar sus trabajos suponiendo una mejora en la siguiente entrega si es el caso o asignar una calificación.

Classroom tiene la cualidad de poder exportar la tabla de calificaciones a una hoja de cálculo en Drive. Desde ahí, es posible promediar las entregas y agregar nuevas hojas para llevar el cómputo de las demás competencias a evaluar.

Para el prácticum el uso de las tecnologías digitales aventajan el proceso de enseñanza siempre y cuando se estimen los tiempos de instrumentación de las plataformas.

El análisis cartográfico mediante el uso de las TIC

En la primera parte del curso se dio la introducción a las TIC, abordando cuestiones como es el Mapa Digital de México que proporciona el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para el conocimiento del territorio mexicano, la implementación de este sistema de información, permite a los estudiantes, ocuparse conjuntamente de cuestiones estadísticas y de información geográfica, es decir, trabajar con datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, correlación de suma importancia en la investigación social. También permite el acercamiento al análisis espacial, territorial y regional, e incluso hace posible el trabajar las síntesis geográficas que proporciona la cartografía, todo ello representado en un mapa cartográfico que los mismos estudiantes podrán describir, fundamentar e interpretar.

Las actividades que se realizaron en el *taller cartográfico* marcaron las pautas necesarias para comprender parte de los objetivos que se deseaban alcanzar con la implementación de las herramientas tecnológicas.

Cabe mencionar que, no solo nos enfocamos en las cuestiones regionales mediante el Mapa Digital de México, sino que abordamos otros programas, como fue el programa *PIKTOCHART* que les permitió realizar infografías, reportes, carteles y presentaciones dinámicas de información apoyadas en imágenes, videos, audios y cartografía sobre el tema del vino.

El principal objetivo de estas dinámicas es propiciar un proceso de enseñanza aprendizaje que favorezca el desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades de carácter teórico, metodológico, técnico e instrumental en estudios regionales, consideramos que el aprendizaje en el estudiante exige que la mente esté enfocada a algo. (Arellano, José; Santoyo, Margarita; Ortiz, Rodolfo., 2013)

Para poder realizar todas estas actividades, se tomó en consideración el perfil de cada estudiante inscrito en la asignatura debido al manejo de las herramientas en la nube; como requisito, cada uno de los participantes debía de contar con acceso a una computadora e internet para poder trabajar y estar en contacto con el resto de sus compañeros, así como con los profesores para realizar diversas actividades, también debían de contar con un teléfono celular, el cual se manejaría en las sesiones finales.

Debido a la experiencia docente, en la que se ha trabajado constantemente en la aplicación de las TIC para el trabajo en el aula, se ha logrado observar que la aplicación de dichas herramientas por parte de los estudiantes permite que tengan más habilidades para su vida académica y profesional, por ello, se han logrado distinguir

características entre diversos grupos respecto a cómo van asimilando las nuevas herramientas y la adquisición de las mismas.

En otras palabras*, la incorporación de las TIC a las instituciones educativas nos va a permitir nuevas formas de acceder, generar, y transmitir información y conocimientos; lo que nos abrirá las puertas para poder flexibilizar, transformar, cambiar, extender; en definitiva, buscar nuevas perspectivas en una serie de variables y dimensiones del acto educativo, en concreto nos permitirá la flexibilización a diferentes niveles: temporal y espacial para la interacción y recepción de la información. (Cabero Almenara, Julio. 2010).*

En las primeras sesiones del *taller*, la asistencia, participación y manejo de las herramientas tecnológicas tuvo un impacto significativo, cada uno de los estudiantes mostro interés en conocer los alcances que podían tener con la aplicación de dichas herramientas, no solamente en la asignatura, sino para sus otras materias. Fue en este punto donde el trabajo en colaborativo comenzó a dar resultados; la dinámica de enseñanza-aprendizaje no se presentó de manera unilateral, debido a que el proceso se presentó de la siguiente manera: profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-profesor.

Conforme se siguió desarrollando el curso, se observó que los estudiantes comenzaban a presentar dificultades respecto al manejo de las herramientas tecnológicas; al hacerse cada vez más complejo el manejo de la información cualitativa y cuantitativa que requiere el programa cartográfico, se fue generando un *sentimiento* de apatía y desinterés por parte de los estudiantes hasta el grado de presentar ciertas faltas de asistencia al *taller*; al detectar dicha actitud se dinamizó el modo de enseñanza para que esto no se siguiera generando y solo unos pocos, se quedaron hasta el final.

Como parte final del *taller*, se llevó a cabo una actividad de campo en la que se debieron hacer fotografías de los sitios visitados con la ayuda de las cámaras del teléfono móvil. La intención era que al finalizar dicho proceso se haría un archivo fotográfico que se procesaría en *My Maps*, con el objetivo de generar un mapa de georeferencias hecho por los mismos estudiantes y que mostraría cada punto con una imagen, así como lo hace *Google Maps* pero elaborado por ellos mismos.

Esta parte del curso nos permitió observar las diversas respuestas que tienen los estudiantes ante la aplicación de las tecnologías en el aula; en un principio, se mostró interés y disposición para aprender a manejar las aplicaciones pero conforme se fue complejizando, las señales de apatía e indiferencia se fueron haciendo presentes, uno

de los factores que se consideran es que, los estudiantes pretenden que todas las herramientas tecnológicas sean de fácil acceso y manejo para obtener resultados sin esfuerzos.
[1] Invertir antes que gastar u ocupar porque finalmente obtendrá un beneficio

RESULTADOS
Los retos a vencer en el prácticum y el proceso de evaluación.

En los dos puntos anteriores, hemos ido desglosando cada una de las particularidades que inspiro la realización de este comunicado; la implementación de las herramientas tecnológicas en la docencia permite que se transmita el conocimiento de forma accesible, cada estudiante tuvo la oportunidad de desarrollar sus habilidades en las TIC; su implementación en el prácticum permiten que la relación profesor-estudiante sea más dinámica y fácil, sin embargo, también permitió observar una situación que se necesita mencionar: los problemas que se presentan por parte de los estudiantes, la dificultad de manejar herramientas especializadas.

Una de las problemáticas centrales que se lograron observar es que, a pesar de las habilidades adquiridas por parte de los estudiantes (fuera del aula), estos llegan a presentar problemas ante la aplicación de las TIC en su ámbito académico, por lo cual, no solo nos referiremos a la aplicación de las nuevas tecnologías sino, a lo que gira en torno a los mismos estudiantes, sus expectativas personales.

A pesar de que hoy en día nos encontramos rodeados de la tecnología y que las generaciones a las cuales nos enfrentamos hoy en día han crecido exponencialmente en compañía de las herramientas tecnológicas, llega un punto en que ellos mismos se ven superados por las mismas.

El alumno sigue siendo el mismo espectador que era antes y además ahora está solo, con un artefacto tecnológico por medio (el ordenador) y las autopistas de la información que rara vez se comportan como tales. (Martínez, J., 2004)

En nuestro caso, los estudiantes mostraron grandes habilidades para desenvolverse respecto a las tecnologías e incluso, llegaron a estar entusiasmados por adquirir nuevas prácticas en este ámbito, pero, al comenzar a verse rebasados por un programa que requiere un análisis de información cualitativa y cuantitativa les comienzan a generar problemas.

La evaluación es la etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje. La importancia de esta se encuentra en el hecho de determinar el grado en el que los estudiantes han

logrado adquirir las habilidades y destrezas que les permitirán resolver los problemas que plantea la vida académica y profesional.

Es decir, *"en el nivel medio superior es determinante, ya que los conocimientos, habilidades y actitudes que consolidan nuestros alumnos, definirán al joven que en poco tiempo se convertirá en adulto, el cual formará parte de un entorno global en el que una preparación sólida le facilitará su integración, desarrollo, y aportación a ese contexto cada vez más competitivo debe estar preocupado y ocupado por encontrar los satisfactores de las demandas tan grandes y fuertes que el mercado productivo exige de nuestros profesionales." (Barnett, 2002)*

CONCLUSIONES

La evaluación en el Prácticum se refiere a la comprobación de la adquisición de habilidades y competencias derivadas del proceso de enseñanza-aprendizaje y el reflejo de éstas aplicadas en las actividades académicas y/o profesionales a desarrollar dentro y fuera del espacio docente. En la evaluación de los cursos curriculares debe haber consciencia de la desigualdad en las habilidades de síntesis, análisis y abstracción, además de las competencias desarrolladas como hábitos de estudio y valores de compromiso y responsabilidad entre los estudiantes.

Aunque en la actualidad lo común siguen siendo las dinámicas académicas limitadas a exposiciones temáticas parciales, participaciones orales de tipo pregunta-respuesta, y a la solicitud de controles de lectura, ensayos y exámenes que destacan a los estudiantes en monólogos demasiado teóricos con poca o nula capacidad argumentativa; lograr una transformación del proceso docente si es posible mediante el uso de TIC en el aula.

Conforme van avanzando las nuevas tecnologías, nos vamos encontrando que la sociedad se va transformando a un paso acelerado para mantenerse a la vanguardia y no quedar rezagados ante el manejo de las mismas; cada persona, dependiendo de sus actividades y necesidades va dando un uso concreto de cada herramienta. En nuestro caso, capto nuestra atención cómo los jóvenes se van relacionando con las mismas, su uso va dirigido a cuestiones de ocio y recreación, partiendo desde las aplicaciones de Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, entre otras, donde comparten cuestiones de la vida diaria y son expertos en su manejo.

Actualmente, las herramientas tecnológicas son las herramientas de mayor presencia y dinamismo en el ámbito sociocultural, económico y educativo, su papel en materia de comunicación e información de masas ha posibilitado la trasformación de nuevas formas de relaciones sociales, organización y métodos de enseñanza, con ello nuevos procesos

de enseñanza-aprendizaje, donde se habla de virtualidad, accesibilidad, multimedia, educación a distancia, etc.

Sin duda, la apropiación de las TIC por parte de los estudiantes es cada vez mayor; sin embargo, a la gran mayoría le cuesta trabajo el uso de software especializado para la resolución de tareas específicas.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, en cada uno de los apartados, se ha tratado de mostrar cómo se han ido adecuando e implementando las herramientas tecnológicas en el área docente, lo cual ha permitido que la adquisición de conocimiento sea mucho más accesible debido que toda la información se encuentre al alcance de todos en todo momento.

El docente debería preocuparse en innovar utilizando realmente las tecnologías que beneficiarán de manera eficaz su proceso de presentación de información en clase. Como se comentó, los procesos de educación real difieren de los procesos ideales.

Es importante el esfuerzo de las instituciones educativas y las empresas por promover la aplicación de estas tecnologías; sin embargo, debería evitarse su uso sobrevalorado.

Finalmente cabe decir que de los cuarenta y ocho estudiantes inscritos al inicio del curso de, sólo uno dejó de asistir por cuestiones laborales. El resto concluyó satisfactoriamente la asignatura.

En conjunto, la evaluación destaca que es posible modificar la aversión y el desinterés del alumnado cuando el profesor es capaz de motivar el uso de nuevas herramientas introduciéndolas en las dinámicas cotidianas de clase y mostrando la practicidad, facilidad, y asequibilidad que estas les pueden brindar.

La evaluación permite ver en los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos teóricos y metodológicos y también la apropiación de nuevas habilidades y competencias instrumentales y técnicas.

El uso de software especializado para la resolución de operaciones y cálculos estadísticos, su análisis y su representación gráfica resulta una herramienta de gran interés y de mucha utilidad una vez que se ha mostrado el algoritmo para obtener los estadígrafos de un universo de datos.

La gestión bibliográfica de fuentes documentales resulta factible cuando se realiza a través de los gestores de referencias bibliográficas. La información contenida se vuelve

accesible y útil para el estudiante cuando se organiza desde dichos programas informáticos.

Con el uso de TIC, también se transforma el seguimiento permanente del avance curricular; esta tarea se vuelve sencilla y ágil. El uso de la plataforma de Google *Classroom* brinda al docente la capacidad de virtualizar sus materiales para compartirlos con sus alumnos y aplicar desde ahí las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

La implementación de estos sistemas ha permitido a los alumnos ocuparse conjuntamente de estadísticas e información geográfica, es decir trabajar con datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, correlación de suma importancia en la investigación social. También ha permitido el acercamiento al análisis espacial, territorial y regional, e incluso hacer posible el trabajar las síntesis geográficas que proporciona la cartografía, todos estos elementos son esenciales en la profesionalización.

En este caso se observa que debe de existir un asesoramiento y guía adecuado para los estudiantes, debido a que se encuentran expuestos a un sinfín de información que los hace generadores de un conocimiento no concreto. Durante el curso se buscó proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes adecuen y fomenten la implementación de estas tecnologías en su ámbito docente; las cuestiones de apatía e indiferencia que se pueden llegar a presentar corresponden a diversos motivos pero podemos señalar que entre ellos están: el *miedo* a enfrentar problemas que les requieren un mayor esfuerzo o trabajo, lo que conlleva a reconocer las carencias que tienen frente a las mismas tecnologías y negar que son expertos en su manejo.

Como resultado final del curso, se realizó la entrega de los trabajos finales donde se logró observar que cada uno de los estudiantes dio prioridad a un tema en particular referente al vino; este hecho brinda satisfacción en cuanto al conocimiento adquirido en campo, pero sin dejar de lado las cuestiones cartográficas, cada uno logró formar y relacionar las estrategias regionales. Se debe de señalar que, en esta parte, se recibieron pocos trabajos, de los 16 participantes en campo, solo entregaron una primera versión alrededor de 10 estudiantes, lo cual, hizo que se volvieran a replantear ciertas interrogantes sobre la enseñanza.

Al cuestionar directamente a algunos estudiantes sobre este hecho, algunos respondieron que no se encontraban en condiciones de hacer un trabajo extenso debido a que requerían un gran esfuerzo para realizar las transcripciones de lo visto en campo; no se sentían capaces de hacerlo por miedo y por tener otras actividades académicas o

personales. En cuestiones de los mapas cartográficos indicaron que, a pesar de haber cursado un *taller* enfocado a ello, era difícil realizarlos sin la ayuda del profesor, es decir, que este incidiera directamente en la elaboración de los mismos y que estuviera constantemente apoyándolos.

Esto nos muestra que se debe de trabajar más en el lado de los estudiantes, dinamizar, motivar y mostrar que las herramientas tecnológicas no son sus enemigos, sino un instrumento que impulsa su conocimiento y no solo se enfoca a las cuestiones sociales. También, queda un trabajo para el profesor, que es seguir transformando sus métodos de enseñanza y dando lo mejor de sí en cada actividad docente; las experiencias negativas que se pueden llegar a tener fomentan y redoblan los esfuerzos para mejorar cada vez más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arellano, José. (2005). *Los Esquemas metodológicos de la Investigación Social.* Ed. SyG. México.

Arellano, José; Santoyo, Margarita; Jiménez, Alexandra. (2014) La práctica escolar como herramienta pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la elaboración de Historias de Vida. En Memorias del 4to Congreso Internacional de Ciencias Sociales en el Sureste Mexicano. Quintana Roo, México.

Balanskat, A., Blamire, R., &Kefala, S. (2006). *A review of studies of ICT impact on schools in Europe: European Schoolnet*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf.

Barnett, Ronald. (2002) Claves para entender la Universidad: En una era de supercomplejidad. Ed. POMARES-CORREDOR. Barcelona, España.

Cabero Almenara, Julio, and María del Carmen Llorente Cejudo. (2004) Tecnologías de La Información Y La Comunicación (TIC): Escenarios Formativos Y Teorías Del Aprendizaje. Revista Lasallista de Investigación 12. Corporación Universitaria Lasallista. P. 186–93.

Calderón Canales, Elena, et al. (2016) Laboratorios de ciencias en el bachillerato: tecnologías digitales y adaptación docente. Apertura. 8. Guadalajara. Jal.

Crovi, Delia y López González, Rocío. (2011) Tejiendo Voces: Jóvenes Universitarios Opinan Sobre La Apropiación de Internet En La Vida Académica. Revista Mexicana de Ciencias Políticas Y Sociales 56. UNAM, FCPyS, División de Estudios de Posgrado

Cox, M., Preston, C., & Cox, K. (1999a). *What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms?* British Educational Research Association Annual Conference. Recuperado de http://leeds.ac.uk/ educol/documents/00001304.htm

Cox, M., Preston, C., & Cox, K. (1999b). *What motivates teachers to use ICT?* British Educational Research Association Annual Conference. Recuperado de http:// www.leeds.ac.uk/educol/ documents/ 00001304.htm

Díaz Barriga-Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2017) Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo.
Recuperado de: http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3.

EDUCATIC UNAM. (2017) Formación Docente En Uso de TIC. México DF.
Recuperado de: https://educatic.unam.mx/formacion-docente/catalogo-cursos-2017.pdf.

Elias Said, Jorge (2016) Factores determinantes del aprovechamiento de las tic en docentes de educación básica en Brasil. un estudio de caso. Perfiles Educativos 38 (151). IISUE, UNAM. P. 71–85.
Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100071&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

García Rueda, J. J. y Sáez Vacas, F. (2002) Alicia en el país de las realidades: Las nuevas tecnologías de la información en el día a día docente. Universidad de Barcelona, España.

Graue Wiechers, Enrique. (2015) Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019.
Recuperado de: http://rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf.

Gómez Collado, Esthela, et. al. (2016) El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de ciencias sociales: Un estudio comparativo de dos universidades públicas. 16. P. 1665–2673.
Recuperado de:
http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/2016/71/v16a5.pdf.

Herrera Jiménez, Ana Miriam. (1999) Una Mirada Reflexiva Sobre Las TIC En Educación Superior. Revista Electrónica de Investigación Educativa 17. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Informe del desarrollo en México 2016. (2017).
Recuperado de:
http://pued.unam.mx/export/sites/default/publicaciones/34/Informe_2016.pdf.

Olivares Carmona, Karen Michelle; Angulo Armenta, Joel; Torres Gastelú, Carlos Arturo y Madrid García, Elva Margarita. (2016) Las TIC en educación: Metaanálisis sobre investigación y líneas emergentes en México. Apertura 8. Universidad de Guadalajara. P. 100–115.

Sánchez Pérez, Jessica. (2014) Influencia de Las TIC En Los Procesos de Enseñanza de La Educación Pública En México. Encrucijada, Revista Electrónica Del Centro de Estudios En Administración Pública, no. 17. P. 14.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprender a aprender con TIC. Revisado Junio 7.
Recuperado de: http://tic.sepdf.gob.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=85&Itemid=101.

Torres Velandia, Serafín Ángel; et. al. (1999) Morelos, ¿Hacia una sociedad del conocimiento? Consideraciones a partir del desarrollo de la ciencia, la Educación Superior y las TIC. Revista Electrónica de Investigación Educativa 14. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. P. 34–51

Zabalza, Miguel. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Ed. Narcea, España.

Zabalza, Miguel y Zabalza Cerdeiriña, Ma., (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el <<ser>> y el <<estar>>*. Ed. Narcea. Madrid, España.

Zempoalteca Durán, Beatriz; et. al. (2017) Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de Educación Superior. Apertura. Universidad de Guadalajara. P. 80–96.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

La foto-elicitación en la formación mutua entre el alumnado del Prácticum y sus tutores de colegios. (RES0011)

María Jesús Romera Iruela, María Rosario Limón Mendízabal, Mercedes Blasco Torrejón, Laura Cayuela Ferrero, Antonio Bautista García-Vera
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación vamos a presentar el proceso y conclusiones de un proyecto de innovación sobre el valor de las sesiones de foto-elicitación en el desarrollo del Prácticum de los estudios del grado de maestro en un colegio público de Educación Infantil y Primaria de Madrid. Concretamente, estuvo dirigido a conocer las posibilidades del diálogo entre el alumnado de la Universidad y las tutoras del colegio en torno al contenido de fotografías tomadas por el primero, referentes a su formación inicial y la permanente de los segundos. También, de forma especial, pretendimos conocer si las mencionadas sesiones, basadas en fotografías, ayudaban a los futuros maestros y maestras a desarrollar uno de los principios de la educación inclusiva, que es elaborar y realizar planes sistemáticos de análisis y reflexión sobre las interacciones de cada uno de los alumnos del aula con el resto de los de la clase. Para tal menester, tuvimos la necesidad de observar si las situaciones de foto-elicitación facilitaban el conocimiento de las intenciones y las interpretaciones que hacía cada niño de las acciones de sus compañeros. Esta necesidad estuvo motivada por una de las características de las aulas de educación infantil y primaria en los colegios de los países desarrollados tecnológicamente, que es la diversidad sociocultural de su alumnado. A su vez, tal situación estuvo justificada por la "obligación moral" de formar al profesorado del futuro en educación intercultural e inclusiva (Kroeger, Embury, Cooper, Brydon-Miller, Laine y Johnson, 2012). Los resultados muestran la ayuda que reportan los citados entornos formativos, vividos por el alumnado del Prácticum, en el conocimiento de la naturaleza de las relaciones entre el alumnado diverso culturalmente del aula en donde realizaron las prácticas. Asimismo, sobre el nivel de formación mutua reportado por los procesos de foto-elicitación, se han recogido evidencias referentes a las relaciones de complicidad y apoyo mutuo mantenidas entre las estudiantes del Prácticum y sus tutoras, que han facilitado la formación de ambas.

Desde el título y el resumen de nuestro trabajo se infiere ya que el estudio realizado está apoyado en situaciones de foto-elicitación. Para nosotros, foto-elicitar es sacar algo tuyo, es suscitar algo vivido, es establecer un puente entre el pasado y el presente a

través de una fotografía (Harper, 2002). Así, consiste en captar una imagen para, posteriormente, describir, reflexionar y debatir sobre ella, principalmente, sobre la idea o emoción que motivó a su autor a realizarla. Es un procedimiento de trabajo usado en intervención social orientado a dar la voz a todos los integrantes de centros e instituciones para promover el cambio y la mejora de las relaciones humanas en los mismas (Wang & Burris,1997). En nuestro caso, en las aulas inclusivas (Ainscow, 2014; Blanchard, 2014; Stainback, 2011), para hacer visible la posible exclusión si existiese y, consecuentemente, la intervención de tutores-mentores y alumnado de prácticas para fomentar el conocimiento y ayuda mutua entre los estudiantes que componen cada una de las aulas.

En este sentido, entendemos que la oportunidad y relevancia del trabajo realizado están vinculadas tanto al reto de lograr, en el horizonte 2020, sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas, del Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea (http://eshorizonte2020.es/retos-sociales/europa-en-un-mundo-cambiante-sociedades-inclusivas-innovadoras-y-reflexivas), como al objetivo educativo de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (www.un.org/sustainabledevelopment/es).

Conceptualización y estado de la cuestión.

El Prácticum, con esta u otras de las denominaciones recibidas, es un componente esencial y, a la vez, complejo en la formación inicial del profesorado, así como en la de otras profesiones. Si bien se le ha definido desde varias perspectivas y se ha efectuado siguiendo distintos modelos, como señala a revisión de Çakmak y Gündüz (2018), puede ser considerado, en su naturaleza y sentido desde tres puntos de vista, como lo hace Zabalza (2016): como componente curricular, como situación de aprendizaje y como experiencia personal del estudiante. Lo más propio del mismo, que está presente en dichos componentes y lo han de posibilitar las perspectivas, es la vivencia de un saber educativo de síntesis, que surge desde una interrelación de las distintas formas de conocer: experiencial, presentativo, teórico y práctico, en los contextos en donde se realiza esta formación de los futuros profesores, y la de los docentes de los centros educativos y la universidad, desde la enseñanza y orientación de los últimos a los primeros, contemplando la reciprocidad. Así, puede establecerse en el mismo una vinculación entre la formación inicial y permanente del profesorado, puesto que la mentoría es una forma de desarrollo profesional y, de acuerdo con la conclusión de Hudson (2013), puede capacitar en las dos direcciones.

La calidad del Prácticum de los estudios de formación del profesorado guarda relación con los saberes integrados e integrales que posibilitan los procedimientos que los hacen efectivos, así como con el establecimiento de relaciones profesionales y personales que los propician. En los últimos años ha comenzado a incorporarse en el ámbito de educación, tanto en la vertiente heurística como en la didáctica, la foto-elicitación, procedente de los campos de la antropología y la sociología. Su incorporación en la formación inicial y permanente del profesorado y, más concretamente, en el prácticum, es incipiente. Sin embargo, como vamos a poner de manifiesto, puede tener una incidencia positiva en esos tres elementos que confieren valor al Prácticum.

La caracterización más sintética y conocida de la foto-elicitación la ha aportado Harper (2002), al indicar que la misma "se basa en la simple idea de insertar una fotografía en una entrevista de investigación" (p. 13). Sobre esta base, Angulo (2007) ha establecido que el carácter propio de la foto-elicitación consiste en dialogar sobre y con las imágenes, rememorando lo que ellas muestran, enlazando con recuerdos, experiencias, sensaciones y emociones (p. 1). Se produce en ella una combinación de una técnica de observación y otra de encuesta, pudiendo abrirse a otros procedimientos dialógicos. La incorporación de los lenguajes visual y verbal en la misma, con la consiguiente vinculación de representación y comunicación, permiten una captación de la realidad más profunda, incorporando significado y sentido. De la adecuación paradigmática en la que se inscriba dicha técnica derivará, por tanto, su potencial educativo.

En la evolución de la foto-elicitación se han ido desarrollando distintos enfoques (ver Lapenta, 2011), entre ellos la fotografía reflexiva y la foto-voz. Su procedimiento genérico se ha descrito con un número variable de fases. Siguiendo a Ndione y Remy (2018), estas se pueden reducir a dos: la fase del reportaje fotográfico y la de la entrevista y suscitación (elicitación) del discurso, pudiendo seguir a esta última, en algunas ocasiones, una tercera fase: la clasificación.

Desde la identificación y el examen de los trabajos previos que han utilizado, con un propósito de investigación y formación, la foto-elicitación en el Prácticum de la formación de profesores, vamos a poner de manifiesto los efectos formativos que ha posibilitado. Conviene advertir que es frecuente un uso de la misma combinado con otras técnicas y que, en algunos casos, hemos encontrado una alineación del Prácticum con otras materias del curriculum. Además, tratamos de cubrir todo el alcance en las distintas titulaciones referidas a la educación.

Allen y Labbo (2001) han presentado una estrategia que aplican en sus cursos de formación de profesores, quienes, a su vez, eligen incorporar este aprendizaje en su

Prácticum, informando que sus estudiantes ampliaron su conciencia cultural, produciéndose cambio también en ellos. La auto-fotografía ha formado parte de otra estrategia, elaborada y aplicada por Brown (2005) en un itinerario de postgrado para la formación de profesores de educación secundaria, que ha tenido eficacia para explorar, afectar y ampliar las realidades interculturales subconscientes de dichos docentes, como sus creencias sobre los vecindarios de los alumnos que han tutorizado.

En su búsqueda de enfoques más efectivos para formar a los profesores, Mitchell et al. (2010) han investigado el uso de lo visual y han aplicado la foto-voz y la foto-elicitación. En su proyecto de educación de maestros rurales han utilizado la fotografía para documentar las prácticas de enseñanza de los mismos, pero le han dado un enfoque reflexivo más público, elaborando una exposición fotográfica para una conferencia nacional que hizo visibles los desafíos sociales y las complejidades que enfrentan las comunidades, y que los programas de formación docente han de tener en cuenta. En el proyecto portafolios aplican la foto-elicitación para el desarrollo, por parte de esos estudiantes, de narrativas sobre sus prácticas. Éstos estuvieron más motivados al contar sus historias y concretaron quiénes eran en la enseñanza. Los trabajos presentados por Da Cumba, Batista, Graca y Pereira (2011) y Da Cumba, Batista, Graca (2014) han utilizado los métodos visuales, concretamente la foto-élicitación, para obtener una mayor comprensión de las prácticas de enseñanza iniciales de educación física de quienes van a ser profesores de esta especialidad. Identificaron los tipos de tareas y las responsabilidades que ellos desempeñan al aprender a ser docentes y cuando [re]construyen su identidad profesional mediante la relación dialógica entre conversación e imágenes.

La foto-voz se ha utilizado para explorar las imágenes de niño de los estudiantes graduados de magisterio, y las suyas como maestros, como resultado del impacto producido en ellas por las experiencias internacionales del Prácticum, evidenciándose, como indican McCartney y Harris (2014), un contraste tras las mismas. Asimismo, se ha desatacado el potencial de la fotografía para mediar la colaboración intercultural. Este último resultado se ha confirmado en el trabajo intercultural que Wolfenden y Buckler (2015) han efectuado, y en el que examinan los desafíos y posibilidades de la fotografía reflexiva para explorar los cambios en la calidad de las prácticas de un grupo de maestros matriculados en un grado de Bachelor en Educación. Dicha fotografía reveló y posibilito una comprensión colectiva profunda del aprendizaje de estos profesores y a éstos les posibilitó oportunidades para la reflexión y el diálogo sobre sus prácticas.

Los proyectos que Mathews y Adams (2014) han realizado con la participación de sus alumnos, profesores en formación inicial, han incorporado la fotografía como estrategia pedagógica y de investigación para ayudarles a tomar conciencia, articular, desafiar o alterar la forma en la que piensan los espacios y las comunidades. En uno de ellos, los alumnos, que están finalizando un Prácticum, han realizado una auditoria de equidad, examinando y mapeando los recursos y las inequidades en los centros en donde están ubicados y en las comunidades circundantes. Entre sus logros destacamos el desarrollo de la conciencia crítica de dichos profesores. En la materia "atención a la diversidad" y en su relación con un Prácticum, Vigo y Soriano (2014) incorporan a la investigación a los estudiantes de magisterio en interacción con los profesores en ejercicio, con sus compañeros de clase y con las profesoras implicadas de la universidad, para indagar las percepciones de los futuros maestros acerca de las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva, antes y después de efectuar ese proceso participativo, a través de la observación participante, fotografía y narración. El análisis efectuado ha permitido reconocer el significado atribuido por dichos estudiantes a las prácticas de enseñanza creativas. Scrabis-Fletcher, Juniu y Goh (2016) han explorado las realidades cotidianas que los candidatos a profesores de educación física se encuentran durante la enseñanza del Prácticum. La documentación de las mismas mediante la foto-voz identificó los principales temas representativos de sus percepciones. Situados en este mismo ámbito y aplicando la misma técnica fotográfica, Walker, Langdon, Colquitt y McCollum (2017) han examinado las percepciones de los estudiantes para profesores de educación física del programa que cursan, durante su experiencia de enseñanza. Desde la captación y el análisis de sus fortalezas y debilidades, los profesores en formación elaboraron un plan de acción para promover el cambio, y se lo presentaron a la Facultad.

La foto-elicitación se ha utilizado como medio para la indagación del pensamiento del profesor y para promover prácticas reflexivas en otros ámbitos. Así, McCraken (2015) ha detallado una actividad en la que se combina la foto-elicitación y el enmarcado de las representaciones para desarrollar la reflexión crítica del profesorado que se especializa en educación de niños sordos. Savva y Erakleous (2018) han examinado el pensamiento de tres estudiantes de magisterio de educación infantil, en el periodo de su Prácticum, durante la planificación e implementación de actividades artísticas basadas en el juego. Utilizaron para ello las entrevistas de foto-elicitación junto con otros procedimientos. La documentación a través del material fotográfico posibilitó que los estudiantes conectaran la reflexión con la práctica y fue un instrumento útil tanto para los futuros profesores como para los investigadores. Un último trabajo, elaborado por Pereiro y Páramo (2016), ofrece una secuencia didáctica para el Prácticum del grado de educación

primaria que incorpora usos emergentes de la fotografía y la radio, entre los que destacamos, en relación con nuestra investigación, la inclusión de la foto narrada.

El conjunto de la literatura examinada aporta evidencia de las potencialidades formativas de la foto-elicitación en su incorporación al Prácticum de la formación de los profesores, centradas, sobre todo, en su desarrollo cognitivo y en el fomento del pensamiento crítico, en orden a una acción educativa efectiva. Detectamos que existe un vacío en el estudio de la incidencia que la misma tiene en la formación conjunta de los futuros profesores y sus mentores en los centros escolares, aspecto fundamental que ha sido objeto de indagación en nuestros proyectos y que, a continuación, pasamos a presentar.

METODOLOGÍA

Objetivos de conocimiento.

Ante lo expuesto anteriormente, el estudio tuvo dos objetivos:

- Conocer el nivel de implicación mutua y complicidad entre dos alumnas del Prácticum y sus respectivas tutoras del colegio durante los debates mediados por fotografías.
- Analizar si las situaciones de foto-elicitación ayudan a las futuras maestras a conocer las intenciones e interpretaciones existentes en las relaciones del alumnado del aula donde realizan las prácticas.

Metodología.

Para responder a los objetivos, fue necesario conocer en profundidad y con detalle cómo eran los procesos de pensamiento de los futuros maestros, ahora estudiantes del Prácticum, concretamente cómo percibían la relación entre el alumnado del aula donde hacían las prácticas, así como el papel que tenían las sesiones de foto-elicitación y narración fotográfica para mejorar la evocación de las intenciones e interpretaciones de las actuaciones de cada uno de esos estudiantes del grupo, diverso culturalmente, y, por lo tanto, de la evolución de su conocimiento mutuo. Por lo tanto, hemos optado por una metodología centrada en el estudio de casos. Concretamente, dos alumnas del Grado de Maestro de la Universidad Complutense de Madrid que cursaron 4º curso y desarrollaron el Prácticum III durante los meses de marzo, abril y mayo de 2017 y de 2018, respectivamente, en el CEIP Concepción Arenal de Madrid.

Según hemos comentado, los datos que permiten constatar el logro de los anteriores objetivos los hemos obtenido a través de las sesiones o reuniones de foto-elicitación. Estas se celebraron cada dos semanas. Durante ese tiempo, cada alumna participante

tomó algunas fotografías de aquellos sucesos, tareas, comportamientos, etcétera, que consideraron más relevantes e interesantes de la vida en su aula y otros espacios del colegio referido anteriormente (relaciones e interacciones entre niños, dilemas éticos, dudas, conflictos emergentes, etcétera). Transcurrido ese tiempo, tenía lugar cada una de las mencionadas sesiones de foto-elicitación junto a su tutora-mentora del colegio y dos profesores/as de la Facultad de Educación de la UCM, en horario escolar, de 45 a 60 minutos de duración.

En las mismas, se visionaron las fotografías capturadas, y cada estudiante comentó las motivaciones que la llevaron a tomar cada una de ellas. Se les formularon cuestiones o dudas sobre el contenido de las imágenes y las razones aportadas por la alumna, bien sobre las acciones de un grupo de estudiantes ante una tarea, bien sobre las relaciones fuera del aula, bien sobre el uso que está haciendo de los medios y, sobre todo, acerca de los alumnos captados en sus imágenes y sobre las acciones o situaciones que ellos protagonizaban, con vistas a llegar a conocer las intenciones y valoraciones que hacían de tales hechos. Estas sesiones se grabaron en audio y, posteriormente, se realizó el análisis de su contenido y tras la interpretación de los resultados, se extrajeron las conclusiones.

RESULTADOS

Presentamos dos fragmentos de sesiones que, a modo de evidencias, fundamentan las conclusiones o grado en el que hemos alcanzado ambos objetivos.

- La primera de estas evidencias corresponde a un fragmento de la sesión de foto-elicitación desarrollada el 15 de marzo de 2018.

Fotografía 1. Autorizada por los padres y tutora.

"SOFÍA: Ahora está la última fotografía tomada, aunque no se ve muy bien.

ANTONIO: Está un poco en penumbra, ¿no? Se ve aquí
CHARO: Es verdad, está un poquito oscura.
SOFÍA: sí, es que están relajándose los niños.

…

ANTONIO: y estas fotografías, Sofía, has pensado utilizarlas para preguntar a Charo: ¿Charo, y esto como lo ves, y tal?

SOFÍA: Ese día, sí, bueno, con la de Seris de la asamblea sí que lo hablamos en ese momento justo, de que si con algo más manipulativo y tal; y lo de Hugo sí que le dije: Jo que raro que ha estado hoy tan tranquilo, será por algo; y luego nada, estaba malo, por eso, estaba malito; pero sí le pregunté y lo de Seris fue en el momento de la asamblea que también,

CHARO: Sí

ANTONIO: Eso te ayuda a ti, el planteamiento, la experiencia de Charo, por lo que te comentaba, pues mira, vamos a hacer esto

SOFÍA: hombre sí, yo todo lo que dudo o todo lo que cae se lo pregunto

ANTONIO: y esa respuesta ¿cómo la ves? ¿Te ayuda?

SOFÍA: Sí, sí, sí, claro

ANTONIO: tu sinceridad, es decir, si hay alguna vez que no te ha ayudado, va a ayudar también.

SOFÍA: de momento sí

ANTONIO: y luego Charo, por qué ya sabéis que estas sesiones, eh, tienen una finalidad, ayudar al maestro en su formación inicial y al maestro en su desarrollo y formación permanente; las preguntas, las fotos que captura Sofía en este caso, cuando tú las ves, eh, te ayudan a repensar, a revisar, ¿cómo lo vives eso, eh, Charo?

CHARO: pues, hombre, por ejemplo, de Hugo, que es un niño

ANTONIO: de este niño último,

CHARO: es que, bueno, es un niño tremendo, o sea, tremendo

ANTONIO: ¿De dónde es este niño?

CHARO: no, no, no, es español, pero tiene dos hermanos mayores, la madre ya un poco muy mayor, es que es el típico, o sea, una cosa es decirlo [se ríe] y otra es verlo, es que hace, bueno y ya no es ni su sombra, cuando vino en septiembre, el típico niño que hace lo que quiere, o sea, si nos estamos relajando y a mí me apetece levantarme y ponerme a correr por la alfombra, lo hago; sin problema ninguno, y sí, sí, sí, tal cual, y si lo vuelves a sentar, se vuelve a levantar y te puede llamar de todo menos bonita,

SOFÍA: [asiente] no para

CHARO: pero claro también, o sea, la filosofía que tiene, o sea, la madre le tiene como un bebé, de hecho, el otro día trajo el chupete

SOFÍA: es verdad, es verdad, eso es que no le tenía muy

CHARO: eso fue muy curioso porque vamos a empezar la asamblea, empieza así, y se puso a llorar

SOFÍA: se puso a llorar

CHARO: viene hacia mí y le digo, pero ¿Qué te pasa? ¿Por qué lloras? Claro, él se sentía mal, diría ¡madre mía! cuando le diga que tengo el chupete en el bolsillo [se ríe].

CHARO: el chupete, el chupete, digo bueno, pues no pasa nada, guárdalo en mi cajón, ya está, no pasa nada, guárdalo en mi cajón.

…

SOFÍA: y luego es muy cariñoso, porque luego enseguida ¿verdad?

CHARO: sí, busca afecto.

SOFÍA: busca todo el rato agarrar a un amigo o bien a ti te agarra y tal

ANTONIO: es decir, que, por lo que comentáis, es un niño que no tiene intencionalidad de romper una norma, sino que es su forma de relacionarse con el grupo.

CHARO: sí, porque es impulsivo.

SOFÍA: sí".

En esta muestra de intervenciones transcritas de la sesión, se puede observar el nivel de *complicidad y apoyo mutuo* que existe entre la alumna Sofía y su tutora, Charo. Entre otros elementos, se percibe la *apelación* de la primera a la segunda con expresiones como "¿verdad? para solicitar su aprobación. También se perciben intervenciones

de *confirmación* para mostrar el acuerdo con lo que ha dicho la otra; por ejemplo, tanto Charo como Sofía dicen "Sí", a lo manifestado previamente por la otra. De igual forma, se detecta lo que hemos denominado *aportación*, como la información que una añade a lo expresado por la otra; por ejemplo, es el caso de Charo cuando dice "Sí, busca afecto", o la de "sí, porque es impulsivo". Es así como este repertorio de intervenciones verbales de *apelación, confirmación y aportación,* entre otras (Romera y otros, 2019), conforman lo que hemos denominado *relaciones de complicidad y apoyo mutuo* entre alumna de prácticas y tutora, caracterizadas por la coincidencia en los fines de cada una y en la manera de actuar teniendo presente o como referente a la otra. Estas características de las relaciones son las que favorecen, a la vez que ambientan, la "posibilidad de intercambiar flexiblemente las funciones que inicialmente tienen los tutores y alumnos en las acciones de enseñanza y aprendizaje del Prácticum" (Romera y otros, 2019: 103).

El segundo fragmento ilustrador de estas sesiones corresponde a la desencadenada por la fotografía 2, tomada por la alumna de prácticas a última hora del día que se celebró la fiesta de San Isidro:

Fotografía 2. Autorizada por los padres y tutora.

"ANTONIO: ¿Por qué hiciste esta fotografía?

CHARO: Era el 14 de mayo, vísperas de la fiesta de San Isidro. Era el final del día, antes de irse a casa.

SOFÍA: Hice la fotografía porque refleja bien la buena relación que tienen estos niños tan diferentes al final de curso. Para mí refleja una relación entrañable; por un lado, los vi tan cansados, tan solos y desamparados dentro de sus disfraces. Por otro, los vi juntos, cercanos, tan próximos que se protegen entre ellos".

Este breve fragmento es suficiente para comprobar que la percepción y el análisis del contenido representado en una fotografía permite a los participantes de las situaciones de foto-elicitación, en particular los futuros maestros en prácticas, empatizar con los personajes de la imagen y, consecuentemente, entender mejor la naturaleza de las relaciones que hay entre ellos en el instante capturado con la cámara fotográfica.

CONCLUSIONES

Los datos recogidos permiten apuntar el proceso que desencadenó el cambio de roles y funciones de las tutoras del colegio y de las dos alumnas del Practicum, que se ha denominado de *complicidad y apoyo mutuo* progresivo entre maestras-tutoras y estudiantes universitarias. Esta complicidad en cada una de las aulas se entiende como la relación de ambas protagonistas en tareas donde hay coincidencia en sus fines. Respecto al apoyo mutuo, se hace referencia a las acciones donde cada una tiene presente a la otra. Ambos, complicidad y apoyo mutuo, se han percibido, entre otros, en los siguientes cuatro indicadores presentes en los procesos de foto-elicitación:

1. Referencia a la otra.
2. Confirmar, lo dicho o hecho por la otra.
3. Aportación a la intervención previa de la otra.
4. Preguntas entre ambas.

Respecto al segundo objetivo, consideramos que las dos evidencias apuntadas en los datos, junto a otras, muestran cómo la foto-elicitación ha ayudado al alumnado del Prácticum III del grado de Maestros a conocer la naturaleza de las relaciones que el alumnado, diverso socioculturalmente tiene en el aula donde desarrolló sus prácticas. Por su parte, las manifestaciones aportadas por una futura maestra durante estos procesos de foto-elicitación, favorecen el conocimiento de las intenciones que motivan las actuaciones de estos niños y niñas, así como las interpretaciones que hace el resto

del grupo de esas acciones y relaciones. Ambas ayudan a entender lo sustantivo de los intercambios interculturales realizados por el alumnado del aula y, consecuentemente, a diseñar junto a la tutora nuevos planes de trabajo enriquecidos con ese conocimiento.

A modo de conclusión general, podemos manifestar la emergencia de una forma distinta de contemplar la enseñanza y el aprendizaje en ámbitos del desarrollo del Prácticum. Si, normalmente, ambos son componentes de la formación cuyas funciones están claramente definidas y, a la vez, asignadas a los distintos integrantes de esas situaciones, es decir, la enseñanza a los maestros tutores y, el aprendizaje, a los alumnos del colegio y de prácticas universitarias; a partir de este proyecto se puede cuestionar tal idea, y considerar la ambivalencia funcional de ambas acciones, la enseñanza y el aprendizaje, es decir, se puede concebir que, en entornos de foto-elicitación, las dos pueden ser desarrolladas tanto por el alumnado como por el profesorado-tutor. A estas situaciones que son adecuadas para ello, las denominamos de conocimiento y ayuda mutua entre el alumnado del Prácticum y las tutoras o tutores de los colegios donde se realizan esos intercambios y diálogos formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de aulas inclusivas.* Madrid: Editorial Narcea.

Allen, J. B., & Labbo, L. (2001). Giving it a second thought: Making culturally engaged teaching culturally engaging. *Language Arts, 79*(1), 40-52.

Angulo, J. F. (2007). *El uso de la fotografía en la investigación educativa.* Recuperado de http://www.academia.edu/9120331/El_uso_de_la_fotograf%C3%ADa_en_la_investigaci%C3%B3n_educativa

Blanchard, M. (2014). *Transformando las sociedades desde las aulas.* Madrid: Narcea.

Brown, E. (2005). Using photography to explore hidden realities and raise cross-cultural sensitivity in future teachers. *The Urban Review, 37*(2), 149-171. doi:10.1007/s11256-005-0003-5

Çakmak, M., & Gündüz, M. (2018). Introduction. In M. Çakmak & M. Gündüz (Eds.), *Dimensions and emerging themes in teaching Practicum. A global perspective* (pp. 9-12). London: Routledge.

Da Cumba, M. A., Batista, P., Graça, A., & Pereira, A. L. (2011). The portuguese physical education pre-service teachers' daily tasks: A study using visual methods. In P. Vaz, A. Swennen, M. Golan, & M. Van der Klink (Eds.), *Professional development of teacher*

educators: Bringing together policy, practice and research (pp. 651-670). Brussells: Association for Teacher Education in Europe.

Da Cunha, M. A., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-service physical education teachers' discourses on learning how to become a teacher: [Re]constructing a professional identity based on visual evidence. *Open Sports Sciences Journal, 7*, 141-171. doi:10.2174/1875399X01407010141

Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies, 17* (1), 13-16.

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education, 39* (5), 771-783.

Kroeger, S., Embury, D. & Cooper, A. (2012). Stone soup: using co-teaching and photovoice to support inclusive education. *Educational Action Research, 20*(2), 183-200.

Lapenta, F. (2011). Some theoretical and methodological views on photo-elicitation. In E. Margolis & L. Pauwels, (Eds.), *The Sage handbook of visual methods* (pp. 201-213). Los Ángeles: Sage.

Mathews, S. A., & Adams, E. C. (Eds.). (2016). Examining communiy with pre-service teachers through the use of participatory photography projects. In A. R. Crowe & A. Cuenca (Eds.), *Rethinking social studies teacher education in the twenty-first century* (pp. 295-319). New York: Springer. doi:10.1007/978-3-319-22939-3

McCartney, H., & Harris, T. (2014). The image of the child constructed and transformed by preservice teachers in international contexts. *Action in Teacher Education, 36*(4), 264-282.

McCracken, W. (2015). Framing and its role in promoting reflective practice among trainee teachers of deaf children in the UK. In S. Miles & A. Howes (Eds.), *Photography in educational research. Critical reflections from diverse contexts* (pp. 128-136). New York: Routledge.

Mitchell, C., Dillon, D., Strong-Wilson, T., Pithouse, K., Islam, F., O'Connor, K., . . . Cole, A. (2010). Things fall apart and come together: Using the visual for reflection in alternative teacher education programmes. *Changing English, 17*(1), 45-55. doi:10.1080/13586840903557068

Ndione, L. C., & Remy, C. (2018). Combining images and words in order to understand the cultural meaning of practices: what photo-elicitation reveals. *Recherche et Applications en Marketing,* (0), 1-24. DOI: 10.1177/2051570718782450

Pereiro, M. C., & Páramo, M. B. (2016). Tecnologías tradicionales y emergentes al servicio del practicum en el grado de educación primaria: Una propuesta de intervención educativa. *Tendencias Pedagógicas,* (28), 81-98.

Romera, M.J., Blasco, M., Limón, M.R., & Bautista, A. (2019). Desarrollo del Prácticum mediado por situaciones de foto-elicitación. En Bautista, A. (coord.), *La fotografía en la formación del profesorado* (pp. 103-115). Madrid: Narcea.

Savva, A., & Erakleous, V. (2018). Play-based art activities in early years: Teachers' thinking and practice. *International Journal of Early Years Education, 26*(1), 56-74. doi:10.1080/09669760.2017.1372272

Scrabis-Fletcher, C. A., Juniu, S., & Leng Goh, T. (2016). PETE candidates' perceptions of readiness and preparedness to teach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 87*(S2), A114.

Stainback, S. & W. (2011). *Aulas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.

Vigo, M. B., & Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva, 7*(1), 30-45.

Walker, A., Langdon, J. L., Colquitt, G., & McCollum, S. (2017). Using photovoice to initiate improvement in a PETE program. *Journal of Teaching in Physical Education, 36* (1), 83-96. doi:10.1123/jtpe.2015-0092

Wang, C.C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: concept, methodology and use for participator needs assessment. *Health Education and Behavior*, *24*(3), 369-387.

Wolfenden, F., & Buckler, A. (2015). Teacher learning in Sudan: Building dialogue around teachers' practices through reflective photography. In S. Miles & A. Howes (Eds.), *Photography in educational research. Critical reflections frim diverse contexts* (pp. 79-94). New York: Routledge.

Zabalza, M. A. (2016). El practicum y las prácticas externas en la formación Universitaria. *Revista Practicum, 1* (1), 1-23.

REDTICPRAXIS. Red sobre las TIC en Prácticum y prácticas externas. (RES0054)

Manuela Raposo Rivas, María-Jesús Gallego-Arrufat, Manuel Cebrián-de-la-Serna
Universidade de Vigo
Universidad de Granada
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presentan las bases y líneas de trabajo de *RedTICPraxis*, red sobre las Tecnologías en el Prácticum y las Prácticas externas. Dicha red tiene como objetivo prioritario aunar sinergias de los grupos participantes y coordinar distintas iniciativas de investigación relativas al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el seguimiento y valoración de las prácticas externas curriculares y extracurriculares. Trata de conjugar el conocimiento acumulado y la experiencia en el uso de TIC para la evaluación con el saber construido acerca de las prácticas externas. En ella se vinculan tecnologías y prácticas en la medida en que existe un potencial de mejora a investigar, poniendo el foco en el empleo de recursos tecnológicos en la documentación, tutorización, y, sobre todo, evaluación de la práctica preprofesional. Es que, para que en este momento formativo se propicie un aprendizaje integral, es necesario flexibilizar el sistema universitario en sus metodologías de enseñanza, asumiendo los modelos y tecnologías que utilizamos en contextos informales y profesionales, pero en el ámbito académico y configurando todo en un *PLE-portafolios multimedia* (Cebrián-de-la-Serna, Bartolomé-Pina, Cebrián-Robles, Ruiz-Torres, 2017). Según los autores, dicho PLE-portafolio multimedia utiliza diferentes recursos con Internet como entorno personal de aprendizaje (PLE) con el objetivo de que esta práctica perviva a lo largo de toda la vida. Al mismo tiempo, resalta la importancia de los diferentes códigos multimedia al recoger diferentes evidencias de aprendizaje para generar conocimiento (audio, vídeo, texto, imágenes…).

En palabras de Gros & Noguera (2013) la cuestión está en que las tecnologías se desarrollan y se difunden a gran velocidad, pero su integración en la educación superior es mucho más lenta, a pesar de que permiten superar los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente.

En todas las titulaciones universitarias los estudiantes suelen desarrollar sus experiencias de prácticas externas, como su nombre indica, fuera de las instituciones

universitarias, con un programa guiado por tutores/as. En la mayor parte de las ocasiones esta tarea se realiza a distancia, precisando medios tecnológicos para la tutorización, interacción y evaluación de los aprendizajes. También, por este mismo motivo, la comunicación entre los centros de prácticas y las universidades suele necesitar del empleo de las tecnologías. Con este contexto de referencia, es evidente que el proceso de adquisición de competencias necesita y demanda una experimentación en dos contextos diferentes pero interdependientes. Por un lado, el ámbito profesional y por otro el ámbito académico. En este intersticio que representan estos dos contextos se fusionan las dos identidades de las prácticas externas (Zabalza, 2013): la identidad profesional y la identidad académica. En ellos,

"se enriquecen los escenarios de formación y sus contenidos. Los estudiantes se forman a través de las disciplinas académicas y las coreografías didácticas propias de la universidad, pero también a través de la participación en actividades de tipo profesional supervisadas por profesionales en ejercicio" (Zabalza, 2016: 7).

Al mismo tiempo, el desarrollo de tecnologías emergentes es tan amplio y cambiante como las metodologías que permiten su uso, y se encuentra asociado a las acciones de innovación y cambio que provocan. Por ejemplo, Gros & Noguera (2013) analizando las tecnologías emergentes que se identifican en los informes Horizon, identifican cierta tendencia hacia un uso de las tecnologías, de carácter colaborativo y social centrado en el usuario, con un conocimiento cada vez más abierto y móvil. Como se anticipa en Cebrián (2011b):

"llegó el momento de las agendas compartidas e inteligentes, la interoperatividad entre soportes móviles, las posibilidades de la comunicación personalizada y distribuida, la productividad compartida, las redes sociales y de colaboración, la evaluación de competencias por eRúbricas… y todo ello, tomando el individuo como centro y su necesidad vital para el intercambio y comunicación utilizando tecnologías" (p. 93).

Estas oportunidades de las tecnologías apoyan las razones que justifican su integración en las prácticas externas curriculares y extracurriculares. Sobre ellas, podemos destacar las cuatro funciones más significativas que cumplen (Cebrián & Raposo, 2007), por cuanto que apoyan tareas propias de esta etapa formativa:

- La función *informativa*, referida a las posibilidades que ofrecen las TIC para buscar, consultar y difundir documentos e información con gran facilidad y rapidez.
- La función *productiva*, en cuanto que son instrumentos que permiten la elaboración de materiales necesarios para el desarrollo de las prácticas externas con un alto nivel de

calidad técnica y estética, la realización de tareas o ejercicios interactivos por parte de los estudiantes, la documentación necesaria para la evaluación de las prácticas, etc.
- La función *comunicativa*, ya que las TIC permiten que durante las prácticas externas se pueda intercambiar y compartir información y recursos, así como relacionarse y realizar tutorías (evaluar, orientar, aclarar dudas...), con el grupo de referencia de la facultad.
- La función *formativa*, pues las tecnologías son recursos clave para la autoformación, ya que se utilizan para recibir cursos y procurar formación específica a lo largo de la vida, ayudan a realizar una autoevaluación y contribuyen al desarrollo profesional.

Es por esto que se hace necesario establecer estrategias que permitan la actualización de los tutores/as y responsables de los programas de formación inicial, compartiendo experiencias y modelos de uso de las TIC, así como adelantarse a los retos que plantea este desarrollo tecnológico para el futuro. Entre estos retos, sin pretender ser exhaustivos, podríamos señalar algunos como: la digitalización de todos los procesos (gestión y administración, docencia y supervisión), los sistemas y plataformas virtuales, la prevención de los problemas asociados al mal uso de las tecnologías (protección de datos, derechos de autor, derechos de imagen…), los nuevos modelos de tutorización, la evaluación de competencias, los diversos y más recientes avances tecnológicos (inteligencia artificial, robótica, blockchain).

Por tales motivos, la presente comunicación describe las líneas generales del proyecto de creación de la "**RedTICPraxis**", que aborda la temática de las TIC en las prácticas externas curriculares y extracurriculares, vinculada a la Red de Prácticum REPPE: *Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas*(https://reppe.org), bajo la normativa que regula sus grupos de trabajo. Se especifican antecedentes, objetivos, metodología y fases de trabajo.

Antecedentes

Las instituciones universitarias que configuran la red pertenecen a grupos de excelencia españoles (UGR, UMA, US y UVigo) que han formado equipo en distintas acciones y proyectos de investigación e innovación desarrollados en los últimos diez años (ver http://erubrica.org). La ámbito de estudio de esta red está orientada a la tecnología educativa, la formación y el desarrollo profesional, así como a la experimentación de tecnologías en la evaluación de los aprendizajes en diferentes contextos de enseñanza universitaria (*e-assessment*) y en su relación con el Prácticum y las Prácticas externas curriculares y extracurriculares (Cebrián-de-la-Serna, 2017).

Los miembros de la red han desarrollado en el pasado diferentes actividades y producción científica, entre las que destacan el proyecto de I+D+i "Servicio federado de eRúbrica para la evaluación de aprendizajes universitarios" [1], donde se generó además de una importante producción de publicaciones (https://goo.gl/tCsJLD) y de organización de eventos (https://goo.gl/ucsCb4), la creación de productos y servicios Open Access tales como las herramientas eRubric y CoRubric (http://corubric.com) para la evaluación de competencias con herramientas tecnológicas (Bartolomé, Martínez-Figueira, & Tellado-González, 2014; Rodríguez Gallego, 2014; Gallego-Arrufat & Raposo-Rivas, 2014; Gallego-Arrufat, Gámiz-Sánchez, & Gutiérrez-Santiuste, 2015; Gámiz-Sánchez, V.M., Torres-Hernández, N., & Gallego-Arrufat, M.J., 2015; Cebrián-de-la-Serna, Serrano-Angulo & Ruiz-Rey, 2016; Raposo-Rivas & Gallego-Arrufat, 2016; Gallego-Arrufat, & Cebrián-de-la-Serna, 2018). También se ha investigado sobre el impacto de las rúbricas electrónicas en la evaluación formativa de los aprendizajes universitarios (Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna, & Martinez-Figueira, 2014; Cebrián-de-la-Serna, 2015; Raposo-Rivas, & Gallego-Arrufat, 2016) y en especial, la evaluación de la reflexión y argumentación (Cebrián-Robles, Cebrián-de-la-Serna, Gallego-Arrufat, & Quintana, 2018). Al mismo tiempo, se posee una trayectoria dilatada de producción sobre el Prácticum y las prácticas externas curriculares y extracurriculares vinculando los tres elementos: TIC, evaluación y Prácticum (Cebrián-de-la-Serna, 2017; Pérez-Torregrosa, Romero-López, Ibáñez-Cubillas, & Gallego-Arrufat, 2017; Martínez-Figueira & Raposo-Rivas, 2011, 2014, 2019; Raposo-Rivas, & Martínez-Figueira, 2013, 2019).

En relación a los recursos y productos tecnológicos del grupo, en la actualidad se dispone de una herramienta de anotaciones multimedia denominada CoAnnotation (https://Coannotation.com), derivada de otra anterior (Annotation Studio) para anotaciones de texto del equipo de Hyperstudio (MIT -EEUU-). Esta plataforma ha sido empleada versiones anteriores como Open Video Annotation -OVA- (https://gteavirtual.org/ova/) para video anotaciones, la cual fue diseñada para funcionar en la plataforma MOOC de EdX. Se ha experimentado y publicado resultados sobre la generación de anotaciones de texto y su impacto en el aprendizaje práctico (Cebrián-de-la-Serna, Bartolomé-Pina, Cebrián-Robles, & Ruiz-Torres, 2015), y proyectamos hacerlo con las funcionalidades multimedia de CoAnnotation (social tagging).

Esto mismo ha sido con la línea emprendida sobre rúbricas electrónicas colaborativas para la evaluación, utilizando *CoRubric* (https://corubric.com/). En esta ocasión, se ha investigado sobre el impacto de CoRubric en la evaluación formativa de los aprendizajes universitarios (Raposo Rivas, Cebrián de la Serna, & Martínez-Figueira, 2014; Cebrián-

de-la-Serna, Serrano-Angulo, & Ruiz-Torres, 2014; Pérez-Torregrosa, Gallego-Arrufat, & Gámiz-Sánchez, 2016), para la comunicación evaluativa y la evaluación de la argumentación (Cebrián-Robles, Pérez-Galán, & Cebrián-de-la-Serna, 2017; Cebrián-Robles, Cebrián de la Serna, Gallego-Arrufat, & Quintana, 2018), entre otras tecnologías emergentes (Raposo-Rivas, & Martínez-Figueira, 2019) y su aplicación en las prácticas externas curriculares y extracurriculares (Pérez-Torregrosa, Romero-López, Ibáñez-Cubillas, & Gallego-Arrufat, 2017; Martínez-Figueira & Raposo-Rivas, 2019).

Más concretamente sobre el desarrollo de las herramientas, en 2012 los trabajos fueron productos y publicaciones al congreso de NMC, *Massachusetts Institute of Technology* -MIT- (EEUU) interesándose diferentes instituciones de Estados Unidos como *Hellenic Center Harvard University* y *edX Harvard University*. Fruto de ello, en 2013 se creó un proyecto de colaboración titulado *Open Video Annotation* entre el equipo y edX (Harvard University) -http://bit.ly/2u36dzn-. Esta colaboración generó como producto la herramienta de anotaciones multimedia *Open Video Annotation* integrada en la plataforma MOOC de edX -HarvardX-, además de la coordinación entre ambas instituciones del monográfico titulado "MOOC en educación" (2014), en el número 44 de la revista *Comunicar* (http://bit.ly/2tqpI7o).

En ese momento, tras las colaboraciones mencionadas, se creó una situación idónea para configurar un nuevo proyecto que fue aprobado en convocatoria de I+D+i de Excelencia (Referencia EDU2013-41974-P [2]) en el que colaboraron miembros de edX (Harvard University). De la situación propicia creada entre los miembros del equipo surge un proyecto de red (proyecto "Vidanet", UMA http://erubrica.uma.es/?page_id=876) que nos permite trazar la línea sobre razonamiento en colaboración y que define la presente solicitud, agrupando en él otras instituciones interesadas, como el equipo de investigación Hyperstudio (http://hyperstudio.mit.edu/) del centro Comparative Media Studies/Writing, MIT (EEUU). Durante el mes de octubre del 2016 se realiza un workshop en la Universidad de Málaga sobre Video Annotation(http://gtea.uma.es/congresos/?page_id=1161) que permitió el logro de los objetivos de la Red, en especial la redacción de un proyecto de I+D+i para presentar en convocatorias nacionales e internacionales.

Fruto de esta colaboración inicial con dicho equipo del MIT ha sido la creación de un sistema de anotaciones de textos para el grupo de investigación Gtea de la Universidad de Málaga (UMA) en los servidores del MIT. Todo ello enmarcado dentro de la investigación en "Humanidades Digitales" (Digital Humanities) con auge a nivel mundial. Hyperstudio es parte del *MIT School of Humanities, Arts and Social Sciences*

(Comparative Media Studies) http://hyperstudio.mit.edu/research/. Así, en la actualidad, se dispone de dos herramientas de anotaciones multimedia, como son: una herramienta para anotaciones de texto que ofrece el equipo de Hyperstudio (MIT) titulada *Annotation Studio* (http://uma.annotationstudio.org/); y una segunda para anotaciones de video denominada *Coannotation*

Así, dibujando una línea temporal de lo que ha sido la evolución metodológica asociada al uso de tecnologías en el Prácticum, incluimos los referentes que constituyen los antecedentes de *RedTicPraxis* presentados en ediciones anteriores de diferentes congresos y symposiums:

- En 2011, se presenta el symposium autoorganizado "la evaluación del Prácticum con e-portfolios" (Cebrián de la Serna, 2011), en el marco del *XI Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. "Evaluación y supervisión del practicum"*. En él se ofrecía una breve descripción del proyecto de innovación desarrollado centrándose tanto en el modelo pedagógico alcanzado como en el software utilizado (eportafolios de ÁgoraVirtual y la erúbrica) para posibilitar la realización de una evaluación formativa. Particularmente, se destaca el análisis de los diarios de los estudiantes y los modelos de supervisión realizados con los eportafolios.
- En 2012, el *VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria* fue el escenario en el que se da a conocer la "Erúbrica federada para la evaluación de los aprendizajes" (Cebrián de la Serna, 2012). Se parte de que la erúbrica y su elaboración conjunta constituye una estrategia y objetivo común entre las instituciones, pero también una metodología de evaluación a la vez que una técnica e instrumento de gestión de la propia evaluación que obliga a mejorar la concreción de criterios y evidencias de aprendizajes, tanto para los estudiantes y docentes de la propia institución como de las ajenas, ofreciendo un marco y un objetivo ideal para la colaboración entre todas las instituciones. En este trabajo, se exponen los avances sobre la elaboración de la herramienta de e-rúbrica federada y algunas prácticas de experimentación con ella.
- En 2015, se presenta el symposium autoorganizado "estudio del impacto de las erúbricas federadas en la evaluación de las competencias en las prácticas externas" (Cebrián de la Serna, 2015), en el *XIII Symposium internacional sobre el prácticum y las prácticas externas "Documentar y Evaluar la Experiencia de los Estudiantes de Prácticas"*. En él se muestran los primeros resultados del proyecto de I+D+i "Estudio del impacto de las erúbricas federada en la evaluación de las competencias en el practicum" centrados en: el análisis de los modelos de uso

de las tecnologías para la evaluación de los aprendizajes en el Practicum de todas las titulaciones de la Facultad Ciencias de la Educación en España; los instrumentos diseñados y creados (un cuestionario para los gestores de las prácticas externas, TFG y TFM, junto con un instrumento para el análisis de los contenidos en las guías didácticas de las citadas materias).

- En 2017, la convocatoria del *XIV Symposium internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Recursos para un Prácticum de Calidad",* recoge el symposium autoorganizado "la evaluación y tutorización de las prácticas externas con TIC en las facultades de Educación en España" (Cebrián de la Serna, 2017). En él se continúa exponiendo los resultados del citado proyecto de un investigación I+D+i, concretamente los relacionados con el objetivo "Estudiar los modelos y procesos de evaluación de los aprendizajes mediante eRúbrica en el Practicum". Para ello, se entrevistó a los tutores/as académicos sobre la naturaleza, gestión, evaluación, soportes tecnológicos y ética de la evaluación en el Prácticum, además de solicitar los criterios, indicadores y evidencias que utilizaban para evaluar a los estudiantes. Estas preguntas se plantearon también a los tutores/as externos de Educación Infantil y Primaria y a los tutores/as académicos de las Facultades. Al mismo tiempo, se presenta la experimentación y evaluación de la herramienta de rúbrica (https://corubric.com) en la tutorización y evaluación formativa en distintos contextos (Prácticum, TFG y TFM) y con diferentes modalidades de evaluación formativa (autoevaluación, evaluación de pares, evaluación ipsativa, evaluación de grupos…).

Con base en los estudios y recursos previos del equipo de investigación, por las razones anteriormente reflejadas, necesitamos seguir investigando y profundizando sobre contenidos, códigos y tecnologías que permitan la reflexión con anotaciones multimedia. Tenemos el firme propósito de trabajar en esta línea combinada de tecnologías y metodologías, dentro del contexto de la práctica preprofesional. Al mismo tiempo que experimentamos e investigamos en esta línea, deseamos mejorar los desarrollos de las aplicaciones empleadas hasta el momento (CoRubric y CoAnnotation), para que sean las tecnologías las que se adapten a los requerimientos de las innovaciones educativas, y no como es habitual, que estas últimas sean subsidiarias de las innovaciones tecnológicas.

En síntesis, la línea de trabajo de la red y sus componentes está orientada a la aplicación de las TIC a la documentación y evaluación de los aprendizajes en diferentes contextos

de enseñanza universitaria, especialmente en el Prácticum y las prácticas externas curriculares y extracurriculares.

METODOLOGÍA

Objetivos

La "**RedTICPraxis"** pretende el desarrollo de actividades científicas o tecnológicas relacionadas dentro del ámbito común de interés de las TIC aplicadas al Prácticum y a las prácticas externas, enmarcadas en una de las áreas fundamentales en el sector socioeducativo en la actualidad, motivada por los cambios en los patrones de comunicación, aspecto asociado a la digitalización de la sociedad. La red comprende diversas iniciativas y acciones variadas, entre las que se incluyen: interacciones científicas estables y continuadas, intercambios de conocimiento científico y técnico de mutuo interés, potenciación sinérgica y coordinación de su línea de I+D, intercambios y movilidad del personal de investigación, formación de recursos humanos (centros, empresas), capacitación técnica y metodológica, elaboración de otras propuestas de posibles proyectos de investigación o proyectos de innovación en la misma línea, y/o acciones de difusión y transferencia tecnológica, bien entre estos grupos o bien con entidades distintas, teniendo en cuenta que sean viables.

El objetivo general es crear una red interesada en la innovación educativa vinculada a la práctica preprofesional para analizar todos los aspectos relacionados con las tecnologías aplicadas a las prácticas externas curriculares y extracurriculares, de las instituciones participantes en la red en todas sus modalidades, funciones, dimensiones (administración, docencia, investigación) y áreas (Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Tecnológicas, y Humanidades) en titulaciones universitarias y profesionales, tanto a nivel nacional como internacional. A continuación, se enumeran los objetivos específicos:

- Compartir experiencias y buenas prácticas en el uso de TIC para el desarrollo de las prácticas externas curriculares y extracurriculares.
- Analizar, experimentar y evaluar los modelos innovadores que representan el impacto de tecnologías emergentes en las prácticas externas curriculares y extracurriculares.
- Colaborar en proyectos conjuntos de investigación de las TIC aplicadas a las prácticas externas curriculares y extracurriculares.
- Producir recursos y documentos que definan y difundan las buenas prácticas en el uso de las TIC en las prácticas externas curriculares y extracurriculares.

Entre otras, esta red utilizará la metodología de video-pósteres mediante la plataforma *Coannotation.com*, que facilita el debate y discusión sobre secuencias de vídeo; así como la exportación de estos debates para su posterior análisis tanto cuantitativo como cualitativo. De esta forma se consolidan y potencian los resultados de los proyectos I+D realizados entre los miembros de la red, al mismo tiempo que se exploran nuevas oportunidades, tanto sobre los recursos tecnológicos como sobre los distintos ámbitos en los que pueden realizarse las prácticas externas curriculares y extracurriculares.

RESULTADOS

Para el inicio de esta red se plantea una primera fase que consiste en el conocimiento mutuo entre las diferentes instituciones que se sumen a este grupo de trabajo. A posteriori, se trabajarán los demás objetivos de forma consensuada y en otras fases de planificación de la red.

La ejecución de la red y su primera fase se temporaliza entre el XV y XVI Symposium internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas, presentando los resultados en el XVI Symposium del año 2021. Para ello se utilizará una metodología innovadora y experimentada denominada *video-póster con anotaciones multimedia* (Kemczinski, Cebrián-Robles, y Duarte-Freitas, 2016; Martínez-Romera, & Cebrián-Robles, 2017; Pérez-Torregrosa, Díaz-Martín, & Ibáñez-Cubillas, 2017), que podrá incorporar otras tecnologías (por ejemplo, lista de email) y documentación (por ejemplo, espacios en Google Drive) que sea necesarias con soporte en espacios públicos de Internet. Esta metodología se ha creado al amparo del proyecto I+D citado en antecedentes EDU2013-41974-P y se ha experimentado por primera vez en el XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas en 2017.

La metodología consistirá en la creación de un vídeo corto en tiempo (entre 5 a 10 minutos) por cada una de las instituciones, planteando un cronograma de visionado y comunicación mediante la plataforma *Coannotation.com* en una semana para cada institución. Todos los vídeos deberán recoger los aspectos más relevantes en cuanto a buenas prácticas, innovaciones y retos que plantean los docentes y las instituciones. Procurando presentar todas las visiones sobre este tema de las personas implicadas en el prácticum y prácticas externas, a saber: estudiantes de prácticas, tutores académicos, tutores de centros, responsables de instituciones y empresas de centros de prácticas, y coordinadores y responsables institucionales de los programas de prácticas.

La metodología de las anotaciones en estos video-pósteres consistirá en registrar tanto todas las preguntas y respuestas como sus comentarios mediante las anotaciones multimedia y las etiquetas. El vídeo es analizado por pequeñas secuencias que se debaten mediante anotaciones con y sin palabras clave, etiquetas o tags, que pueden ser los tópicos a analizar. En la imagen 1 se pueden observar, a la derecha, las estadísticas y bajo la imagen las anotaciones, las secuencias de vídeo en fragmentos en amarillo sobre el vídeo, etc. Estas anotaciones y sus etiquetas pueden ser exportados a una hoja de cálculo para su examen y análisis, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo (estadístico), permitiendo la posibilidad de definir y compartir modelos didácticos de actuación, así como, llegar a resultados significativos conclusiones sobre estas prácticas.

Al final del trabajo de esta primera fase, se espera disponer de un repositorio de experiencias en diferentes formatos multimedia, que permita el intercambio permanente de experiencias en el uso de TIC, los retos que representan, así como las innovaciones que actualmente desarrollan las distintas instituciones que se sumen a dicha red. Posteriormente, la red se encaminará a definir, experimentar y difundir las buenas prácticas en el uso de las TIC en las prácticas externas curriculares y extracurriculares.

CONCLUSIONES

Como afirma Zabalza (2016) "el Prácticum constituye un componente curricular que requiere de recursos apropiados. Dado que se trata de una acción formativa *out-door* (...) recursos materiales e informáticos serán necesarios para facilitar la movilidad de nuestros estudiantes, para gestionar el proceso y tener un seguimiento constante de la situación de los estudiantes e, incluso, para poder contar con algún tipo de contraprestaciones a los profesionales que se van a encargar de atender y completar la formación de los alumnos" (p.13).

El fácil acceso a las tecnologías supone una oportunidad para reflexionar sobre la forma de enseñar, aprender y evaluar en educación superior, llegando a promover usos innovadores para la mejora de la actuación de los agentes del prácticum y prácticas externas. El compartir experiencias de forma colaborativa impulsando los resultados de los proyectos anteriores facilitará el desarrollo de nuevas ideas y soluciones en un tema tan específico como son los objetivos de la red, con proyección internacional y compromiso para la difusión en eventos de amplia y consolidada trayectoria.

Entre otros valores relacionados con el almacenamiento, tratamiento, comunicación, difusión y uso de la información sobre prácticum y prácticas externas relacionadas con tecnologías en su sentido más amplio, se añade como producto esperado una base de

datos de buenas prácticas y experiencias multimedia sobre el uso de TIC en los portafolios digitales, narradas en primera persona por los tutores académicos y de centros colaboradores de prácticas, así como por los propios miembros de la red. Esta base de datos tendrá carácter abierto y en ella cualquier usuario interesado podrá colaborar de forma fácil planteando preguntas, compartiendo experiencias en Internet mediante las propias anotaciones multimedia, en seminarios virtuales abiertos a la comunidad educativa.

Las universidades serán las primeras que recibirán este impacto esperado, así como también los centros asociados de prácticas externas. Se estima que la red podría crear fórmulas y sinergias de colaboración entre ambos tipos de tutores (académicos y profesionales) e instituciones, ampliando así la cantidad y mejorando la calidad de las relaciones entre las universidades y los centros de prácticas.

En última instancia, se espera que la experiencia del uso interactivo y participativo del vídeo en la docencia universitaria vinculado a las prácticas externas ayudará, no sólo a los tutores/as sino al conjunto de los docentes, a cambiar sus metodologías en el uso de este medio. Ya que hoy en día, en gran medida, dichos usos están ceñidos a la proyección, con una recepción pasiva por parte de los estudiantes futuros docentes, lo que contrasta con su actitud habitual en relación al uso del vídeo en su enseñanza.

Notas

[1] *Servicio federado de eRúbrica para la evaluación de aprendizajes universitarios*, Proyecto del Plan Nacional I+D+i 2010-2013. EDU2010-15432. Resolución de 30 de diciembre de 2009 (BOE de 31 de diciembre). http://erubrica.uma.es/?page_id=434

[2] *Estudio del impacto de las eRúbricas federadas en la evaluación de las competencias en el Prácticum*. Plan Nacional I+D+i de Excelencia 2014-17. EDU2013-41974-P. https://goo.gl/QAGhBk

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartolomé, A., Martínez-Figueira, E., & Tellado-González, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *REDU. Revista De Docencia Universitaria, 12*(1), 159-176.

Cebrián de la Serna, M. & Bergman, M.E. (2014). Monográfico "Evaluación formativa mediante e-rúbricas". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. Vol 12 Nº1. Enero – Abril, 2014.

Cebrián de la Serna, M. (2011b). Los ePortafolios en la supervisión del Practicum: Modelos pedagógicos y soportes tecnológicos. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 15(1), 91-107. Recuperado de <http://goo.gl/jAqaPL>

Cebrián de la Serna, M. (Dir.) (2011). La evaluación del Prácticum con e-portfolios. *XI Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. "Evaluación y supervisión del practicum"*. 27-29 Junio 2011, Poio (Pontevedra), España.

https://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poio_2011.pdf

Cebrián de la Serna, M. (Dir.) (2012). Symposium "eRúbrica federada para la evaluación de los aprendizajes". VII Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. 24-27junio, Oporto, Portugal. http://erubrica.uma.es/?page_id=398

Cebrián de la Serna, M. (Dir.) (2015). Estudio del impacto de las erúbricas federadas en la evaluación de las competencias en las prácticas externas. *XIII Symposium internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Documentar y Evaluar la Experiencia de los Estudiantes de Prácticas"*. 29junio-1julio 2015, Poio (Pontevedra), España. https://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poio_2015.pdf

Cebrián de la Serna, M. (Dir.) (2017). La evaluación y tutorización de las prácticas externas con TIC en las facultades de Educación en España. *XIV Symposium internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Recursos para un Prácticum de Calidad"*. 5-7 julio 2017, Poio (Pontevedra), España. http://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas17.pdf

Cebrián-de-la-Serna, M. & Raposo-Rivas, M. (2007) (coords.). "Grupo de discusión: Las TIC en el Practicum" en Raposo-Rivas, M.; Cid, A.; González, M.; Iglesias, L.; Muradás, M. & Zabalza, M. (2007) (coords.). *El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

Cebrián-de-la-Serna, M.; Bartolomé-Pina, A.; Cebrián-Robles, D. & Ruiz-Torres, M. (2015). Study of portfolio in the Practicum: an Analysis of PLE-Portfolio. *RELIEVE, v.21* (2). http://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_M1.pdf

Cebrián-de-la-Serna, M.; Serrano-Angulo, J. & Ruiz-Rey, F.J. (Eds.) (2016). *Tecnologías para la evaluación del Practicum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares*. Universidad de Málaga: Colección Gtea.

Cebrián-de-la-Serna, M.; Serrano-Angulo, J., & Ruiz-Torres, M. (2014). eRubrics in Cooperative Assessment of Learning at University. *Comunicar, 22*(43), 153-161. doi: 10.3916/C43-2014-15

Cebrián-Robles, D., Cebrián de la Serna, M., Gallego-Arrufat, M.J., & Quintana, J. (2018). Impacto de una rúbrica electrónica de argumentación científica en una metodología blended-learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(1), 75-94. doi: 10.5944/ried.21.1.18827

Cebrián-Robles, D., Pérez-Galán, R. & Cebrián-de-la-Serna, M. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista Prácticum, 2*(1). 1-21.

Gallego-Arrufat, M. J., & Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *12*(1), 197-215.

Gallego-Arrufat, M.J., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2018). Contribuciones de las tecnologías para la evaluación formativa en el prácticum. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 22*(3), 139-161. doi:10.30827/profesorado.v22i3.7996

Gallego-Arrufat, M.J., & Raposo-Rivas, M. (Coords). (2016). *Formación para la educación con tecnologías*. Madrid: Pirámide.

Gallego-Arrufat, M.J., Gámiz-Sánchez, V., & Gutiérrez-Santiuste, E. (2015). Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos. *Educación XXI, 18*(2), 77-96. doi: 10.5944/educxx1.12935

Gámiz-Sánchez, V.M., Torres-Hernández, N., & Gallego-Arrufat, M.J. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de Pedagogía. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *13*(1).

Gros, B. & Noguera, I. (2013). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. Campus Virtuales, 2(II), 130-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5166875.pdf>.

Kemczinski, A; Cebrián-Robles, D. y Duarte-Freitas, C. (2016). Aprendizaje científico y tecnológico colaborativo mediante una tecnología web de anotación de video pósters. En Cebrián-de-la-Serna, M.; Serrano-Angulo, J. y Ruiz-Rey, F.J. (Eds.). *Tecnologías para*

la evaluación del Practicum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares. Universidad de Málaga: Colección Gtea. p.203

Martínez Figueira, M.E. & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-182.

Martínez-Figueira, M.E. & Raposo-Rivas, M. (2014). Mentoring Student Training: What do mentors do?. *New Educational Review*, 37(3),188-201.

Martínez-Figueira, M.E. & Raposo-Rivas, M. (2019). *Kit de supervivencia para el Prácticum de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Universitas.

Martínez-Romera, D. & Cebrián-Robles, D. C. (2017). Análisis videográfico para la evaluación de los aprendizajes en las prácticas externas de la formación inicial de docentes de secundaria. *Educar,* https://doi.org/10.5565/rev/educar.873

Pérez-Torregrosa, A. B., Romero-López, M. A., Ibáñez-Cubillas, P., & Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Grado de satisfacción, utilidad y validez de la evaluación con rúbricas electrónicas durante el prácticum. *Revista Prácticum*, *2*(1), 60-79.

Pérez-Torregrosa, A.B., Díaz-Martín, C. & Ibáñez-Cubillas, P. (2017). The Use of Video Annotation Tools in Teacher Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.090

Pérez-Torregrosa, A.B., Gallego-Arrufat, M. J., & Gámiz-Sánchez, V. M. (2016). *Self Assessment With Electronic Rubrics Of Undergraduates In The Practicum In Spain And Greece.* Paper presented at ECER 2016. Dublin, Ireland. Retrieved from http://bit.ly/2tX4NX8

Raposo-Rivas, M. & Martínez-Figueira, M.E. (2019). ¿Tecnologías emergentes o tecnologías emergiendo?: Un estudio contextualizado en la práctica preprofesional. *Educar* . 1-20 .https://doi.org/10.5565/rev/educar.888

Raposo-Rivas, M. & Martínez-Figueira. M.E. (2013). Mentoring the practicum, what is important? *New Educational Review*, 32(2), 243-254.

Raposo-Rivas, M., & Gallego-Arrufat, M.J. (2016). University students' perceptions of electronic rubric-based assessment. *Digital Education Review, 30*, 220-233.

Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M., & Martinez-Figueira, E. (2014). Electronic Rubrics to Assess Competences in ICT Subjects. *European Educational Research Journal, 13*(5), 584-594. doi: 10.2304/eerj.2014.13.5.584

Rodríguez Gallego, M. R. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. *Escuela abierta, 17*, 117-134.

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

Zabalza, M.Á. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum,* 1(1), 1-23 http://revistapracticum.com

Experiencias innovadoras en el Prácticum y las prácticas externas

A Residência Docente Em Ensino De Ciências Como Estratégia Pedagógica Na Formação Docente Inicial (RES0055)

Marcos Alexandre De Melo Barros, Fredson Murilo Silva, Claudison Vieira Albuquerque, María Dalvaneide de Oliveira Araújo, Gleize Cristina França Barros
Universidad Federal de Pernambuco
Secretaria de Educação de Feira Nova
Universidade de Coimbra
Secretaria Municipal da Cidade do Recife

INTRODUCCIÓN

Este ensaio é um recorte da dissertação de mestrado que analisa os impactos do Programa de Extensão Residência Docente em Ensino de Ciências (ReDEC) na construção da profissionalidade docente entre os Licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco. A ReDEC é um programa vinculado ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE, em parceria com a Secretaria de Educação de Feira Nova- PE, que fomenta e valoriza o aperfeiçoamento na formação dos docentes para a Educação Básica. O enfoque desse ensaio é investigar a execução do programa na formação docente, bem como examinar como está sendo coordenada a formação inicial dos professores. Buscou-se em descrever a ReDEC e apresentar os dados de execução do programa no período entre 2017 a 2019, de forma a ilustrar os benefícios do Programa. Como fonte de pesquisa foram utilizados os estudos de Carvalho, Tardif, Abrucio e Pimenta. A partir da análise documental do edital ReDEC 01/2018, dos relatórios produzidos pelos residentes (2017/2018), dos projetos anuais do programa e dos projetos cadastrados via Sistema de Informação e Gestão de Projetos SIGProj (2017-2019). os resultados expostos apresentam uma política pública organizada, que aprecia e fortalece a formação de professores, traz desenvolvimento em relação à particularidade nas escolas de ensino público, integrando as escolas e universidade, propiciando melhoria na formação inicial dos licenciandos e formação continuada para os professores das escolas públicas.

A problemática da formação docente é antiga e ao mesmo tempo atual, e as pesquisas mostram a necessidade da continuidade de investigações nessa área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas contemporâneos. A discussão sobre a formação dos professores vem sendo debatido há

décadas em seminários, congressos, cursos e em outros eventos, sendo questionado qual a formação necessária ou ideal para se formar um professor? Essas discussões trazem a preocupação de como está a qualidade da formação inicial dos professores principalmente em relação as limitações na construção da sua profissionalidade.

Pesquisadores (Carvalho, 2017; Pimenta, 2012; Scalabrin; Molinari, 2013; Krasilchik, 2008; Almeida; Pimenta, 2014) argumentam que o estágio ainda é um dos fatores mais importantes na formação docente, uma vez que sua finalidade é a aproximar os futuros professores à realidade onde atuarão. Porém, no contexto real Araújo (2016) pontua que os estágios supervisionados não são suficientes para que os professores em formação possam articular a teoria e prática. São vários aspectos que precisam ser levados em consideração desde o currículo das licenciaturas, assim como as disciplinas estão sendo trabalhadas no sentido de articular a teoria com a prática antes mesmo dos estágios.

De acordo com Abrucio (2016) a formação inicial dos professores é precária e insuficiente para dar subsídios que sustentem práticas de ensino mais efetivas. Diante desses dados os professores iniciais deveriam passar por um processo de profissionalização antes de assumir uma sala de aula como docente através de atividades práticas como a Residência Docente.

Pouco ainda se sabe e se discute sobre o modelo de residência docente nas instituições brasileiras de ensino. Este modelo de ensino e aprendizagem em forma de residência vem se tornando cada vez mais forte nas universidades sempre com uma ligação direta com as escolas de educação básica. Poucos artigos nos dão o embasamento da logística de um modelo de formação de professores relativamente novo e que ainda enfrenta a resistência de professores universitários, pesquisadores e até mesmo dos alunos, que defendem os estágios supervisionados como o melhor caminho para que o licenciando se aproprie de fato da rotina e funcionamento de uma instituição de educação básica.

Autores (Silvestre; Valente, 2014; Ricci, 2015; Gomes, 2015; Silva, 2015; Sant'anna, 2015; Abrucio, 2016; Araújo; Curado Silva, 2016; Leal, 2016; Araújo,2016; Silvestre, 2016; Silva; Barros,2018) identificaram os principais modelos de residência pedagógica instituídos no Brasil desde 2007, assim como os marcos legais que norteiam esse modelo em nosso país, permitindo diminuir o espaço que existe entre a formação inicial e a entrada do professor efetivamente em serviço.

Estes modelos estão sendo desenvolvidos em várias Universidades, Colégios, Secretária de Educação, Ministério da Educação e Institutos como: Universidade Federal de Minas

Gerias (UFMG); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Colégio Pedro II (CPCII); Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS): Secretaria de Educação de São Paulo; Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Coletivo que promoveram a criação de programas institucionais de Residência Pedagógica com o objetivo de promover a articulação entre a teoria e a prática estimulando a docência, proporcionado a esses professores iniciantes uma imersão para vivenciar as salas de aulas das escolas públicas e privadas antes e após a sua formação assim contribuindo com sua profissionalidade docente (Ricci,2015; Unifesp,2017; Sant' Anna, 2015; Filho, 2015; Brasil, 2018).

Dentre vários programas com este objetivo no Brasil, temos o Programa de Extensão Residência Docente em Ensino de Ciências (ReDEC), vinculado ao Departamento de Métodos e Técnica de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como política pública para a formação inicial de professores. A ReDEC contribui na formação docente inicial diminuindo o abismo que há entre academia e a sala de aula e na formação continuada de professores da rede municipal de ensino contribuindo para a melhoria na qualidade da Educação (SILVA; BARROS, 2018).

A partir desse viés esta investigação traz como problematização a importância da prática na formação docente. O enfoque do presente trabalho é relatar a importância do programa de extensão ReDEC na formação docente, bem como investigar como está sendo dirigida a formação inicial dos professores. Buscamos descrever o Programa Residência Docente em Ensino de Ciências e apresentar suas impressões na formação docente inicial. Nesta perspectiva será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental a fim de descrever a importância da prática na formação dos professores iniciantes e investigar se a ReDEC pode ser aplicada como uma estratégia pedagógica na formação docente inicial.

METODOLOGÍA

A metodologia aplicada nesta pesquisa esta pautada como bibliográfica e documental. Alguns autores que serviram como base foram: Carvalho, Tardifi, Abrúcio e Araújo que em suas pesquisas especificam de como estão a estrutura dos cursos de licenciaturas a prática docente.

Segundo Pizzani et al. (2012) a pesquisa bibliográfica é uma revisão da literatura que norteiam a principal teoria de um trabalho cientifico dando subsídios para o pesquisador fundamentar seu trabalho. A pesquisa documental é realizada em torno de documentos que podem ter tido ou não tratamento analítico como: documentos oficiais, reportagens, fotografias, gravações e relatórios (GIL, 2008). Realizamos uma

análise documental para verificar qual o impacto deste programa na formação dos professores.

RESULTADOS

Formaçâo docente

Para Abrucio (2016) o que mais se encontra na literatura sobre a formação de professores nas últimas três décadas, são temas que explanam que os docentes não têm tido uma formação inicial apropriada para dar conta do processo de ensino e aprendizagem. Quando analisamos como a prática está inserida nos cursos de licenciatura é evidente a falta da inserção do que se aprendeu na teoria. É importante compreender que o processo da formação docente deve ser construída processualmente, isto é, durante o percurso da sua formação. A partir desse princípio, podemos dizer que essa formação necessita tanto das teorias quanto das práticas.

Quando nos reportamos ao Ensino de Ciências, Carvalho e Gil- Perez (2011) ratificam que a formação dos professores de Ciências é um processo abrangente que nunca se está concluído, sendo carentes de uma formação adequada. Para os autores, a formação dos professores proposto por instituição de curso superior de Ciências e Biologia ainda apresentam grandes lacunas onde os departamentos de Ciências ficam responsável pela parte cientifica do curso, e a parte da docência é responsabilidade do departamento de educação. A ciência é ensinada, basicamente, por transmissão dos conhecimentos científicos já elaborados como receitas de bolo não contribuindo para a prática da docência (Carvalho; Gil-Perez, 2011).

Para Pimenta (2004) o exercício da profissão se dar através da prática, assim como um médico, um dentista necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, a teoria não é suficiente para solucionar os problemas os quais ele enfrentará. Nesta perspectiva o professor precisa dominar tanto a teoria quanto a prática que são tratadas isoladamente, gerando equívocos graves nos processos de formação docente. “A prática pela prática sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (Pimenta, 2004.P.9)

Nesta mesma direção Abrucio (2016) afirma que a falta de sintonia entre a formação superior e a prática nas escolas enfraquece a construção do ofício docente. A prática profissional do docente não é uma simples aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e experiências para o seu crescimento profissional e sua autonomia. Além disso, o aprendizado é muito mais eficaz quando é conquistado

através da prática, o conhecimento é compreendido com muito mais eficácia. Na efetiva prática de sala de aula é possível compreender vários conceitos que lhe foram ensinados apenas na teoria.

Em sua obra Tardif (2002) afirma que os professores em formação necessitam de alguns saberes para desempenhar sua profissão e esses saberes são essenciais para aplicar em seu cotidiano. É relevante que os professores compreendam alguns conhecimentos específicos, especialmente em relação as disciplinas, currículo e conteúdos, e isso se dá por meio de vivências da prática docente.

A esse respeito Libâneo (2001, p. 192), afirma que "desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, com a ajuda da teoria". Pensando em articular a teoria e prática o Ministério da Educação (MEC) lança a Política Nacional de Formação de Professores com a Residência Docente.

RESIDÊNCIA DOCENTE

A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 traz a Residência Docente (RD) como uma das diretrizes curriculares para formação inicial dos cursos de licenciatura. A RD tem sido um tema que tem se destacado no campo educacional de formação inicial e continuada de professores como na área políticas públicas e na mídia. Dessa forma, a RD se destaca como uma possível política pública, que busca favorecer a inserção na profissionalidade do docente e contribuir para um trabalho reflexivo no qual o docente possa vivenciar os momentos de descobertas, o que pode contribuir para melhoria do seu trabalho.

A RD foi inspirada através do programa de residência médica, no qual sabemos da importância do médico após concluir o curso passar dois ou mais anos na prática junto a médicos experientes nos hospitais ou em instituição de saúde (ABRUCIO, 2016). A Residência Docente proporciona ao aluno um tempo integral na aprendizagem de uma realidade escolar sob a orientação de um professor formador e um professor preceptor articulando a teoria e a prática.

Na tentativa de encurtar a distância entre a formação inicial e o cotidiano escolar várias universidades promoveram a criação de programas institucionais de residência docente com o objetivo de promover a articulação entre a teoria e a prática estimulando a docência, proporcionado a esses docentes iniciantes uma imersão para vivenciar as salas de aulas das escolas públicas antes e após a sua formação assim contribuindo com sua profissionalidade docente. Dentre estes, temos o Programa de extensão Residência

Docente em Ensino de Ciências (ReDEC) vinculado ao departamento de Métodos e técnicas de Ensino do Centro de Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em parceria com a Secretaria de Educação de Feira Nova- Pe.

Feira Nova é uma cidade particularmente nova no cenário pernambucano, com dez escolas públicas municipais e duas públicas estaduais. A secretaria municipal de educação de Feira Nova gerencia 4 escolas com os Anos Finais de Ensino Fundamental, sendo duas delas com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental também, uma creche e 6 escolas exclusivamente com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de turmas de EJA em algumas escolas no turno da noite.

ORIGEM E CONSTITUIÇÃO DA REDEC

O programa de extensão Residência Docente em Ensino de Ciências (ReDEC) foi implementado conforme o edital 2017 de fluxo continuo através da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC por meio do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj). De acordo com o relatório da coordenação 2017-2018. A idéia de lançar a ReDEC partiu da iniciativa do professor Dr. Marcos Alexandre de melo Barros com seu orientando de mestrado Fredson Murilo da Silva, no qual se inspiraram no programa de Residência Médica para os alunos vivenciar o ambiente escolar ainda no período da graduação.

Conforme Silva e Barros (2018) o programa teve como objetivo inicial promover a formação continuada de professores que atuam na rede municipal de ensino de Feira Nova, contribuindo com a interação pedagógica, aprofundamento teórico e práticas inovadoras para a promoção de um ensino público e como um curso preparatório para atender licenciandos dos estágios em ensino de Biologia integrando a teoria e a prática, rompendo com a barreira entre a universidade e as escolas públicas.

De acordo com os relatórios dos Residentes – 2017 o programa é voltado para atuação da prática na área de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dezoito residentes foram imergidos em quatro escolas por uma semana (40 horas) em tempo ininterrupto. Durante esse período de imersão os residentes desenvolvem atividades que consistem em: imersão na secretária de educação do município atuando com o secretário e diretora de ensino; gestão e observação compartilhada onde os residentes atuam junto com professores e gestores; regências nas aulas de ciências mentorados pelo coordenador da ReDEC e pelo preceptor da escola campo, desenvolvendo atividades do cotidiano escolar relacionando a prática com a teoria estudada na universidade.

Em uma pesquisa realizada por Araújo et al (2018) com os licenciandos do quarto estágio em Ciências Biológicas da UFPE buscando identificar de como eles se percebem enquanto professor para assumir uma sala de aula, 72% desses licenciandos não se sentem plenamente preparados para os desafios de sala de aula. Na visão dos coordenadores a ReDEC foi desenhada (imagem 1) como uma ação para o conhecimento da prática docente, no qual o residente é o centro da ação. O principal objetivo da ReDEC é preparar os licenciandos para assumirem suas salas de aulas, por meio da socialização do saber entre discentes e docentes da Educação Básica, coordenação da ReDEC e professor da Instituição de Ensino Superior.

Imagem 1. Desenho do Programa ReDEC
Fonte: os autores (2019)

Esta parceria inovadora entre a ReDEC e a Secretaria de Educação de Feira Nova, contribuiu com a formação inicial e continuada de professores. Ao viver essas experiências o programa participou da seleção promovida pela Escola de Inovação e Políticas Públicas- FUNDAJ, entre os quase setenta projetos escritos, foi premiado como

o programa mais inovador em Políticas Públicas de Pernambuco, sendo o pioneiro em Ensino de Ciências e 100.000,00 reais para investir no programa (Silva; Barros, 2018).

De acordo com o projeto da coordenação (2018) o fortalecimento do programa buscou-se a continuidade ao programa dentro das Políticas Educacionais. O primeiro edital foi constituído em 2018 para seleção de 12 residentes bolsistas para integrar o novo formato do programa e seus subprojetos que uniu a formação em serviço, o uso de metodologias ativas em sala e um sistema holístico de profissionalização mais complexo e mais rico para os licenciandos, que estão em processo de formação profissional. Esse tripé é construído através da imersão total da equipe no chão da escola, permitindo um maior conhecimento e entendimento de toda a comunidade escolar.

O programa se baseou teoricamente nas coreografias didáticas, desenvolvidas por Zabalza (2015). O autor destaca a importância de oferecer, através da prática em sala, condições que permitam aos professores acompanhar as transformações na estrutura escolar de forma criativa e inovadora. As coreografias se colocam como uma possibilidade que os docentes têm de estruturar o cenário de aprendizagem, buscando proporcionar construções cada vez mais significativas para os estudantes.

Conforme os Relatórios dos residentes (2018), o programa passou a integrar um grupo licenciandos voluntários matriculados nas disciplinas de estágios supervisionado por um período de 80 horas por semestre atuando na área de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto o grupo dos bolsistas (10 licenciados de Ciências biológicas e 2 de Ciências Sociais) passaram 440 horas anuais atuando nas dez escolas do município de Feira Nova de forma interdisciplinar, onde foi criado a metodologia Vivências Formativas, que se constituem na finalidade de promover formações em serviço para professores e formações para os alunos da escola campo, ao mesmo tempo em que forma os residentes. Além das vivências em escolas públicas os residentes foram imersos no Colégio Souza Leão – Candeias, uma rede particular de ensino para compreender a prática docente em dois contextos diferentes.

Os Estudos de Silvestre e Valente (2014) vão de encontro aos princípios da ReDEC, pelo potencial da imersão em tempo contínuo e ininterrupto, onde os licenciandos tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre à docência, identificando e reconhecendo os aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos, e levantando características da organização do trabalho pedagógicos do professor preceptor e da escola (SILVESTRE; VALENTE, 2014).

OS IMPACTOS DA ReDEC NA FORMAÇÂO DOS PROFESSORES

A coordenação acompanha o desenvolvimento do programa realizando visitas técnicas a secretaria de educação, as escolas campo participantes do programa, e por meio de entrevistas, questionários, grupo focais, levantamentos de dados com os residentes e professores e por meio das avaliações externa relacionada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dos relatórios da coordenação enviado ao SIGProj.

De acordo o espelho do programa (Quadro 1) organizado através dos relatórios dos residentes e projetos anuais 2017-2019, houve um impacto significativo na estrutura e na metodologia do programa que vem inovando a cada ano elevando a qualificação na prática docente. Houve um crescimento significativo na quantidade de residentes atendido pelo programa, nas bolsas e nos projetos desenvolvidos. Segundo os coordenadores a cada ano a procura pela formação na residência tem aumentado não só por alunos da UFPE, como também de outras instituições públicas e privadas.

ESPELHO DA ReDEC 2017-2019			
	Residentes imersos (carga horária)	**Bolsas**	**Projetos desenvolvidos da ReDEC**
2017	**18 Residentes 40 horas (Semestral)**	**Voluntários**	**Formação dos Residentes Formação continuada de Professores da Educação Básica Criação do Evento Científico Vivências em Ensino de Ciências.**
2018	**12 Residentes 80 horas (Semestral) 12 Residentes 440 horas (Anual)**	**Voluntários R$ 450.00 (Mensal)**	**Formação dos Residentes Formação Docente Curso de Formação para Gestores Fórum de Gestores Projeto ReDEC Vivências Formativas**
2019	**9 Residentes 320h (Anual) 4 Residentes Associados 432 horas (Anual)**	**R$ 400.00 (Mensal) R$ 900.00 (Mensal)**	**Projetos em Desenvolvimento Escola do Futuro: Investigando Feira Nova Imersão discente: vivenciando o campus para atingir a mudança institucional Vivências Formativas Feira Cultural: espaço para estreitar vínculos Formação docente um novo modelo para formar professores Núcleo de Formação docente Criação da sala de cultura macker**

Imagem 2. Espelho do Programa
Fonte: Os Autores (2019)

Outro fator de impacto foi em relação as provas externas (IDEB) de 2017, pela primeira vez na série histórica desta avaliação, o município de Feira Nova após aderir a cultura de formação continuada por meio da ReDEC ultrapassou a casa dos 5,0 pontos para os Anos Iniciais e a dos 4,0 pontos para os Anos Finais (Imagem 2). Já foram alcançadas em 2017, as metas estabelecidas para 2021 (Anos Iniciais) e 2019 (Anos Finais). Este resultado elevou o município a frente de grandes municípios do Estado, incluindo a Capital e Região Metropolitana.

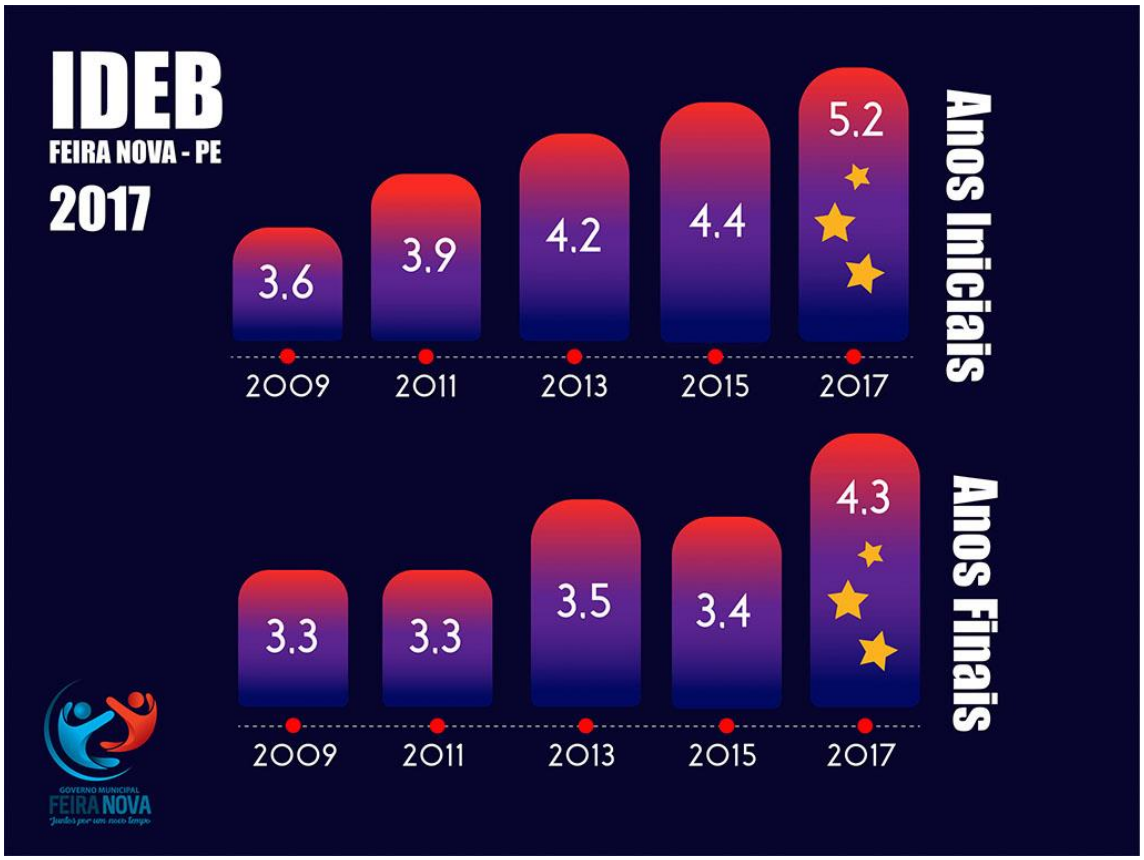


Imagem 3- IDEB 2017 -Feira Nova -PE
Fonte: Secretaria de Educação de Feira Nova (2017)

Na visão dos gestores escolar houve um impacto significativo a nível municipal nos ambientes escolares, pelo fato da ReDEC elevar a qualificação da formação dos professores por ser uma política pública pertinente para formação continuada do município de Feira Nova e para formação inicial nos cursos de licenciatura.

Os relatórios dos residentes e grupo focal (2017-2018), tem revelado o impacto que a ReDEC causou na profissionalidade dos residentes. Muitos dos licenciandos que entraram no programa com medo de assumir uma sala de aula, não sabendo preparar um plano de atividade, ou compreender o cotidiano escolar, são egressos da ReDEC com uma nova visão sobre a docência. Alguns desses egressos começaram a atuar em escola pública e privada ainda no processo de aprendizado, pois já estavam familiarizados com o ambiente escolar o que facilitou muito sua interação no espaço refletindo na sua prática docente.

Os residentes enfatizam a diferença que há entre a residência e os estágios supervisionados no qual o conhecimento é reduzido, onde as orientações para a prática docente são poucas ou inexistente se limitando a observação ou setores mais administrativos. O programa ReDEC possibilita o elo entre a teoria à prática. Este espaço promovido pelo programa se relaciona com o que Sant'Anna et al. (2015) define como terceiro espaço, uns lócus de construção de conhecimento para o discente, onde o período de imersão oportunize vivências, e práticas de experimentação, de observação-participativa, novos olhares sobre as atividades de ensinar e aprender e uma construção de saberes docentes, através de exposição a novas teorias e novas práticas.

A participação dos residentes no ambiente escolar tem impactado os professores pelas novas metodologias que eles aprendem na universidade e utilizam nas suas regências. Essas metodologias têm potencializado a utilização de vários espaços da escola como: sala multimídia, biblioteca, espaço esportivo ou externo a escola, provocando os docentes a utilizarem esses mesmos espaços para aulas diversificadas. Foi perceptível pelos relatórios dos residentes (2017-2018), que este impacto gerou desconforto nos professores que estão a mais de 15 anos em sala de aula trabalhando de forma tradicional.

A ReDEC é o princípio para boa qualificação profissional. Metodologicamente falando ela como estratégia pedagógica relaciona a teoria e a prática enriquecendo o currículo e tornando a formação docente inicial mais sólida. Além de promover a aproximação do residente com o ambiente escolar incentivando inovação, pesquisa, comunicação e escrita dos licenciandos.

CONCLUSIONES

A formação docente, concebida como prática pedagógica, alicerçada em ações e projetos construídos no contexto das necessidades do licenciando e das escolas públicas, tem na ReDEC a oportunidade de aproximar a escola pública da universidade a partir da participação ativa dos diferentes segmentos: alunos/licenciados/preceptor/e professor formador.

Perante o cenário educacional atual, a forma como a prática pedagógica está sendo administrada na formação docente inicial se torna insuficiente e fragmentada. Tardif (2002) especifica que a docência é uma técnica que se desenvolve permanentemente, unindo a prática com o da reflexão teorizada. Para Carvalho (2011) várias atitudes na formação do professor em relação entre a teoria e a prática, entre o "saber" e o "saber fazer" devem ser direcionadas, assim o professor não só terá condições de analisar

criticamente o ensino tradicional, mas também de obter experiências para conduzir atividades inovadoras.

Um dos temas centrais que tem se destacado na literatura é reforçar o oficio do professor da sua formação até a sua prática. Essa integração corre por meio do que se aprende no ensino superior e o que se efetiva nas escolas. Para Abrucio (2016, p.26) a "atuação prática desde o momento formativo aparece em muitos estudos como essencial para criar melhores docentes, além de tornar a formação um processo contínuo ao longo da carreira. "

O Programa Residência Docente em Ensino de Ciências tem como princípios pedagógicos uma formação moderada nos saberes prévios da docência, nos conhecimentos teórico-práticos e nos saberes da pesquisa acadêmica, articulando a formação docente, universidade e escola, docentes e discentes. A ReDEC apresenta semelhanças com o Programa de Residência Pedagógica do curso de pedagogia da Universidade de São Paulo, onde os licenciandos realizam a residência no período da graduação. Além do processo de articulação entre a formação inicial e continuada o programa oferece ações de formações para os gestores e docentes das escolas participantes de acordo com as possibilidades da universidade e as necessidades apresentadas pelo corpo escolar (UNIFESP, 2017).

A ReDEC tem contribuído para o campo universitário como para a comunidade escolar Feiranovense. Os residentes têm despertado nos seus professores preceptores a vontade da utilização de novas metodologias em sala de aula, além de estimula-los a utilizar muitos espaços esquecidos na escola como: sala multimídia, biblioteca, espaços esportivos e áreas externas da escola. O programa por meio das suas ações, projetos e resultados influenciou os resultados do IDEB nas escolas participantes do programa, elevando o município a bater as metas para 2019 e 2021.

O programa permite que o residente vivencie na prática os problemas emergentes do cotidiano escolar, não sendo o mero observador, mas um protagonista atuante na prática e na sua formação. Desta forma a ReDEC é extremamente importante na formação docente inicial, despertando o interesse do licenciado para sua formação como docente, integrando a universidade e as escolas de ensino público e privado, propiciando uma formação continuada para os professores da universidade e da rede municipal de ensino, além de trazer melhorias em relação à qualidade do ensino nas escolas de rede pública. A ReDEC possui três vieses: ensino, pesquisa e extensão possibilitando pesquisas voltadas para a educação e a formação de professores

permitindo refletir sobre o currículo dos cursos de licenciaturas proporcionando melhorias na qualidade do ensino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F.L. Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.

ALMEIDA, M.I; PIMENTA, S.G. Estágios Supervisionados na Formação Docente. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAÚJO, P.R.D. Residência Docente. Brasilia: Faculdade de Educação, 2016.

ARAÙJO, M.D.O; BARROS, G.C.F; BARROS, M.A.M. A construção da identidade docente do licenciando em ciências biológicas em início de carreira. Revista Insignare Scientia. Ago.2018.

ARAÚJO, P. R. D.; CURADO SILVA, K.A.P.C.R. Residência na docência: uma construção necessária? In: V Congresso Internacional sobre el Professorado Principiante y la Inducción a la docencia. República Dominicana, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de. 2015, Diário Oficial da União. Brasil, 2015.

Senado Federal. Projeto de Lei Nº 284, de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em: < https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 24 maio. 2018.

CARVALHO, A. M.P. Os Estágios nos cursos de licenciatura. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

FILHO, J. C.P. O Programa Residência Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Unesp, 2015.

GIL, A; C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEAL, C.C.N. Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

GOMES, M. O. Residência Educacional. São Paulo: Unesp, 2015.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZZANI, L; SILVA, R.C; BELLO, S.F; HAYASHI, M.C.P.I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. Campinas: Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf. v.10, n.1, 2012.

SANT´ANNA, N.F.P; MATTOS, F.R.P; COSTA, C.S. Formação continuada de professores: a experiência do programa residência docente no colégio Pedro II. Belo Horizonte. Educação em Revistas, 2015.

SCALABRIN, I.C; MOLINARI, A.M.C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. V.7. Araras: Unar, 2013.

SILVA, K.G. Residência Pedagógica: uma alternativa possível na formação inicial de professores de Ciências e Biologia na UFPR? Paraná, 2015.

SILVA, F.M. BARROS, M.A. M; Residência Docente em Ensino de Ciências: um projeto de extensão inovador. In: VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Recife, 2018.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. Professores em residência pedagógica: Estágio para ensinar matemática. Petrópolis. Vozes, 2014.

RICCI, C.S; Juntar Saber com Saber: reflexões sobre o programa residência docente. Blumenau: Atos de pesquisas em Educação, 2015.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIFESP. Plano pedagógico do curso de pedagogia. São Paulo, 2017. Disponível em: < https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/937>. Acesso em: 07 jun. 2018.

ZABALZA, M. A. O Estágio e as Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

Amistad crítica para el desarrollo de la docencia universitaria: colaboración de la tríada en el Grado de Educación Primaria dual (RES0044)

Maria Carme Peguera Carré, Andreu Curto Reverte, Jordi L. Coiduras Rodríguez, David Aguilar Camaño, Vicenç Hernández González, Clara Sansó Galiay, Lourdes Arbós Gabarró, Maria-Pau Cornadó Teixidó, Adelina Miró Miró
Universitat de Lleida
Escola Camps Elisis

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Lleida (UdL) desarrolla, desde el curso 2012-13, un Grado de Educación Primaria – en modalidad dual (GEP-Dual). El alumnado cursa, desde 1º hasta 4º curso, el 40% de la actividad formativa en los centros escolares, denominados también centros formativos. Esta iniciativa propone la adquisición y desarrollo de las competencias docentes con una intensificación de la actividad profesional en el entorno real, junto a docentes expertos. Esta comunicación se enmarca en un proyecto con fondos de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR), investigación con referencia 2017 ARMIF 00028 y título *Estrategias para la integración de aprendizajes en la formación dual: experimentación de actividades formativas y observación de la actuación mediante técnicas de "amigos críticos" entre docentes universitarios, docentes-mentores y estudiantes-aprendices.* El proyecto está orientado a mejorar la integración de los aprendizajes que se producen en ambos contextos formativos, escuela y universidad. Para anclar la formación en la experiencia práctica el docente universitario, además de considerar el escenario profesional, debe referirse a él explícitamente y promover dinámicas que favorezcan una transferencia de conocimientos bidireccional, así como su relación. En esta comunicación exponemos una dinámica de "amigos críticos" para promover el desarrollo de la relación teoría – práctica.

Amistad crítica

Entendemos por "amistad crítica" la relación entre actores que comparten experiencias docentes, dedicando momentos para analizar, especular e interrogarse sobre la docencia concreta de un compañero a partir de la observación. Los actores adquieren un compromiso mutuo como estrategia para favorecer los procesos de cambio, la co-construcción de conocimiento mediante la conversación, la reflexión y la indagación

colaborativa entre profesionales (Cochran-Smith, 1991; Fuentealba, Hirmas y Russell, 2016).

En el proyecto los amigos críticos son compañeros que mantienen, o entre los que se establece, una relación de confianza, con una visión elaborada de la práctica educativa, aportando comentarios guiados por el interés en la mejora. En la conversación debe facilitarse el puente entre la crítica amistosa, las preguntas provocativas, el análisis de experiencias y la relación profesional empática (Diboll y Mckeown, 2011). La investigación que presentamos tiene como foco principal el análisis de la actividad formativa de los docentes universitarios del GEP-Dual con dos focos: la promoción de la relación teoría – práctica desde las distintas materias universitarias; y la provisión de ayudas a los estudiantes para relacionar su propia actividad escolar con los marcos conceptuales. También vinculamos este proyecto, de forma complementaria con el "self-study", ya que el profesorado de este grado está involucrado en procesos participativos sobre la revisión de su propia docencia en la formación de los futuros maestros y en el desarrollo de su vida profesional (Berry, 2007). Desde la argumentación sobre su propia práctica y la investigación personal y en equipo se fortalece la integración que hacen de los conocimientos teóricos y prácticos en el aula universitaria, haciendo más eficiente la vinculación del contexto universitario con el escolar (Dinkelman, Margolis y Sikkenga, 2006).

En relación al profesorado universitario y los docentes-mentores escolares nos interesa conocer las estrategias de diseño / planificación y su actuación en el aula, su conducción y la retroalimentación a los estudiantes en los momentos de revisión. Implicamos al profesorado en experiencias nuevas (Eisenhart, 2001) de experimentación para la mejora de su actividad formativa y de implicación de los estudiantes-aprendices en la indagación y la reflexión.

Por otro lado, incorporar a un estudiante como actor de las dinámicas de amistad crítica se enmarca en el antecedente inspirador de "*El practicante reflexivo"* (Schön, 1983). La observación y el análisis desde el punto de vista del receptor de la formación dual en el GEP-Dual puede aportar más riqueza a la interacción entre profesorado universitario y docentes-mentores.

Para ello nos parece adecuado recurrir a los planteamientos del "self-study" y a las estrategias del amigo crítico, entendiendo éste como una persona de confianza que hace cuestiones desafiantes, que proporciona información para ser analizada desde otra perspectiva y critica el trabajo de su colega como un amigo docente. El amigo crítico busca el éxito de este trabajo o relación (Costa y Kallick, 1993).

La integración de aprendizajes

Uno de los retos fundamentales en la formación dual es la consecución de la integración de aprendizajes. Por ello, el interés en el acercamiento del mundo académico y el profesional para concretar actividades relacionadas y complementarias en ambos escenarios. Esta relación ha sido representada por Correa-Molina (2015) (ver imagen 1).

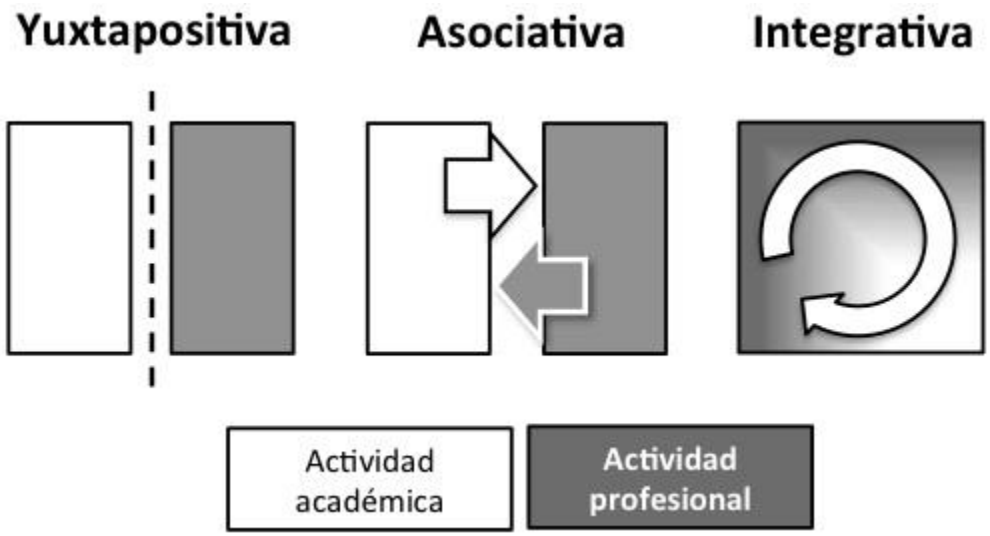


Imagen 1. Tipologías de formación dual (adaptada de Correa Molina, 2015).

Tradicionalmente las actividades de ambos contextos podían entenderse como independientes y desconectadas. Bourgeon (1979) define en esta situación una formación *yuxtapositiva* en "dos periodos de actividades distintas: una de trabajo, otra de estudio, sin ninguna vinculación entre ellas" (p. 35). Las experiencias en los dos escenarios cohabitan, pero sin conexión. En la formación dual *asociativa* hay un diseño con finalidad de complementariedad en las actividades, aunque esta sea parcial. El planteamiento incorpora momentos de recuperación y utilización de la experiencia en el centro de trabajo para analizar las situaciones y actuación profesional (Bourgeon, 1979; Geay, 1999). En la formación dual *integrativa* el diseño de las actividades incorpora las ayudas pedagógicas o *andamiajes* para la relación de las experiencias de los escenarios académico y el laboral, contemplándose su aprovechamiento en ambos escenarios (Coiduras, Correa-Molina, Boudjaoui y Curto, 2017).

A nivel institucional se experimenta una colaboración o asociación intensa en la organización de las acciones formativas, la formación de los tutores y la gestión del día a día. Meirieu (2011) nombra adjetiva esta formación como alternancia interactiva,

subrayando la idea de la relación entre instituciones, con una colaboración estrecha entre formadores de ambos contextos.

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo principal de la experiencia es: mejorar, en la formación inicial del GEP-Dual, la relación entre el conocimiento académico y la experiencia profesional en el contexto escolar.

Las cuatro Comunidades de Amigos Críticos (CAC) trabajan con los siguientes objetivos:

- Elaborar conocimiento sobre cómo desde la universidad podemos favorecer la conexión entre el conocimiento académico y el contexto escolar.
- Construir conocimiento sobre cómo, desde la universidad, podemos ayudar a los estudiantes a hacer estas conexiones.

Participantes

En el estudio han participado seis profesores universitarios - grabados en las aulas de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS) de la UdL, con alumnos de 1º a 3º del GEP-Dual. También han participado cuatro docentes escolares y cuatro estudiantes sin relación evaluativa con el profesorado participante.

Los participantes se han distribuido en cuatro casos o comunidades (imagen 2) que se ha decidido que fueran mixtas, con dos hombres y una mujer o con dos mujeres y un hombre. Además, cada CAC incorpora a los tres actores que intervienen en el GEP-Dual desde un rol y con perspectivas bien diferenciadas.

Asimismo, se procuró integrar en las CAC actores de distintos contextos escolares, como escuelas públicas, concertadas, de máxima complejidad o rurales, ya que son las que forman parte de la oferta de centros de prácticas del GEP-Dual durante los cuatro años de formación. Por otra parte, se integraron actores con distintas especializaciones en la docencia, de áreas más relacionadas con la educación física, la educación musical, las matemáticas, la psicología y la organización escolar.

	Centro de trabajo / prácticas		
	Tipo de centro	Puesto	Área
CAC 1	Escuela de Educación Primaria de máxima complejidad	Docente en formación	Generalista y Educación Física
	Escuela de Educación Primaria rural	Tutora escolar y de prácticas dual	Generalista
	Universidad de Lleida	Personal Docente y Investigador del GEP Dual	Didáctica y organización Escolar
CAC 2	Escuela de Educación Primaria de máxima complejidad	Docente en formación	Generalista y Música
	Escuela de Educación Primaria concertada	Psicopedagogo, tutor escolar y de prácticas dual	Generalista y Educación Especial
	Universidad de Lleida	Personal Docente y Investigador del GEP Dual	Didáctica de la Matemática
CAC 3	Escuela de Educación Primaria de máxima complejidad	Docente en formación	Generalista y Educación Física
	Escuela de Educación Primaria de máxima complejidad	Tutora escolar y de prácticas dual	Generalista
	Universidad de Lleida	Personal Docente y Investigador del GEP Dual	Didáctica de la Expresión Corporal
CAC 4	Escuela de Educación Primaria de máxima complejidad	Docente en formación	Generalista y Educación Física
	Escuela Pública de Educación Primaria	Tutor escolar y de prácticas dual	Generalista
	Universidad de Lleida	Personal Docente y Investigador del GEP Dual	Psicología Evolutiva y de la Educación

Imagen 2. Descripción de los integrantes de las CAC.

Método

La comunicación se enmarca en un proyecto mayor que se desarrolla con una metodología de Investigación Basada en el Diseño (Van den Akker, 1999; Wang y Hannafin, 2005), que permite mejorar los diseños formativos y la conexión entre la formación universitaria y los centros formadores a través de varios ciclos de investigación. Más allá de los paradigmas tradicionales de la investigación, esta aproximación metodológica toma la filosofía del desarrollo de productos y subordina las diferentes tareas de investigación en dar solidez al desarrollo y garantizar la calidad del producto final (Plomp, 2009; De Benito y Salinas, 2016).

Aplicando a nuestro proyecto y contexto esta metodología buscamos la mejora, la sostenibilidad y la eficacia. Todo el proceso de investigación se orienta a conocer mejor los aspectos que benefician la integración de los aprendizajes, las necesidades y los modelos adecuados, la consistencia del diseño formativo, la solidez y estabilidad del desarrollo, así como una implementación que garantice la consecución de los objetivos (Reeves, Herringon y Oliver, 2005). El proyecto dura dos cursos académicos, permitiendo implementar dos ciclos con una revisión de las actividades de investigación

que se realizará en el segundo ciclo a partir del análisis que se expone. De este modo se espera una mayor aproximación y ajuste a las necesidades los diseños pedagógicos y la recogida de la información.

Aunque dentro del proyecto también utilizamos técnicas de la metodología observacional no buscamos la saturación de los datos derivados del comportamiento de los profesores universitarios en sus actuaciones. Las grabaciones de las clases son objeto de conversación y comentario posterior, con el cuestionamiento crítico de los compañeros para promover cambios y mejoras en la actuación cercana.

Imagen 3. Esquema de las etapas del proyecto de "Amistad crítica".

Este proceso se desarrolla en seis etapas (ver imagen 3):

Etapa 1: Grabaciones videográficas y categorización de clips. En esta etapa se contacta con los docentes universitarios del GEP-Dual para calendarizar la grabaciones que se llevan a cabo a lo largo de los meses comprendidos entre octubre y febrero del curso académico 2018-2019.

En esta etapa el equipo de investigadores del proyecto se reúne para definir cómo analizar las grabaciones de las aulas universitarias. Se determina que se van a dividir las grabaciones por clips formados por unidades o temas, concretando que una secuencia empieza con un inicio no dependiente, demanda o entrega, y acaba con un reconocimiento sin continuidad.

Además, el equipo definió los criterios operacionales para llegar a un consenso y decidir el principio de un clip o unidad. Así, un clip nuevo puede empezar en dos tipos de casos:

- Cuando hay un turno o acción de un participante que no depende discursivamente de ningún turno anterior. Por lo tanto, se puede eliminar todo el discurso anterior al turno y este continúa teniendo el mismo sentido.
- Cuando aun no habiendo un cambio de turno, hay un cambio brusco y explícito de tema, en el mismo turno. En este caso si se elimina todo el discurso anterior previo al cambio de tema, el discurso que se inicia continúa teniendo el mismo sentido.

Las unidades o clips obtenidos son categorizados. Las grabaciones se dividen en clips con sentido propio y se distinguen en ellas la presencia / ausencia de: (a) relación teoría-práctica (si / no) y (b) la del cambio de control de la actividad entre profesor y alumnado.

El equipo se ha basado en el modelo de Gestos Profesionales de Bucheton y Soulé (2009) para elaborar una categorización. Este modelo se basa en acciones del docente para elaborar (a) el aprendizaje del contenido, (b) el clima de aula, (c) el pilotaje, (d) las ayudas y (e) el *tejido* o transferencia. Dicho modelo, además de ser útil como herramienta de observación formativa, proporciona elementos para aproximarse al conocimiento y análisis de la actuación docente.

A partir de la propuesta de Gestos Profesionales, el equipo define un modelo simplificado y que se centra en los objetivos del proyecto. Busca facilitar el análisis y favorecer la conversación entre las CAC sin que quede reducida a la descripción de los gestos profesionales del docente. Así, se definen las siguientes dimensiones (ver imagen 4):

Dimensión 1. Consideramos que hay *transferencias* cuando tiene, como mínimo, uno de estos supuestos:

- *Movimiento* desde un contexto (académico o escolar) de partida a un contexto (escolar o académico).
    - Desde un determinado contexto de significado académico, se hace un salto a un contexto de significados “no académico” o “escolar”.
    - Desde un determinado contexto de significado “escolar” o “no académico” se hace un salto a un contexto de significado “académico”.
- Movimiento entre conceptos, relacionados, de distintos grados de generalización.
    - Desde un determinado concepto, se hace un movimiento hacia un concepto más general que lo incluye.

- Desde un determinado concepto, se hace un movimiento más específico a un caso particular.

Dimensión 2. Consideramos que hay *cambio de control* profesor-a/ estudiantes o estudiantes /profesor-a cuando aparece:

- Movimiento de traspaso de control, es decir, un paso a mayor protagonismo del estudiante.
- Movimiento de traspaso de control o bien un mayor protagonismo del profesor. En esta dimensión también se consideran los andamiajes y ayudas proporcionadas por el docente en interacción con los estudiantes.

Se codifican como *cambio de control* solamente las secuencias en las que hay un cambio en el control profesor – estudiantes dentro de la misma secuencia, el profesor hace cesiones de control, o recupera el control, en otras palabras, en las que se ponen o sacan andamiajes.

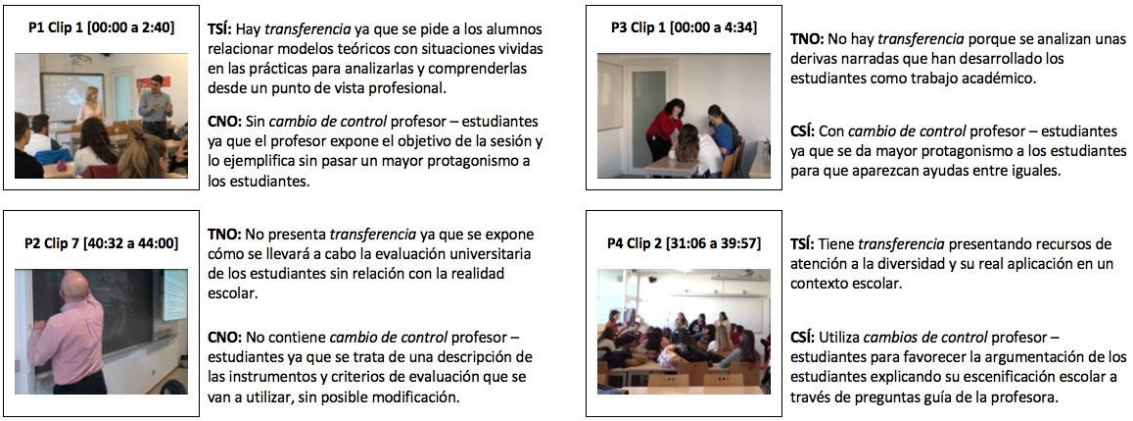


Imagen 4. Descripción de un clip representativo de cada tipología de los proporcionados a las CAC.

Etapa 2: Formación de las CAC y definición del protocolo de funcionamiento. Se determinan los miembros que deben formar las CAC, un estudiante de 4º curso, un docente escolar y un docente universitario, y la relación simétrica y de igualdad que debe existir entre ellos.

Etapa 3: Preparación de las reuniones. Se realiza una reunión para: (1) la presentación de las CAC y su composición; (2) exponer el plan propuesto y del protocolo de desarrollo

de las reuniones; (3) firmar el consentimiento informado sobre la confidencialidad y buen uso de la información y (4) cerrar el cronograma de reuniones de cada CAC.

Etapa 4: Reuniones de las CAC. A lo largo de los meses de abril y mayo se desarrollan dieciséis reuniones, es decir, cuatro encuentros de las cuatro CAC existentes, que se graban mediante notas de voz y en vídeo. En estas reuniones los miembros de cada comunidad visionan las secuencias de vídeo editadas en la etapa 1. Las reuniones se desarrollan como una exposición de argumentos y opiniones en relación a los objetivos expuestos.

La dinámica de las reuniones es de una duración de una hora entera, sin interrupciones en un ambiente calmado que favorezca la conversación libre. En el desarrollo de las reuniones cada CAC selecciona y visualiza algunos clips de intervenciones docentes como instrumentos que se les han proporcionado para la discusión en grupo. Se pueden visualizar y comentar diferentes clips de distintos docentes o, si la CAC lo decide, conversar en base a un solo video.

La conversación se inicia a partir de la visualización, respondiendo a las cuestiones de investigación. Durante los últimos quince minutos la CAC elabora una síntesis con las ideas principales surgidas incluyendo propuestas de mejora. Esta síntesis es el punto de partida de la próxima reunión de la CAC.

Los investigadores determinaron el funcionamiento de la conversación, pidiendo a las CAC que en base a los clips de docentes que cada CAC elige en su sesión de trabajo en la FEPTS, sus componentes conversen para responder a la cuestión de la investigación con estas recomendaciones:

- Las intervenciones orales no serán más largas de 2 minutos.
- Tendrán que respetarse los turnos de palabra, de forma que puedan intervenir todos los componentes desde los diferentes roles.
- Las intervenciones se harán siempre sin utilizar argumentos de autoridad. Se pretende que la conversación se desarrolle de forma simétrica y en igualdad.

Al final de esta etapa se obtienen dieciséis grabaciones y dieciséis síntesis con el fin de analizar el discurso mediante estrategias de *análisis de contenido*.

Etapa 5: Simposio. En junio se organiza el Simposio final con los miembros de las CAC y los investigadores del proyecto, donde se espera compartir las ideas principales surgidas de las dinámicas desarrolladas anteriormente en cada comunidad. Se espera obtener pautas para la actuación en el aula universitaria en el GEP-Dual que favorezcan la

relación teoría – práctica. Las ideas principales que se extraen del Simposio se incorporan a los datos recogidos durante las reuniones de las CAC para analizar qué acciones docentes mejoran la relación entre el conocimiento académico y la experiencia profesional en el contexto escolar para poder orientar y preparar las sesiones en el aula de la FEPTS de las actividades formativas del curso 2019-2020.

RESULTADOS

El grupo de investigadores analizó un total de dos horas y veinte minutos de las grabaciones de cuatro profesores del GEP-Dual en su actuación como docentes, donde se observaba al profesor y la reacción de los estudiantes. De estas grabaciones se obtuvieron 26 clips siguiendo el modelo y los criterios descritos en la *Etapa 1* de la metodología (ver imagen 5). De igual modo y con los tipos de movimiento definidos, el grupo de investigadores observó que el 69,2% de los clips presentaban *transferencias* y *cambios de control* simultáneamente (TSÍCSÍ). Por otro lado, fijándonos solo en la presencia de transferencias esta se observaba en el 73,1% de los clips y prestando atención solo a los cambios de control estos se presentaban en el 88,5% de los 26 clips analizados (ver imagen 5).

Vídeo			Presencia de transferencias y de cambios de control			
Código	Minutos	Número de clips	TSÍ CSÍ	TSÍ CNO	TNO CSÍ	TNO CNO
P1	48	6	5	1	-	-
P2	44	7	5	-	1	1
P3	48	8	3	-	4	-
P4	58	5	5	-	-	-

Imagen 5. Tabla de análisis de las grabaciones videográficas y categorización de clips.

A continuación, se exponen alguna de las propuestas derivadas de las reuniones de las CAC para promover la relación teoría-práctica o universidad - escuela.

Propuesta 1. Aprendizaje compartido.

Buscar espacios de aprendizaje compartidos entre escuela y universidad en el territorio, donde tanto alumnado del universidad como de las escuelas se encuentren y trabajen de forma común en un espacio neutro para todos.

Esta propuesta ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje a los distintos actores. Salir de las aulas puede ayudar a fomentar una mente crítica a los niños, que deben ser conscientes de que pueden decir lo que creen y sienten, que no deben ser sometidos a nada ni nadie. También puede ser muy enriquecedor para los alumnos en formación como maestros, que no deben ser reproductores de conocimiento, sino que tienen que aprender a fomentar la producción de conocimiento.

A modo de ejemplo, aprovechar concursos o congresos como es el "Congreso Anna Gené: hacemos ciencia en la escuela" (2019) que ya lleva años funcionando entre la universidad y la escuela, o proponer alguno nuevo, para que los alumnos de la universidad puedan trabajar con los estudiantes de las escuelas para presentarse. En estos, realizar la exposición que se hace de forma conjunta entre estudiantes de las escuelas y estudiantes de la universidad.

Puede ser una forma de trabajar muy enriquecedora para todo el alumnado de dos contextos, ya que los alumnos de escuela aprenden mediante la experimentación y vivencias que el aprendiz o futuro maestro les plantea, por lo que este también está trabajando con niños.

Propuesta 2. Seminarios.

Organizar seminarios conjuntos por asignatura, entre los tutores de la escuela y profesores de la universidad de algún tema pactado previamente. Esta propuesta quiere potenciar los seminarios teóricos-prácticos para que puedan participar de manera activa los diferentes agentes educativos que podrían estar vinculados con el contenido o temática de estudio.

Propuesta 3. Apadrinamiento.

Realizar un intercambio, mediante correo electrónico o bien otra plataforma digital que permita la interacción constante, donde el estudiante universitario pueda guiar el trabajo de un alumno de la escuela, que haría de ahijado. Esta propuesta se enmarca en la idea del trabajo cooperativo, el respeto mutuo y quiere tejer una historia pedagógica.

Se propone que el tutor y el alumno no se conozcan hasta final de curso para fomentar la motivación al tener una intriga, conocer la persona que hay al otro lado.

Propuesta 4. Visitas bidireccionales universidad-escuela.

Disponibilidad para ir a la universidad o a la escuela y que este intercambio forme parte de la programación entre universidad-escuela. Podría ser un inicio para consolidar una

cultura de interrelación permanente entre escuela y universidad, para crear encuentros entre alumnos, profesores y maestros para compartir experiencias vinculadas con las prácticas y visibilizarlas.

Propuesta 5. Acciones y grabaciones en las escuelas.

Anticipación por parte de la universidad del contenido a trabajar para que los alumnos lleven a cabo una experiencia o acción y puedan observarla. Se contempla que esta actividad tenga una duración de una asignatura anual utilizando una carpeta de aprendizaje. La actividad requiere de trabajo cooperativo y de una preparación por parejas del tema para llevarlo al aula. Además, se debe pactar con el tutor del centro de prácticas para observar una acción y después que se trabaje en la universidad. Posteriormente, que el estudiante de la universidad lleve la acción a la escuela, se grabe en vídeo y sea analizada.

En relación a esta propuesta, se ha detectado que se está empezando a trabajar propuestas muy similares en las materias de la universidad de aprendizaje de las ciencias experimentales, integración y técnicas de expresión y comunicación en la UdL.

Propuesta 6. Talleres.

Hacer acciones facultad – escuela donde los alumnos de la facultad diseñan un proyecto o talleres y que un día los alumnos de la escuela participen de la acción.

Proponen englobar en entre proyecto distintas asignaturas de un mismo curso e invitar a una escuela y unos cursos determinados. De este modo, cada profesor, en su asignatura, trabajaría el contenido hacia los talleres que se plantearan y los alumnos diseñarían los rincones/ talleres. Para poder hacer un seguimiento, se proponen espacios donde los alumnos tengan que mostrar unas evidencias de su proceso y todos los profesores de la facultad y los profesores de la escuela que se quieran involucrar puedan dar reflexionar sobre el trabajo.

Propuesta 7. Cambios en la guía docente.

Poner como requisito en las guías docentes evidencias en la que sea necesario trasladar la práctica en las aulas universitarias. Asimismo, en esta línea se propone la idea del trabajo inacabado, que los alumnos tengan un encargo que continuamente puedan ir modificando y que una de las consignas sea la asociación con las prácticas y experiencias en la escuela.

Por ejemplo, diseñar derivas educativas para alumnos de la escuela. Aquí una de las consignas que debería trabajar el alumnado de la universidad es como favorecer la observación de los escolares. Si pensamos en este hecho, esto comienza en saber observar ellos, una de las competencias fundamentales como maestro.

Esta propuesta se relaciona con otra línea de acción vinculada con la presente comunicación, en concreto, con el trabajo paralelo que se está llevando a cabo como otra parte del proyecto de investigación con referencia 2017 ARMIF 00028 y el objetivo específico de (1) analizar el diseño de las actividades, y subobjetivos, (1.1) construir un instrumento de análisis de las actividades escuela/universidad planteadas al estudiante/aprendiz en prácticas y (1.2) identificar en las actividades escuela/universidad las competencias y los recursos internos y externos que se movilizan y/o se tendrían que movilizar (Le Boterf, 2002; Le Boterf, 2010).

Propuesta 8. Cambios en la tipología de encargos y su continuidad.

Graduar la práctica en la facultad por curso académico. Es decir, aumentar el nivel de complejidad a medida que los alumnos de la universidad desarrollan las competencias profesionales. Esta propuesta englobaría a todos los encargos presentes en la guía de actividades del GEP-Dual.

CONCLUSIONES

En las conversaciones y síntesis de las Comunidades de Amigos Críticos (CAC) de la experiencia se destaca como la transferencia sigue siendo un reto de los formadores de docentes, dada la breve y limitada experiencia de vinculación e interacción entre aprendizajes, los marcos conceptuales y el aprendizaje experiencial.

Los discursos y las síntesis de las conversaciones de las CAC convergen en la propuesta de ideas para que el profesorado universitario apoye a los estudiantes, en el aula universitaria, a conectar el conocimiento académico y la práctica docente. De ellas destacamos como principales propuestas:

Explicitación de los objetivos de trabajo. Utilizar recordatorios y desarrollar síntesis finales para transmitir a los estudiantes con claridad qué se trabajará, qué finalidad y relación tiene para el ejercicio profesional.

Evaluación del aprendizaje. Recoger información sobre el nivel de comprensión del alumnado a través de preguntas directas o autoevaluaciones donde sea necesario

relacionar los aprendizajes de ambos contextos, con el fin de reconducir y adaptar la formación.

Participación. Hacer partícipes a los alumnos del diseño de las actividades desarrolladas en el aula para favorecer la relación con el contexto escolar y reflexionar sobre los resultados que obtienen en las tareas desde un punto de vista constructivo.

Ejemplificación. Favorecer un clima proactivo explicando las dinámicas de aula para poderlas trasladar a las escuelas, aportando o dejando que los estudiantes aporten ejemplos cercanos o de la escuela para poner en situación los conocimientos.

Este estudio, en curso, tiene continuidad con la realización de entrevistas a los 12 miembros de las CAC y con un Simposio a desarrollar próximamente. Con todo ello se pretende concluir con nuevas orientaciones para el diseño de las actividades de las distintas materias para el próximo curso (2019 – 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education, 3*(2), 117-134.

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: UNMFREO.

Bucheton, D. y Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Éducation et didactique, *3*(3), 29-48.

Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education, 42*, 104-118.

Coiduras, J.L., Correa-Molina, E., Boudjaoui, M. y Curto, A. (2017). Formación dual en el grado de educación: claves organizativas y pedagógicas. *Revista Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 30*, 81-103.

Congreso Anna Gené (2019). *Fem ciència a l'escola. Congrés Anna Gené.* Recuperado de https://sites.google.com/site/congresannagene/home

Correa-Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. *Educar, 51*(2), 259-275.

Costa, A. y Kallick, B.(1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership, 51*(2) 49-51.

De Benito, B. y Salinas, J.M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0*, 44-59.

Diboll, M. y Mckeown, J. (2011). Critical friendship in international education reform: a journey to educational cultural convergence. *Mevlana International Journal of Education, 1*(2), 15-26.

Dinkelman, T., Margolis, J. y Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Reframing knowledge in practice. *Studying Teacher Education, 2*(2), 119-136.

Eisenhart, M. (2001). Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With. *Educational Researcher*, *30*(8), 16–27.

Fuentealba, R., Hirmas, C. y Russell, T. (2016). *Formadores de formadores: descubriendo la propia voz a través del self-study.* Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Geay, A. (1999). «Note de synthèse [Actualité de l'alternance]». *Revue française de pédagogie, 128*(1), 107-125.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnel*. Paris: Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence: pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Editions Eyrolles.

Meirieu, P. (2011). *Alternance. Petit dictionnaire de pédagogie.* [Entrada blog]. Recuperado de https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm

Plomp, T. (2009): Educational Design Research: an Introduction. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 9-35). Enschede, the Netherlands: SLO.

Reeves, T., Herrington, J., y Oliver, R. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education, 16*(2), 97–116.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.

Van den Akker, J. (1999) Principles and methods of development research. En J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen y T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Boston: Kluwer Academic.

Wang, F. y Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 5-23.

Aprendizajes iterativos mediante los prácticums y las situaciones prácticas reales. (RES0126)

Mariona Masgrau Juanola, Víctor López-Ros
Universitat de Girona

INTRODUCCIÓN

Presentamos una experiencia de investigación, enseñanza-aprendizaje y divulgación académica para la formación inicial del profesorado que consiste en convertir las investigaciones que se llevan a cabo durante el prácticum y el trabajo de final de grado (TFG) en una sesión formativa de aula universitaria. Se trata de una situación práctica real (SPR), un metodología docente activa gestada en los estudios de grado de Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Girona y que hace cuatro años que se están llevando a cabo. Esta propuesta se basa en los estudios de caso (Merseth, 1996), pero introduce nuevos elementos que inciden en la vertiente crítica y reflexivo. Consiste básicamente en el análisis compartido -por parte de un practicante y estudiantes de Educación de cursos inferiores- de incidentes críticos documentados durante los periodos de Prácticum y el TFG del primero (puesto que a menudo en nuestra universidad las investigaciones del TFG surgen del periodo de prácticas de último curso). Este proceso se hace invitando el practicante (una vez ha terminado su estancia en la escuela y su investigación) a compartir su experiencia en una sesión de aula de una materia del grado que mantenga afinidad temática (es decir, el tema de investigación del TFG del practicante es parte del currículum de la asignatura en que se sitúa la SPR).

A partir de la documentación generada por el practicante-investigador, y con la ayuda de la profesora de la asignatura, se prepara una sesión formativa para que los estudiantes de la materia puedan servirse de contenidos de aprendizaje específicos para pensar como intervendrían en situaciones concretas y comunes de aula; esto se consigue hibridando el análisis de situaciones prácticas reales recientes narradas por el practicante y el andamiaje teórico pertinente. Así pues, las SPR conectan prácticums y TFG de cuarto y quinto curso del grado de Educación con las asignaturas de segundo o tercer curso, en una nueva tentativa de hibridar teoría y práctica de modo significativo y crítico. Consideramos, no obstante, que su protocolo y filosofía es aplicable a otras carreras y estudios.

Las SPR se han iniciado a partir de dos proyectos de investigación financiados por el MIF, el plan para la Mejora de la Formación Inicial de Maestros: "La conexión entre teoría y práctica en la formación inicial de los maestros: metodologías basadas en situaciones

prácticas reales" (2014 ARMIF 00053) y "Situaciones Prácticas Reales en el Prácticum: nuevas orientaciones metodológicas en la formación inicial del profesorado" (2015 ARMIF 00026). Ambos proyectos tenían el objetivo compartido de generar contextos en los que los estudiantes fueran capaces de conectar aprendizajes teóricos y prácticos y se dieran cuenta de la complementariedad de los dos ámbitos.

METODOLOGÍA

Objetivos

Esta contribución se propone básicamente (a) definir las situaciones prácticas reales como propuesta de innovación docente que vincula el prácticum con la formación inicial del profesorado y la teoría y la práctica en ciclos iterativos de aprendizaje; (b) señalar las especificidades de las SPR respecto de otras metodologías afines; (c) explicar cómo se construye una SPR; también se propone (d) analizar la percepción de utilidad de esta metodología por parte de los receptores mediante el análisis de los resultados de unas encuestas cualitativas y cuantitativas.

Definición, fundamentación de las situaciones prácticas reales

Las SPR son una metodología activa y participativa que propone que los futuros maestros analicen incidentes críticos de una aula de Educación Infantil o Primaria *a posteriori* con toda su complejidad.

Entendemos por *incidente crítico* una situación compleja de aula (no necesariamente conflictiva) que exige al docente tomar decisiones que determinan los aprendizajes en juego y que conllevan una evolución de sus estrategias de aprendizaje. Monereo (2010: 159) destaca el efecto movilizador de los incidentes críticos en el docente: "Determinados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales."

Everly y Mitchell (citado en Monereo 2010: 159) remarcan su poder reflexivo y transformador: " [un incidente crítico] pone en crisis o desestabiliza su [del docente] identidad-en acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente."

Así pues, un incidente crítico es a menudo una oportunidad de aprendizaje tanto para el discente como para el docente. Por todo ello, los incidentes críticos son interesantes de revisar con detenimiento, trazar las opciones que se descartaron *ad hoc* y la deriva que tomó la sesión a partir de las opciones elegidas.

La novedad de las situaciones prácticas reales radica en que los estudiantes hacen este análisis en compañía del maestro o el practicante que protagonizó los incidentes, el cual visita el aula universitaria y los revive, los justifica y los amplía con su testimonio. También aporta documentación diversa del aula de Infantil o Primaria y de los incidentes críticos: grabaciones audiovisuales, escrituras de soporte, diarios pedagógicos, producciones de los alumnos, fotografías, etc.

Estos incidentes críticos se analizan con la ayuda también del docente universitario y de referencias bibliográficas pertinentes, ya que uno de los objetivos principales de la SPR es hibridar teoría y práctica, ver la utilidad de los referentes teóricos para abordar determinadas situaciones o problemáticas.

Hasta el momento, hemos desplegado tres tipos de situaciones prácticas reales:

1. SPR con maestros que contribuyen en las asignaturas: situaciones escogidas y expuestas por maestros en activo que visitan el aula universitaria invitados por el docente.
2. SPR con practicantes de los últimos cursos del grado que contribuyen en las asignaturas: situaciones escogidas y expuestas por estudiantes que han hecho un periodo largo de prácticas en que han desplegado proyectos o secuencias didácticas en el aula y que también han hecho su TFG a partir de estas experiencias.
3. SPR con practicantes que analizan la propia acción didáctica (ubicadas en el Prácticum): Situaciones escogidas y expuestas por estudiantes en período de prácticas para ser discutidas junto con el profesor-tutor, la maestra-tutora y, si es posible, con otros compañeros y compañeras de prácticas.

Esta comunicación se centra básicamente en el segundo tipo, puesto que brindan una oportunidad de hacer una nueva reflexión compartida sobre las prácticas y el TFG, darle otras utilidades y dotarlo de visibilidad, tres componentes que sin duda lo enriquecen.

Algunas de las características más relevantes de las SPR son las siguientes:

1. Tienen entidad y singularidad: presentan un actividad o secuencia de principio a fin y se pueden analizar las motivaciones y los objetivos.

2. Se basan en experiencias reales vividas recientemente. No se presentan casos hipotéticos, factibles o transferidos.

Como exigen la presencia del protagonista, el cual puede aportar información o percepciones adicionales, la situación no se aborda de modo cerrado con una información editada, sino que se puede profundizar en el caso.

1. Se basan en la documentación y la narración: así se combinan datos más o menos objetivos (grabaciones de conversaciones maestro-alumnos, producciones de los alumnos, etc.) con las percepciones personales y subjetivas del protagonista del incidente, el cual a menudo, a raíz de los estudiantes o profesores participantes en la sesión de la SPR, ahonda en su experiencia y en sus decisiones mediante el *think aloud* (pensar en voz alta y de modo interactivo). De este modo, los estudiantes consiguen ponerse en su piel y revivir la situación, pero al mismo tiempo se procura que no pierdan el punto de vista analítico y crítico y exploren otras posibilidades de intervención didáctica.
2. El profesor universitario y el maestro o practicante protagonista del caso deben ser capaces conjuntamente de fijar unos objetivos claros de aprendizaje, poner en juego la bibliografía adecuada para abrir nuevas perspectivas del caso, y plantear preguntas que generen discusión. No se trata en ningún caso de revivir el incidente crítico, sino de aportar los elementos necesarios para su análisis; para ello, es necesaria una transposición didáctica, e incluso algunas reticencias.

Los tres tipos de SPR se insieren en la modalidad formativa constructiva (Monereo, 2010: 155), por la cual estudiante y profesor pactan el itinerario formativo según las necesidades del discente pero es el docente quien orienta los temas y estrategias -es decir, la bibliografía, los instrumentos de análisis, la reelaboración de propuestas didácticas- para garantizar transformaciones efectivas en la identidad docente del primero: "También en este caso se pretende que el profesor analice sus prácticas y tome consciencia de sus acciones educativas, pero no solo para que pueda distanciarse y analizar sus actuaciones desde fuera, sino en especial para que sea capaz de redescribirlas a la luz de los conocimientos y las experiencias que le propone el formador (o en su nombre, otros participantes) y que suponen opciones claras de mejora, especialmente seleccionadas para promover cambios significativos y duraderos." Este modo de enfocar los aprendizajes rige tanto la tutorización del prácticum que se acabará convirtiendo en una SPR (tipo III), como la sesión de aula para estudiantes que participan en una SPR desde las aulas universitarias (tipo I y II).

Especificidades de las SPR respecto de otras metodologías afines

Las situaciones prácticas reales tienen sus raíces en otras metodologías que también intentan aunar teoría y práctica, es decir, hibridar estas dos vertientes de los procesos de aprendizaje con combinaciones más significativas y al mismo tiempo conseguir que los estudiantes valoren las contribuciones teóricas como observaciones, análisis y sistematizaciones expertas de situaciones prácticas anteriores (y no los conciban como constructos autónomos elaborados en laboratorios universitarios). Por un lado, los estudios de casos (Merseth, 1996), aunque se diferencian porque las situaciones analizadas no sólo han ser verosímiles, sino reales: su veracidad es fundamental para garantizar la motivación y para poder profundizar en las situaciones comunicativas de enseñanza-aprendizaje con toda su complejidad. Por el otro lado, también encontramos paralelismos entre las SPR y el aprendizaje basado en problemas (ABP) (Branda, 2009), debido a que ambas metodologías parten de casos prácticos que han de generar al estudiante la necesidad de recurrir a la teoría para profundizar y abordarlos con más garantías; pero el aprendizaje basado en problemas edita y esencializa la situación inicial para focalizar en unos objetivos de aprendizaje claros y específicos; y las SPR, en cambio, quieren rescatar toda la riqueza y matices del problema, su componente comunicativo y humano y su complejidad, porque se consideran claves para movilizar estrategias docentes de los estudiantes.

Las SPR también comparten planteamientos con el "situated learning" (Kim y Hannafin, 2008), ya que se cuestionan cuales son los contextos sociales que generan compromiso y desencadenan, por tanto, aprendizajes por parte de los estudiantes. También incorporan la perspectiva del profesional reflexivo y del aprendizaje realista (Korthagen, 2010), y procuran detectar y generar escenarios en qué esta reflexión sea rica y densa. Más indirectamente, también nos ha sido útil la teoría de la acción didáctica (Sensevy, 2007), la cual plantea la intervención docente como un juego en el que se toman caminos que conducen a unos aprendizajes y se descartan otros.

En esta misma línea, el análisis de los incidentes críticos se basan en las metodologías clínicas de investigación didáctica, la cual propone generar nuevo saber didáctico mediante el análisis de la acción didáctica y de los gestos del profesor. Este proceso se hace a partir de la grabación y la transcripción de grabaciones audiovisuales (sobretodo de buenas prácticas) que son analizadas *a posteriori* (Rickenmann, 2012). A pesar de que las metodologías clínicas han generado sobretodo instrumentos conceptuales para analizar la intervención docente, su perspectiva nos es de gran utilidad tanto para encauzar la reflexión de los practicantes durante su estancia en la escuela como para

luego compartir estas reflexiones con estudiantes de otros cursos (aunque no siempre los incidentes críticos escogidos focalizan en los gestos del profesor, sino que a menudo también se centran en la interacciones entre niños y niñas o sus usos de los materiales de aula).

Método y recursos. Protocolo de construcción de una situación práctica real a partir de un prácticum y/o trabajo de fin de grado

Como avanzábamos, una situación práctica real no es un ejercicio de reconstrucción fiel de unos hechos acontecidos en una aula, sino una propuesta de discusión crítica sobre determinadas decisiones didácticas, para tener más perspectiva en futuros incidentes. Por ello, es tan interesante lo realmente acontecido como la narración posterior de los hechos; y el punto de vista del protagonista de los hechos como el de otros agentes externos, que aportan otras perspectivas.

Para que el debate sea dinámico y participativo, hay que diseñar la situación práctica real, debe de haber una transposición didáctica (Chevallard, 1991) que convierta un prácticum y/o un trabajo de fin de grado con toda su dimensión y envergadura, en una sesión de docencia universitaria con sus propios fines didácticos.

Este es el protocolo que seguimos para el diseño de SPR:

Protocolo para el diseño de SPR a partir de prácticums y TFG.

Antes

Vemos que el proceso se inicia durante el prácticum, cuando el profesor propone al estudiante colaborar en la docencia universitaria: si acepta el reto, tendrá que poner especial atención en la documentación de su práctica -hacer grabaciones, fotografías, recoger producciones de los alumnos- e ir registrando, mediante escrituras de soporte -

diarios, anotaciones de campos y otras formas de notación- los momentos más densos de su experiencia, aquellos que puedan ser considerados incidentes críticos.

Junto con el profesor universitario, se escogerán los más interesantes para los objetivos de aprendizaje del curso en que se insiere la SPR. La selección se hace a partir de la documentación obtenida: hay que tener en cuenta que determinados incidentes no pueden reconstruirse con suficiente riqueza para generar debate, con lo cual deben dejarse de lado.

También se elige la bibliografía que ayudará a los estudiantes a ahondar en la situación y a ser capaces de imaginar otras formas de intervención docente.

Todos estos elementos se organizan de modo que la sesión en el aula universitaria sea dinámica y participativa: se piensa la secuenciación, el modo de presentación y se genera el material necesario para que la sesión sea fluida y participativa: por ejemplo se eligen las grabaciones audiovisuales que van a mostrarse en clase y se preparan unos dossiers para el estudiante que incluyen una transcripción del diálogo maestro-practicante con los alumnos para garantizar que no va a haber problemas de sonido ni de comprensión. También se hace llegar la bibliografía elegida previamente a los estudiantes para que la puedan leer antes de la sesión. El dosier del alumno también incluye preguntas para vincular los registros audiovisuales (incidentes críticos) con la bibliografía y revisarlos de modo crítico.

Durante

Cuando practicante y profesor han editado toda la documentación necesaria y en el momento del curso universitario que se considera oportuno según el programa, se lleva a cabo la sesión: este día, el practicante se convierte por unas horas en profesor universitario de otros estudiantes de Educación que están cursando solo uno o dos cursos menos que él (potenciando así el enfoque *peer to peer*). Su objetivo será conseguir que sus discentes adopten el rol de maestros-investigadores, y busquen soluciones para las situaciones de aula que les presenta de modo documentado y crítico (y no solo por intuición o sentido común). De este modo, la sesión sirve para abordar sus contenidos desde otra perspectiva. La sesión dura unos 160 minutos (son dos sesiones consecutivas de 80 minutos) y se estructura en las siguientes fases o momentos:

> *Narración de la experiencia práctica.* Una vez la profesora ha explicado qué es una SPR y el funcionamiento de la sesión, cede su lugar al practicante-investigador para que contextualice y desgrane su experiencia. Este primero contextualiza el caso: presenta la

escuela donde ha llevado a cabo el prácticum, el aula y sus dinámicas de trabajo. También explica los problemas de investigación detectados y cómo eligió uno. Muestra la planificación de su intervención didáctica y como ha documentado su implementación. Y finalmente explica su metodología de investigación para que los estudiantes de grado puedan ponerla en práctica. *> Análisis y discusión de las situaciones.* En este punto, los estudiantes toman el rol del practicante-investigador: se les proporciona documentación en la que se ven los incidentes críticos: en la SPR que hemos llevado a cabo, eran diez grabaciones audiovisuales accesibles mediante una nube de la red; también se les proporciona la transcripción de estas conversaciones y fotografías de las actividades que está llevando a cabo el alumnado y de sus producciones. A partir de ahí, los estudiantes de la asignatura, en grupos de cuatro, miran las grabaciones con detenimiento y discuten la intervención docente del practicante, las interacciones generadas, la adecuación de las actividades, con la ayuda de unas preguntas que propone la profesora al final de la transcripción (para focalizar el debate). *> Anclaje teórico y elaboración de resultados.* Manteniendo aún a los estudiantes en el topos del investigador, se les pide que, por parejas, redacten brevemente cuál creen que es la tesis final del TFG (derivado del prácticum y que es la base de la SPR) que les han presentado y cuáles creen que son las conclusiones más relevantes. Para ello, tienen que basarse en los análisis de la práctica, pero también en las lecturas bibliográficas que han hecho de modo individual antes de la sesión (y con la ayuda de pautas de lectura que ayudan a focalizarse en el tema de discusión de la SPR). Este proceso se hace de modo individual o por parejas en el aula y por escrito; no se trata de hacer un texto definitivo sino un esquema o esbozo con las ideas derivadas de la investigación; una vez acabada la labor individual se ponen en común con el resto de estudiantes y el practicante-investigador va contrastando sus aportaciones con su experiencia.

Conclusiones y perspectiva crítica.

Finalmente, mediante una dinámica participativa que se sirve de post-its y la pizarra, se pide a los estudiantes que objetiven qué aprendizajes creen que incorporan de la SPR (actividades de aula, estrategias de intervención, organización cooperativa e individual de las tareas) y con cuáles de las aportaciones de la investigación disienten. Es un momento pensado para la discusión argumentada y el posicionamiento crítico: puesto que presentamos investigaciones formativas, creemos que es interesante dar pie a discutir los resultados, siempre que se haga con argumentos y respeto. Como vemos, las SPR ponen énfasis en los contenidos propios de la materia, pero también se erigen como una propuesta que permite conocer procesos de investigación inicial: el investigador-

practicante explica todo su proceso y responde a las inquietudes de los estudiantes que en uno o dos años tendrán que iniciar su proceso de investigación. Por este motivo, ver la envergadura de un TFG, las vicisitudes que pasa un investigador novel a la hora de elegir un problema de investigación sobre el que ahondar y encontrar la metodología más adecuada para ello, les resulta muy interesante, ya que genera expectativas y calma temores.

Después

Teniendo en cuenta que las SPR son una metodología nueva y en proceso de instauración y evolución en nuestra facultad, estamos poniendo mucho empeño en su evaluación: hasta ahora hemos evaluado (I) los resultados de aprendizaje de los estudiantes, su mejora competencial, centrándonos en la calidad de los argumentos y el grado de reflexividad desplegado; (II) el funcionamiento de las sesiones de SPR; (III) y la percepción de utilidad de las SPR por parte de los estudiantes. (I) Evaluación de los resultados de aprendizaje. A pesar de las distintas tentativas de evaluar los resultados de aprendizaje de las SPR, es de justicia reconocer que no tenemos resultados claros. Como la intención de las SPR es incardinar una experiencia práctica en una asignatura con contenidos básicamente teóricos para que se hibriden ambos componentes de modo significativo, es difícil distinguir qué es lo que han aprendido los estudiantes mediante la SPR o qué es resultado de otras actividades anteriores o posteriores del curso. La primera tentativa de evaluación consistió en ver la incidencia de la SPR en las respuestas de los estudiantes en el examen final de la asignatura: pudimos detectar la presencia significativa de palabras clave utilizadas en la SPR que también se empleaban en el examen -como *conflicto cognitivo* o *reflexión metalingüística*- pero estos conceptos se mezclaban con argumentaciones también relacionadas con su foco temático de las cuales era muy difícil trazar el origen. Este año, hemos recogido las producciones escritas individuales o por parejas de los estudiantes hechas durante la fase de anclaje teórico y de elaboración de resultados. A pesar de tener problemas importantes de forma debidas a la falta de tiempo (en el modo de citar y en la composición de texto), creemos que en futuras contribuciones podremos sacar conclusiones interesantes sobre la calidad de los argumentos y el grado de reflexividad desplegado. (II) Evaluación del funcionamiento de las sesiones de SPR. El primer año se hizo llegar un cuestionario cualitativo a los profesores implicados en la docencia de la asignatura que presenciaron o ayudaron a dinamizar la sesión: las valoraciones fueron muy positivas y se recogieron propuestas de mejora que ya han sido incorporadas en la segunda edición. (III) En todas las sesiones también se invita a los estudiantes a evaluar la utilidad y funcionamiento de las SPR de forma anónima y voluntaria mediante un

cuestionario digital validado por dos expertos. Concretamente indaga en la utilidad global y de cada uno de los momentos de la sesión y también se explora si les ha sido útil haber conocido una investigación reciente como investigadores en formación. Son preguntas cuantitativas (gradación del 1al 4 el primer año y del 1 al 5 el segundo) y se deja espacio para aportaciones cualitativas y propuestas de mejora. Los resultados se muestran en el apartado siguiente.

Hasta el momento hemos llevado a cabo dos SPR del tipo 1 (con maestros/as en activo); unas diez SPR del tipo 3, con estudiantes de prácticum y para reflexionar sobre incidentes críticos del prácticum; y dos ediciones de las SPR de tipo 2 con el mismo estudiante que ha liderado la sesión durante dos cursos seguidos. Estas dos primeras SPR estudiaban los procesos de alfabetización en una aula de P5 con un elevado porcentaje de alumnos de padres inmigrantes que no tenían una L1 vehicular compartida. La hipótesis del estudiante era que se debían abolir los ejercicios de copia y reemplazarlos por actividades que confrontaran los alumnos con conflictos cognitivos de lectura y escritura y propiciaran la reflexión metalingüística; solo enfrentándose a estos conflictos cognitivos, los alumnos tenían la oportunidad de hacer evolucionar sus ideas y estrategias de lectoescritura. Los incidentes críticos aportados eran grabaciones de diálogos entre el maestro-practicante y los alumnos o entre distintos alumnos que trataban de escribir sus primeras palabras o leer textos de distinta índole a partir de las propuestas diseñadas por el primero. Actualmente estamos diseñando una nueva SPR del segundo tipo a partir de un prácticum y TFG que explora la necesidad de potenciar el razonamiento científico y el lenguaje científico específico en educación infantil de modo sistemático, pautado y con el modelaje de la maestra (o practicante). Los incidentes críticos que va a aportar la practicante-investigadora son también conversaciones maestra-alumnos o alumno-alumno en que trabajan en un proyecto sobre los animales: la necesidad de describir o diferenciar hace surgir la necesidad de un vocabulario más concreto y poco común por parte de niños y niñas, el cual irá adquiriendo mediante la inferencia, la escucha activa, la asociación, etc.

RESULTADOS

Discusión de resultados

Ya hemos descrito las SPR (López-Ros, Serra y Vilà, 2015) y hemos evaluado el tipo 1, con maestros en activo, (Masgrau, López-Ros y Masdevall, 2015; López-Rubio y Sierra Bonet, 2016; Vilà, López-Ros, y Garcia Boris, 2016) y del tipo 3, con estudiantes de prácticum dentro del prácticum (Masgrau, López-Ros, Serra-Bonet, Falgàs, 2017) en

otras contribuciones. En esta comunicación nos proponemos describir y evaluar la segunda variante, construida con estudiantes de prácticum y para estudiantes de grado.

A continuación, se analiza la percepción de utilidad de las SPR por parte de los estudiantes a partir los resultados de unas encuestas de evaluación. Se trata de un cuestionario validado por tres expertos, que contiene preguntas cualitativas y cuantitativas que indagan sobre el interés de esta propuesta metodológica para conseguir que los estudiantes integren de modo más significativo la teoría en sus aprendizajes. También exploran de modo diferenciado si consideran que las SPR son una experiencia de utilidad para aproximarse a la investigación formativa, para empezar a conformarse una idea de qué tipo de pesquisa podrán llevar a cabo en un futuro próximo, cuando sean ellos quién deban hacer el prácticum final y el TFG. Primero se pide al estudiante una valoración más global y libre de las SPR a partir de las siguientes preguntas:

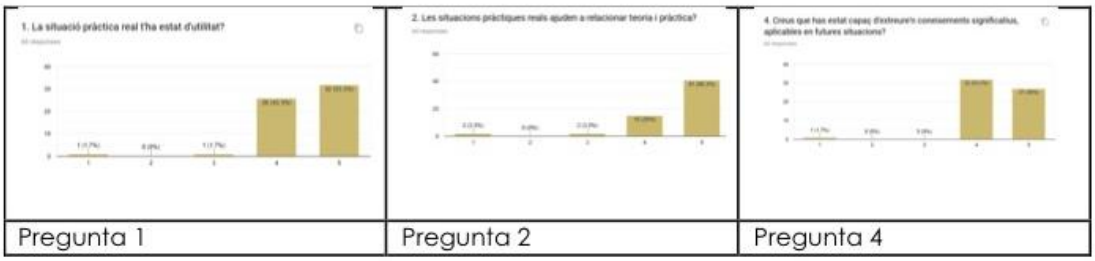
1. ¿La situación práctica real te ha sido útil? (1poco -5 mucho) ¿Por qué?;
2. ¿Les situacions pràctiques reals ajuden a relacionar teoria i pràctica? (1-5).
3. Quins coneixements teòrics t'han calgut en aquesta sessió? Indica el moment en què els has necessitat.
4. Creus que has estat capaç d'extreure'n coneixements significatius, aplicables en futures situacions? (1-5).

Después se pide que valoren cuantitativamente y cualitativamente cada una de las secciones de la SPR: la presentación y contextualización de la investigación; el análisis de incidentes críticos; el anclaje teórico; y la elaboración de conclusiones desde una perspectiva crítica. En un primer apartado se indaga si estas secciones han sido útiles para adquirir los contenidos teóricos del curso de un modo más práctico; y en una segunda sección se indaga si las SPR han sido una ayuda y estímulo para su formación como investigadores. Finalmente, se deja una última pregunta abierta para cualquier otro tipo de comentario y propuesta que no haya encontrado lugar en las preguntas iniciales.

Nos centramos a continuación en los resultados obtenidos en la edición de este curso, puesto que se trata de una versión más evolucionada de las SPR que incorpora mejoras notables respecto de la primera edición. El segundo año, la cantidad de respuestas es levemente superior: el primer año, respondieron 57 de los 133 estudiantes (43%) y el segundo, 60 de 104 (57%). Descartamos la posibilidad de hacer las encuestas *ad hoc* y de modo obligatorio, puesto que consideramos que los resultados serían más condicionados y menos críticos. Los estudiantes respondieron la encuesta de modo

voluntario accediendo a él en la red. Vemos a continuación que los resultados, en líneas generales son positivos: las SPR se perciben como una práctica de utilidad, a excepción de un encuestado que opta siempre por la cualificación numérica más baja sin dar en ningún caso los argumentos cualitativos para tal evaluación.

En las preguntas generales, vemos que los resultados se mantienen mayoritariamente en la franja más alta:



Respuestas cuantitativas de valoración global de las SPR.

En las valoraciones generales, los estudiantes remarcan que las SPR les han servido para adquirir estrategias de intervención, es decir, les otorgan utilidad *("he pogut extreure diverses estratgegies que em poden fer servei en un futur com a mestra a l'hora de treballar la lectoescriptura."); muchos consideran que son un puente entre teoría y práctica. Un estudiante remarca el carácter peer to peer de la sesión ("S'han vist casos pràctics reals viscuts per un alumne que no està tan format com un professor i que, per tant, comparteix punts de vista amb nosaltres") y distintos estudiantes remarcan el carácter participativo ("A més, considero que va ser molt entretinguda i vam poder analitzar nosaltres mateixes els casos, la qual cosa facilita més l'aprenentatge i la pràctica per l'examen.")*

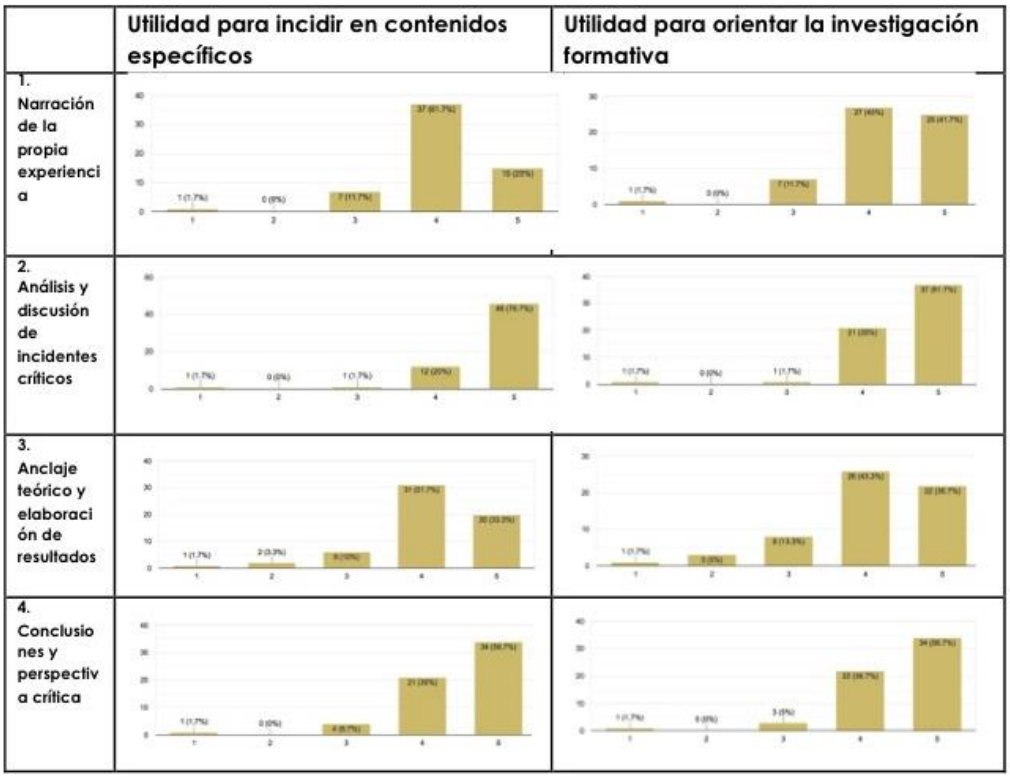
En relación a los contenidos teóricos movilizados durante la SPR (pregunta 3), las 55 personas que responden a esta pregunta no obligatoria consideran que son una oportunidad para entender mejor las etapas de adquisición de la lectura y la escritura (unos contenidos tratados al inicio de curso) y solo cuatro hacen referencia a los artículos y contenidos introducidos específicamente para las SPR (los conflictos cognitivos y la reflexión metalingüística): estas respuestas nos llevan a pensar que el currículo de curso y el ritmo de aprendizaje y adquisición de contenidos de los estudiantes no siempre encajan. A menudo los estudiantes necesitarían más tiempo y más actividades prácticas para consolidar de modo significativo todo aquello que nos fijamos como objetivo. Finalmente 59 encuestados de 60 consideran que han sido

capaces de extraer unos aprendizajes significativos y aplicables a futuras situaciones, con una puntuación de cuatro (32 respuestas) o cinco puntos (27 respuestas sobre cinco.

A continuación, se analizaba la percepción de utilidad de cada una de las secciones de las SPR:

1. Narración de la propia experiencia
2. Análisis y discusión de incidentes críticos
3. Anclaje teórico y elaboración de resultados
4. Conclusiones y perspectiva crítica- respecto a los contenidos de curso (estrategias para propiciar la alfabetización inicial y la necesidad de generar conflicto cognitivo) y su interés a la hora de orientar las propias investigaciones en un futuro próximo.

Vemos que los resultados en ambas secciones continúan manteniéndose en la franja más alta, sobre todo el análisis de incidentes críticos.



Respuestas cuantitativas de valoración de cada sección de las SPR para la adquisición de contenidos y para orientar las futuras investigaciones formativas.

La sección que recibe una puntuación más alta es el análisis de incidentes críticos: durante la sesión tuvimos también la percepción que los estudiantes estaban muy implicados en esta actividad y que las búsquedas de información bibliográfica y la calidad de los argumentos que aportaban era alta. En las respuestas cualitativas remarcan nuevamente su interés por el análisis de incidentes críticos y ponen de relieve que les es de gran utilidad poder contrastar sus análisis y contrapropuestas de intervención con las del practicante, para valorar si eran pertinentes. También remarcan la dificultad de interrelacionar teoría y práctica de modo escrito, es una parte que valoran como "útil" pero también como "complicada" y "aburrida".

En cuanto a la investigación, como se ve en los gráficos derivados de las respuestas numéricas, las valoraciones también son positivas. En las respuestas cualitativas, en qué les preguntábamos si habían adquirido alguna metodología o planteamiento que les pudiera ser útil para sus futuras indagaciones, muchos remarcaban se habían dado cuenta de la importancia de la observación intencional y perspicaz del aula para iniciar un proyecto de investigación: consideran que nos ayudan a ver "més enllà del que a simple vista sembla". Para ello, valoraban muy positivamente el uso de las grabaciones audiovisuales y el análisis posterior del juego didáctico, ya que consideran que ayudan a observar interacciones y razonamientos del alumnado que pueden pasarnos desapercibidos en contexto, en pleno fragor de la clase: "La importància que tenen les gravacions per poder analitzar i descobrir coses que a simple vista no ens fixem o no l'hi donem importància". Este es un logro importante para nosotros, ya que consideramos que, en la investigación didáctica, sobre todo cuando focaliza en Educación Infantil, hay que tener muy en cuenta el conocimiento tácito de los alumnos y buscar herramientas para hacerlo emerger y poder analizarlo.

Los estudiantes también consideran muy útil el concepto de *incidente crítico* como unidad de análisis con sentido en la que hay que focalizar y que les puede ayudar a separar el grano de la paja en el análisis de la acción didáctica. Finalmente, también valoran muy positivamente el hecho de poder ver ejemplificada toda una secuencia de investigación muy a fin a la que ellas y ellos emprenderán en los próximos cursos por lo que respecta a condiciones y envergadura. Hay varias respuestas en esta línea; adjuntamos una muestra de ellas: " ha estat útil veure com al principi [el practicante] no tenia clar què faria, i com finalment ho ha acabat encaminant. Nosaltres en un futur ens trobarem igual, i saber que al principi pots anar perdut i que no es pot saber tot, i que ens equivocarem durant el procés i que els nostres aprenentatges s'aniran reformulant al llarg de la recerca juntament amb la pràctica. És útil veure un exemple." "Basar-me en una problemàtica, un interès o inquietud i propostes de millora. Buscar una hipòtesis i

anar-la millorant i evolucionant. Plantejar-me uns objetius i una metodologia d'investigació."

Finalmente, en el último apartado, en que se deja lugar para otras aportaciones, comentarios y propuestas de mejoras, los estudiantes que responden muestran un gran entusiasmo por este tipo de prácticas y aprovechan para pedir "más actividades prácticas" en todas las asignaturas. No se aporta ninguna propuesta de mejora.

CONCLUSIONES

A pesar de la complejidad que conlleva diseñar una SPR con practicantes que hayan llevado a cabo una estancia y una investigación recientemente, puesto que tiene que haber afinidad y coincidencia en el tiempo con un profesor y una materia, e interés por ambas partes, consideramos que es una práctica de un gran interés para todos los agentes implicados:

Para el estudiante de prácticum que liderará la sesión, es una posibilidad de hacer un aprendizaje iterativo, puesto que lleva a cabo un prácticum e investigación y...

- Reflexiona sobre él durante la estancia (mediante el diario de campo y la tutorización de la maestra de la escuela y la profesora de la facultad)
- Profundiza en él desde la investigación (puesto que focaliza en un problema específico y lo analiza con herramientas metodológicas específicas)
- Reelabora la experiencia y la investigación desde la docencia (convirtiéndose en docente universitario y teniendo que convertir unos resultados en una oportunidad participativa de aprendizaje.
- Recibe nuevo *feedback* sobre sus intervenciones, análisis y conclusiones.

A los estudiantes de la asignatura, les permite aproximarse a una investigación contextualizada, práctica y útil y acotada, pero rigorosa. Y también les permite ver situaciones de aula concretas relacionadas con los temas de curso, así pueden ver como estos contenidos se convierten en interacciones docentes.

Pare la profesora universitaria es muy estimulante propiciar y observar cómo estudiantes de distintos cursos interactúan y propician aprendizajes autónomamente, creando una zona híbrida teoría-práctica, en que confluyen vivencias recientes del practicante, las expectativas y anhelos de los discentes que el año siguiente llevarán a cabo prácticums de larga duración y sus primeras investigaciones, y su propio acompañamiento, discreto pero planificado, documentado y exigente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Branda, L. A. (2009). "El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res popularis". *Educación médica*. 12 (1), p. 11-23

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.

Kim, H., i Hannafin, M.J. (2008). "Situated case-based knowledge: An emerging framework for prospective teacher learning". *Teaching and Teacher Education*, 24, p. 1837-1845.

Korthagen, F.A.J. (2010). "How teacher education can make a difference". *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 36(4), p. 407-423.

López-Ros, V.; Serra, J.M.; i Vilà, M. (2015). "El uso de "Situaciones Prácticas Reales" en la formación inicial del profesorado". *Actes del V Congrés Internacional Univest'15*. Girona: ICE/ UdG, p. 832-836.

López-Ros, V.; Serra Bonet, J.M. (2016). "Aspectos metodológicos y percepción de utilidad de los estudiantes en el uso de las Situaciones Prácticas Reales (SPR) en la formación inicial del profesorado". *Revista CIDUI*, 3.

Masgrau, M.; Masdevall, S.; López-Ros, V.(2015). "Transposició didàctica (i reticències) en la construcció d'estudis de casos". *V Congrés Internacional Univest*. Girona: Universitat de Girona.

Masgrau, M., López-Ros, V., Serra-Bonet, J. M., Falgàs-Isern, M. (2017). "The practicum model in Teacher Education studies of the University of Girona: connecting theory and practice". En Mena, J., García-Valcárcel, A, García-Peñalvo, F. J., Martín, M. (eds.) (2017). Search and Research: Teacher Education For Contemporary Contexts. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-9012-769-8

Merseth, K. (1996). "Cases and case method in teacher education". Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton, E. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education.* Nova York: MacMillan Library, p. 722-744.

Monereo, C. (2010). "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos". *Revista Iberoamericana de Educación*. núm. 52, p. 149-178 (ISSN: 1022-6508)

Rickenmann, R. (2012). "Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa". Juanola R., Rickenmann, R. (eds.). Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta. Retos y perspectivas. Gerona: Documenta Universitaria, p. 42-66.

Sensevy, G. (2007). "Categorías para describir y comprender la acción didáctica". Sensevy, G., Mercier, A. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Vilà, M.; López-Ros, V.; Garcia-Boris, L. (2016). "Les Situacions Pràctiques Reals (SPR) en la formació inicial de mestres. La perspectiva del professorat i dels estudiants". *Revista CIDUI,* 3.

Zeichner, K. M.; Tabachnick, B. R. (1981). "Are the effects of university teacher education "washed out" by school experiences?". *Journal of Teacher Education*, 32 (2), p.7-11.

Desafíos y factores de éxito del ApS en las prácticas universitarias. Estudio de casos. (RES0114)

Marta Fuentes Agustí
Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se sitúa en el cuarto curso del Grado de Educación Infantil impartido en la Universidad Autónoma de Barcelona y en concreto en la asignatura Prácticum IV. Dicha materia desde hace unos años ofrece a los estudiantes desarrollarla mediante la modalidad de Aprendizaje Servicio (ApS). "El aprendizaje servicio es una propuesta docente y de investigación que integra el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico en un solo proyecto que permite al estudiante formarse trabajando en base a necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo." (Red ApS(U)CAT, 2019: 7). Por lo que el aprendizaje servicio refuerza el aprendizaje práctico, el contacto con el entorno y el sentido de compromiso con la comunidad.

El aprendizaje servicio se ha sido considerando a la vez un método, un programa, una filosofía, y una forma de participación política (Puig, Batlle, Bosch y Palos. 2006). Es un método de enseñanza y aprendizaje que establece los pasos y elementos fundamentales para formar profesionales competentes y comprometidos. A la vez es un programa, ya que define las formas organizativas necesarias para favorecer y fortalecer el vínculo entre la universidad y la comunidad. Se puede considerar una filosofía, dado que responde a una manera de entender qué debe ser y para qué debe servir la institución universitaria en términos de responsabilidad y transformación social. Finalmente, el aprendizaje servicio también se convierte en una forma de participación política, ya que es, en definitiva, una oportunidad real de participación ciudadana democrática y responsable.

Teniendo en cuenta el párrafo anterior la aplicación del ApS en el Prácticum IV es idónea. Desde las prácticas se promueven competencias específicas del perfil profesional (Quintanal, 2006; Pañellas, Alguacil, Boqué y Rosich, 2013) así como el desarrollo integral de los futuros maestros de Educación Infantil fundamentando las bases para que puedan generar escenarios de aula que propicien la reflexión entorno la propia práctica profesional (Comes, Lorenzo y Piqué, 2010). Al incorporar en el diseño metodológico de la asignatura el aprendizaje servicio estamos contribuyendo explícitamente a desarrollar una formación altamente crítica, abierta, cooperativa y solitaria.

El modelo formativo tomado para el desarrollo del Prácticum y, consecuentemente, del Aprendizaje Servicio analizado es socio-constructivista donde la enseñanza activa, reflexiva y colaborativa se erigen como pilares del aprendizaje basado en la estrategia de la doble estimulación Vigostskiana (Saninno y Engeström, 2016; Esteve, 2018). Se promueven transformaciones agentivas en los estudiantes mediante el análisis crítico de las observaciones realizadas por los estudiantes en prácticas entorno el contexto, la metodología escolar, los aprendizajes de los niños/as, etc. y de sus propias intervenciones. Este tipo de enseñanza-aprendizaje facilita a su vez la identificación de los seis elementos nucleares indicados por Martín y Puig (2017) que tiene todo proyecto de Aprendizaje Servicio: necesidades sociales, partenariado, aprendizaje, servicio, reflexiones y reconocimiento.

En este sentido en los seminarios realizados en la Facultad en grupos reducidos (5-10 estudiantes) mediados por los tutores asignados (docentes universitarios) se parte de la práctica reflexiva, se promueve el *discurso indagador* (Esteve, 2007) y el *discurso contingente* (van Lier, 2004). A menudo se usa una secuencia estructurada de andamiaje como es el procedimiento ESET descrito por Korthagen (2001) donde se aprende de la práctica. En un primer momento se propicia que el estudiante en prácticas verbalice las vivencias de los días anteriores en la escuela de prácticas (E- Experiencia), A continuación, surge la necesidad de estructurar y analizar estas experiencias (S-eStructurar). Para analizarlas es preciso enmarcarlas, ubicarlas y argumentarlas (E-Enmarcar) en búsqueda de "lo que se esconde detrás de las cosas". Llegando así a relacionar las experiencias con las aportaciones teóricas de las asignaturas cursadas durante en la titulación (T- Teorizar).

METODOLOGÍA

La docencia y la investigación van a la par, una incide en la otra. Muestra de ello es este estudio que analiza el impacto del Aprendizaje Servicio en el Prácticum IV del Grado de Educación Infantil identificando debilidades y factores de éxito en las experiencias desarrolladas los cursos 2016-17, 2017-19 y 2018-19 con la participación total de 21 estudiantes distribuidos en 10 escuelas (dos de primer ciclo y ocho de segundo ciclo), 21 tutores de centro y un único tutor de universidad.

El Prácticum IV (PIV) es una asignatura obligatoria de cuarto curso de 12 créditos ECTS distribuidos en 18 horas presenciales de seminarios grupales y tutorías individuales a realizar con el tutor de Universidad dedicados al intercambio, discusión y evaluación, 210 horas de estadía en un centro de prácticas donde se asigna al estudiante un tutor mentor que le acompaña y evalúa su desarrollo profesional y 72 horas de actividad

autónoma para la lectura, análisis de la realidad escolar, planificación de una intervención educativa o ApS y elaboración de evidencias de aprendizaje. Un centro educativo puede tener de 1 a 6 estudiantes en prácticas.

En las horas de estadía en el centro de prácticas la guía docente de la asignatura indica que el estudiante observa diferentes realidades del centro educativo, recoge documentos para analizarlos, participa en las situaciones cotidianas y muestra sus inquietudes al profesorado del centro, colabora en la realización de las actividades de aula, se reúne con el equipo docente y la dirección del centro, negocia para la definición y la realización del proyecto de prácticas (Modalidad "A", "B" o "C"), implementa el proyecto planificado, etc.

El Prácticum IV se constituye como prácticas académicas externas curriculares dado que se integran dentro de los planes de estudio de la titulación. Según el artículo 3 de la normativa de prácticas externa de la Universidad Autónoma de Barcelona (aprobada en Acuerdo de Consejo de Gobierno de 10 de diciembre de 2014) [Documento consultable en https://www.uab.cat/doc/DOC_NormativaPractiquesExternes] la realización de las prácticas académicas externas responde a la necesidad de: a) Contribuir a la formación académica integral de los estudiantes complementando su aprendizaje teórico y práctico. b) Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional con la que se encontrarán en integrarse en el mundo laboral. c) Favorecer el desarrollo de competencias técnicas y metodológicas, así como contribuir al crecimiento personal del estudiante. d) Favorecer los valores de la innovación, la creatividad y el emprendimiento. e) Favorecer la inserción laboral del alumnado de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Para dar respuesta a estas finalidades en el Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil constan cuatro Prácticums, uno para cada curso académico. Es en el cuarto (PIV) donde se ofrece la posibilidad de emergerse en un Aprendizaje Servicio (Modalidad C) o, como en el prácticum anterior, un proyecto de intervención innovador de aula (Modalidad A) o de centro (Modalidad B). El presente estudio se centra en el análisis de la modalidad del Aprendizaje Servicio. Esta modalidad ha sido elegida por el 90,48% de los estudiantes tutorizados por el tutor de Universidad elegido como caso a analizar.

Los instrumentos utilizados en la recogida de datos son: narrativas de estudiantes desarrolladas explícitamente para valorar el ApS, debates generados en los seminarios realizados en la universidad, carpetas de aprendizaje elaboradas por los estudiantes (sistema de evaluación formativa y formadora del Prácticum IV), informes de evaluación emitidos por los tutores de centro, expedientes académicos, entrevistas a los tutores y

coordinadores de prácticas de los centros (cada centro asigna un maestro de enlace entre la Universidad y la escuela con funciones de coordinación), actas de las reuniones anuales de docentes de la universidad, grupos focales realizados después de cada experiencia con la participación por separado de estudiantes y tutores.

RESULTADOS

El estudio ha permitido identificar desafíos que implica la implementación del ApS en el PIV tales como la falta de conocimiento y práctica entorno el método, la falta de instrucciones directas o protocolo de implementación (por ejemplo, se han observado conflictos entorno el momento en que los estudiantes deben realizar el servicio), etc.

Del mismo modo también se han identificado factores de éxito que han permitido mejorar curso tras curso. Entre ellos resalta la implicación de la escuela, la motivación de los estudiantes, seguir un proceso de indagación previo al diseño y planificación del ApS, ejecutarlo con la participación del alumnado, prever las horas de trabajo y las habilidades (a menudo artísticas, albañiles, etc.) requeridas, buscar complicidades, etc.

La experiencia ha sido muy gratificante para todos los agentes implicados, entre ellos no hemos de olvidar los niños y niñas alumnos de educación infantil. Años tras año se ha mejorado el proceso de planificación y aplicación del Aprendizaje servicio.

Más allá del compromiso de los tutores, tanto en el desarrollo como en la evaluación del Prácticum, con el ApS debe haber un consenso en la definición del mismo y las implicaciones que conlleva. Este es aún uno de los retos compartidos entre los tutores de los centros educativos y los tutores de la Facultad a alcanzar en su plenitud. A nivel universitario tenemos pendiente elaborar unas directrices concretas dirigidas a los tres agentes (tutores de Universidad, tutores de centro o mentores, estudiantes en prácticas). Entre ellas debe ir la definición compartida de Aprendizaje Servicio junto con unos acuerdos comunes de funcionamiento e indicaciones resolutivas.

El proceso de implementación del aprendizaje servicio (narrativa del docente tutor de universidad)

El Aprendizaje Servicio que desarrollan los estudiantes en prácticas del caso expuesto parte de las necesidades observadas y contrastadas con los tutores de los centros. Por lo que se inicia con un ejercicio de indagación y análisis de la realidad. El diagnóstico inicial que hace el estudiante es preciso que sea contrastado con los maestros y coordinadores de ciclo del centro de prácticas. Las primeras evidencias recogidas en la carpeta de aprendizaje que desarrollan los estudiantes y son presentadas al grupo de compañeros en las primeras sesiones de encuentro grupal universitarios son de gran

utilidad para empezar a detectar posibles planteamientos de ApS. En los seminarios realizados en la Universidad (planteados como se ha expuesto anteriormente) emergen debates reflexivos y críticos que ayudan a determinar cuál es la mejor intervención que puede llevar a cabo cada uno de los estudiantes de modo individual o colectivo con la finalidad de mejorar algunas de las carencias detectadas.

Es importante comprender desde el primer momento que el aprendizaje servicio parte de la detección y análisis de la realidad (similar a un estudio de campo) y que exige una acción directa sobre esta con la voluntad de mejorar el entorno y la comunidad educativa. La acción deberá ser diseñada, planificada, presupuestada, contrastada, evaluada, consensuada y aprobada por el equipo directivo quién en última instancia debe dar el consentimiento oportuno. Siempre se debe buscar un resultado útil y sostenible para la escuela al mismo tiempo que su desarrollo aporte aprendizajes al estudiante en prácticas relacionados con los objetivos, las competencias y los resultados de aprendizaje descritos en la guía docente de la asignatura consultable desde la web de la titulación ubicada en la web de la Facultad y está en la web general de la Universidad. En concreto se puede consultar la guía docente mediante este enlace https://www.uab.cat/guiesdocents/2018-19/g102019a2018-19iSPA.pdf.

Acompañar de manera constructiva y reflexiva al estudiante durante todo el proceso es una tarea conjunta entre el tutor de centro y el tutor de universidad. Ambos deben compartir ciertos principios, distribución de responsabilidades y pautas de seguimiento. Algunas de las preguntas iniciales que se formulan a los estudiantes para ayudarles a definir el aprendizaje servicio que desarrollaran son: ¿Cuál es la diagnosis del centro educativo en prácticas? ¿Qué necesidad se podría cubrir con el ApS del Prácticum IV? ¿Qué beneficios puede aportar el estudiante en prácticas al centro? ¿Quién/es estarían implicados? ¿Qué dice el claustro al respecto? ¿Qué recursos materiales y personales se precisan? ¿Qué coste monetario y temporal implicaría? ¿Qué se puede reutilizar, solicitar, reubicar, etc.? ¿Qué habilidades y competencias precisa? ¿Su desarrollo qué aprendizaje aporta al estudiante?

Una vez consensuado el ApS que se llevará a cabo se definen y concretan las acciones a realizar. Por ejemplo, el estudiante debe preguntarse si se va a implicar a los alumnos, a las familias, a todo el profesorado de educación Infantil, etc.; realizar un inventario de lo que se tiene y lo que se precisa adquirir; documentar el estado inicial y proyectar el resultado final; prever cuanto tiempo se necesita y de cuánto tiempo se dispone; etc. Es muy importante que el estudiante escriba sus intenciones y decida desde un primer momento si va a ser una ApS individual o grupal. En todos los casos que ha habido más

de un estudiante en una escuela se ha desarrollado un proyecto de Aprendizaje Servicio grupal.

El ApS debe ser un proyecto bien articulado que requerirá también de su evaluación tanto del proceso como del producto por lo que se solicita al estudiante que contemple dentro de la planificación del mismo algunas sesiones de observación del resultado final. Por ejemplo, si ha optado por mejorar un rincón o un ambiente de aprendizaje debe observar durante el período de la estadía de prácticas como los niños y niñas usan estos espacios o materiales creados. Debe prever la presentación de los resultados al claustro, pautar su puesta en escena, si es preciso, e iniciarse en su uso. Del mismo modo ocurrirá si ha creado unas pautas para los maestros a seguir ante posibles conflictos generados en el aula, si ha colaborado con el AMPA de la escuela, etc.

Este modo de aprender a permito incluir, como se veía haciendo, la autoevaluación y la coevaluación entre iguales, etc. El informe evaluativo usado en las tres modalidades de prácticas (proyecto de intervención, proyecto de centro y aprendizaje servicio) es el mismo dado que son modos distintos elegidos por los docentes para favorecer los mismos aprendizajes. Es importante compartir con los tutores de centro la importancia de realizar un informe ajuste a la realidad, anteriormente a menudo las calificaciones numéricas finales eran de tendencia al alza como prototipo de una asignatura de prácticas.

Para la comunicación entre los tutores y los estudiantes, para el acompañamiento en el proceso de aprendizaje y para evidenciar los aprendizajes se utilizan varias herramientas tecnológicas, tales como, el aula Moodle-UAB, el correo electrónico y el Whatsapp. En función del grupo de estudiantes y las necesidades surgidas se ha utilizado el Drive, el GoogleDocs, el GoogleForms y el Kahoot entre otras. Así como herramientas en línea para crear infografías, mapas conceptuales, nubes de palabras, líneas del tiempo, diagramas de Gantt, etc.

Fases, encuentros y acciones de la modalidad APS en el Prácticum IV (diseño propuesto por la titulación y aportaciones de los actores del estudio)

Se ha sintetizado de modo visual el diseño, calendarización, fases y acciones de la modalidad ApS específica del caso analizado en la figura que sigue siendo “EG” los encuentros en gran grupo (plenaria con la asistencia de todos los estudiantes matriculados a la asignatura), “S” los seminarios programados desde la titulación donde los estudiantes se agrupan según el tutor de Universidad que se le ha asignado y” T” las acciones tutoriales fuera de los seminarios.

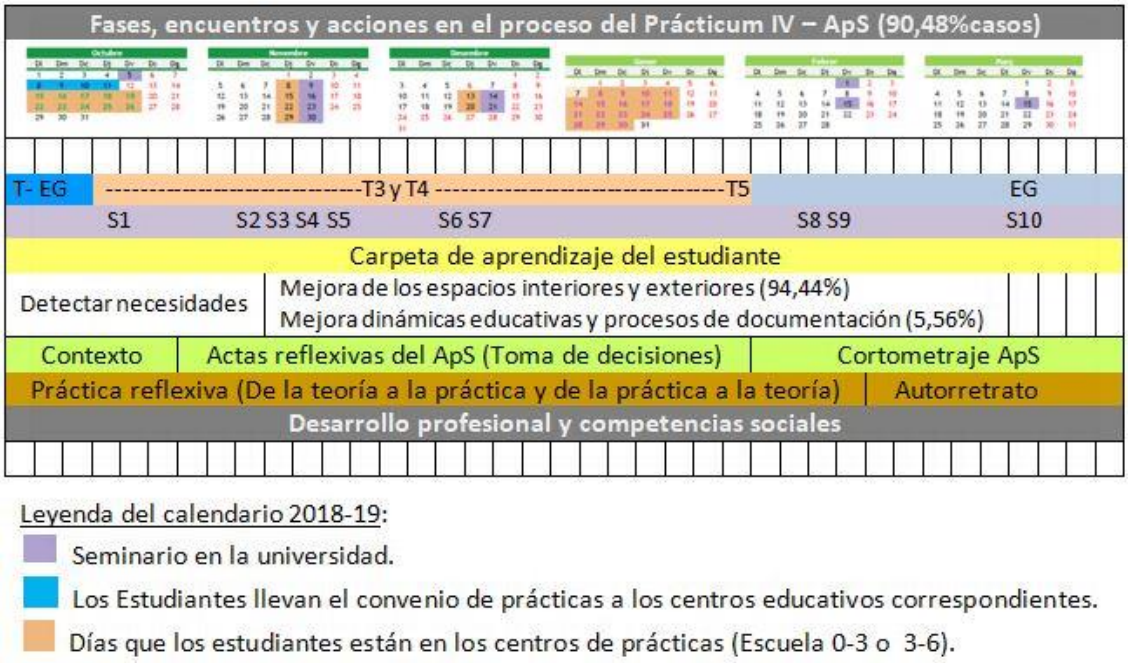


Figura 1. Fases, encuentros y acciones de la modalidad ApS en el Prácticum IV

EG. Encuentro de todos los estudiantes que van a realizar durante el curso el Prácticum IV. Con el siguiente orden del día:

- Ponencia de un experto del ámbito educativo sobre un tema de interés profesional.
- De una a tres conferencias donde exestudiantes exponen su experiencia en el PIV.
- Plenaria donde se informa de la dinámica del prácticum a nivel de gestiones.
- Distribución por seminarios. Cada tutor de universidad se reúne con un grupo de estudiantes a los que va a tutorizar y evaluar el Prácticum IV. Uno de los criterios de distribución es que los estudiantes de un mismo centro tengan el mismo tutor universitario.

S1. Se orienta el inicio del Prácticum IV y pauta el proceso formativo. Para ello se revisan los objetivos y resultados esperados, las competencias que deben emerger, se comparte el diseño metodológico de la asignatura, se planifican los encuentros, se recogen las

expectativas e inquietudes de los estudiantes, se resuelven sus dudas, etc. En paralelo el grupo empieza a conocerse y a consolidarse como equipo.

Se ha considerado de suma relevancia que en el primer seminario se introduzca el constructor de ApS, se ofrezcan lecturas y ejemplos de casos. No será hasta el segundo seminario cuando el estudiante debe decidir en qué modalidad de Prácticum se acoge (si es preciso, se da más tiempo para tomar esta decisión). Es fundamental en S1 resaltar la importancia de observar y documentar. Durante las dos primeras semanas deben empoderarse de la dinámica del centro y preparar una presentación para el siguiente seminario. Los estudiantes deben analizar críticamente y de modo constructivo la realidad educativa de la escuela y su contexto. Deben profundizar con su grupo aula (desarrollo y características del grupo e individuales, estrategias de gestión y psico-pedagógicas, procesos de enseñanza-aprendizaje, coordinación con el resto de los grupos, relaciones con las familias, etc.) y empezar a detectar necesidades y/o posibles intervenciones.

S1 es el primer seminario de diez. En la figura 1 se puede ver la distribución de estos seminarios a lo largo de la implementación de la asignatura el curso 2018-19. Las fechas varían cada año, pero la distribución se mantiene.

T1. El tutor de universidad contacta con la escuela de prácticas a través del coordinador de prácticas del centro. Informa de los estudiantes que van a realizar la estadía en el centro, explora el plan de trabajo del centro y pautan la colaboración entre los dos tutores (universidad y escuela). El coordinador del centro es quién va a distribuir a los estudiantes en prácticas por grupos de alumnos de la escuela (grupos-clase).

T2. El tutor informa a los estudiantes que ha hablado con el centro y les reemplaza a llevar el convenio de prácticas. Antes se realiza una llamada telefónica o se escribe un correo electrónico al centro para concretar día de visita. La visita la realizan conjuntamente todos los estudiantes que realizaran la estadía en el mismo centro.

E1-36. La estadía se inicia con un período intensivo de prácticas, durante dos semanas los estudiantes acuden a diario en el centro realizando el mismo horario que el profesional que lo tutoriza (el estudiante siempre tiene que realizar jornada completa a pesar de que su tutor tenga algún tipo de reducción). Pasadas estas dos semanas el estudiante en prácticas debe acudir un día a la semana al centro. Pasadas seis semanas lectivas se inicia un nuevo período intensivo de prácticas, esta vez de cuatro semanas. Durante los periodos intensivos no se realizan seminarios en la universidad.

T3. Durante la estadía los tutores acompañan a los estudiantes en prácticas. El tutor de centro (mentor) lo hace durante la jornada en que los estudiantes están en la escuela. Es responsabilidad de cada tutor buscar los momentos más idóneos para conversar con el estudiante. Y el tutor de Universidad lo hace en los seminarios que están programados de antemano y en las tutorías que decidan solicitar los estudiantes por iniciativa propia o a sugerencia del docente. En el caso analizado, además el tutor de universidad en el primer seminario sugiere abrir un espacio de grupo en Whatsapp (acción valorada muy positivamente por los estudiantes por su utilidad al permitir una resolución efectiva y rápida de consultas, atemporal y aespacial, facilita el acceso al tutor y al grupo de compañeros, promueve la transparencia, expansiona los seminarios, introduce la proximidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc.; el docente corrobora los aspectos citados y añade que le facilita un mayor conocimiento de los estudiantes que tutoriza y economiza tiempo de trabajo, cabe decir que su uso está limitado a los objetivos de la asignatura).

S2. Se comparten las primeras vivencias de los estudiantes en los centros educativos, se comparte una presentación de cada una de las escuelas que componen el grupo-seminario y se contrastan las metodologías de trabajo observadas en cada una de las clases o espacios de aprendizaje. El tutor de universidad analizado resalta que se respeta el tiempo que se necesita dedicar a cada centro. Todo los estudiantes intervienen abriendo una parte de su diario de prácticas y mostrando posibles anécdotas que quieren resaltar y sus inquietudes, pero no siempre se puede profundizar en todos los contextos educativos. Esta es una tarea que se enlaza entre seminarios.

S3. Continuidad del S2 e inicio al empoderamiento del significado y sentido del ApS. Implicaciones y limitaciones. Primera aproximación al proyecto de intervención o ApS. Lluvia de ideas.

T4. Durante la estadía el tutor de universidad se interesa por la evolución de los estudiantes mediante el correo electrónico y, si es preciso, vía telefónica. A la mitad de la estadía el tutor de universidad visita el centro de prácticas, se reúne con el coordinador y con cada uno de los tutores que tutorizan los estudiantes en prácticas. Se aprovecha para realizar una tutoría individual con el estudiante en el mismo centro. Los maestros del centro de prácticas son invitados a venir a la universidad en el último seminario.

S4, S5 y S6. Valoración compartida entre iguales del desarrollo del diseño del ApS: estudio de necesidades, elección y concreción del proyecto ApS, acciones, recursos materiales, inventario y presupuesto, justificación, aportaciones, limitaciones, apoyos

necesarios, implicaciones, el alumnado y las familias, valoración del tutor de centro y del equipo de ciclo y directivo, propuesta de planificación para la implementación y post intervención con los alumnos del centro, etc. Práctica reflexiva, muestra de la evolución de las carpetas de aprendizaje, actas reflexivas.

S7. Propuesta de proyectos de intervención o ApS. Diseño final de la propuesta e implementación.

En el caso analizado, la dinámica de los seminarios implica mostrar las evidencias de aprendizaje que se van construyendo y se incluirán en la carpeta del estudiante a entregar al finalizar el Prácticum IV. Estas evidencias pueden incluir infografías, dibujos, fotografías, audios, vídeos, dibujos, presentaciones multimedia, mapas conceptuales o mentales, cronogramas, líneas del tiempo, posters, redactados reflexivos en forma de diarios, actas, análisis de casos, etc. Los estudiantes deben analizar el contexto escolar, el grupo de alumnos, el rol del docente, las actividades educativas, las reuniones, las relaciones familia-escuela, la presencia de la observación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evolución de los niños/as, las implicaciones de los especialistas de áreas, los planes individualizados, la existencia o no de un diseño universal de aprendizaje, las relaciones Inter clases, etc. y aprovechar los seminarios para compartir este análisis con los compañeros.

S8 y S9. Reflexión y valoración del proceso de implementación de la intervención o el ApS. Continuidad que le da la escuela. Coevaluación.

S9. Reflexión y valoración del proceso de implementación de la intervención o el ApS. Continuidad que le da la escuela. Coevaluación. Valoraciones de lo que ha aportado el Prácticum IV y presentación de los autorretratos (“Yo como maestro”). El autorretrato es una evidencia a incluir en la carpeta de aprendizaje donde el estudiante debe representar su desarrollo profesional. Consiste en un ejercicio de reflexión personal sobre su progreso durante el PIV. La forma y el formato del autorretrato es libre. Esta es una evidencia recurrente en todos los Prácticums de la titulación.

T5. Los tutores de centro deben rellenar y hacer llegar al tutor de universidad un informe evaluativo del desarrollo del Prácticum. Este informe está pautado con unos ítems concretos con espacios para la argumentación, una valoración cualitativa global y una de numérica final. El tutor del caso indicado insta a los mentores la importancia de realizar una evaluación continua formativa mediante diálogos puntuales y conversaciones reflexivas con los estudiantes en prácticas que le ayuden al desarrollo profesional in-situ y a posteriori. No es fácil encontrar momentos de práctica reflexiva

sin los niños y niñas de infantil, pero se debe intentar. Los maestros analizados citan, por ejemplo, que se puede contemplar la posibilidad de programar una tutoría en horas reservadas para tutorías familiares o en momentos previos a reuniones de ciclo, o se puede pedir la colaboración de compañeros en momentos de actividades compartidas o juego libre de los niños.

S10. Feria de cortometrajes, entrega de las carpetas de aprendizaje, evaluación individual y conjunta del prácticum, cierre del Prácticum IV. La feria es común para todos los estudiantes matriculados en la asignatura. Se termina la formación con una sesión plenaria al igual que lo fue la primera sesión. La feria habitualmente consta de tres partes: la primera, consiste en visionar distribuidos por salas los vídeos elaborados y debatir entre los asistentes sobre sus contenidos, los proyectos de intervención o ApS; la segunda parte, consiste en ir pasando por los distintos salones pudiendo visionar más vídeos (cortometrajes de 7 minutos); la tercera parte, consiste el reencuentro con los compañeros de seminario para realizar el cierre de la asignatura. Los estudiantes entregan sus carpetas de aprendizaje, se valora a nivel global la materia y se hace un acto festivo con merienda incluida.

El buen acompañamiento, tarea a desarrollar por los dos tutores que intervienen con un mismo estudiante, se fundamenta en conseguir: aprendizaje (¿Qué te llevas de la sesión conjunta de hoy?), transformación (cambio de mirada del estudiante), permanencia para el futuro (bases para la autorregulación), reflexión crítica (concienciación y argumentación), análisis de las propias experiencias (auto confrontación), partir sobre y para la práctica (consecuencias de las acciones), hacer conexiones de calidad entre la práctica y los saberes teóricos (lo que se hace y los fundamentos teóricos), espacios de conversación más allá del diálogo. El tutor de centro hace un modelaje, empodera al estudiante, hace de brújula y aporta apoyo emocional y un clima de confianza. Por su parte el tutor de universidad introduce la reflexión conjunta entorno la práctica desarrollada en el centro.

Tanto los tutores de universidad como los tutores de centro disponen de un coordinador específico de prácticas que da uniformidad a la asignatura a pesar de ser impartida por distintos docentes. La relación entre las dos instituciones se establece entre el tutor de universidad y el coordinador de centro y entre el coordinador de universidad y sus docentes tutores de Prácticums. A demás, todos los estudiantes matriculados a la asignatura disponen de un espacio en línea en la plataforma Moodle-UAB donde se encuentra la documentación compartida r informaciones o notificaciones comunes (por ejemplo, el programa de la asignatura, el calendario, el convenio, el guion de la carpeta

de aprendizaje, lecturas, pautas de reflexión los criterios de evaluación, modelo de permiso de *enregistramiento* y captación de imágenes).

Aprendizaje y desarrollo profesional de los estudiantes

Otro dato relevante son las evidencias de aprendizajes funcionales y significativos del estudiantado durante la realización de Prácticum IV halladas al analizar las carpetas presentadas al finalizar el periodo de prácticas. Estas carpetas recogen evidencias entorno el conocimiento del contexto y el modo de proceder de los centros educativos, el saber caracterizar el grupo de niños y niñas de su aula y el empoderamiento del funcionamiento del aula, la autorregulación a lo largo de la estadía, la capacidad de relacionar la teoría con la práctica, las competencias trabajadas a lo largo de la titulación y los nuevos aprendizajes, la mirada de los tutores de centro como observadores directos de las acciones de los estudiantes, la práctica reflexiva realizada a lo largo de los seminarios universitarios, el autoconocimiento del estudiante y los retos de futuro.

El ApS, teniendo en cuenta los informes emitidos por los tutores, la autoevaluación de los estudiantes y la cualificación final reflejada en los expedientes académicos posibilita cumplir los tres objetivos de la asignatura: 1) Conocer la realidad educativa de una escuela 0-3 o un parvulario. 2) Analizar la realidad de la escuela y diseñar un proyecto de intervención adecuado. 3) Llevar a cabo el proyecto diseñado y evaluar el proceso. El ApS promueve el desarrollo de las competencias propias de la profesión y durante su desarrollo se puede observar su nivel grado de adquisición. La implementación del ApS permite observar en los estudiantes la capacidad de:

- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
- Analizar y reconocer las propias competencias socioemocionales (en términos de fortalezas, potencialidades y debilidades) para desarrollar aquellas necesarias en su desempeño y desarrollo profesional.
- Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Demostrar que conoce la evolución de las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

- Demostrar que conoce la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
- Demostrar que conoce los modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a las singulares de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- Dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de familias.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.
- Generar propuestas innovadoras y competitivas en la investigación y en la actividad profesional.
- Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.
- Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
- Participar e implicarse en los actos, reuniones y acontecimientos de la institución a la cual se pertenece.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde un perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y evolutiva.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).

Los resultados obtenidos en este tipo de experiencia corroboran la importancia de la comunicación entre las personas que tutorizan las prácticas desde la universidad y desde los centros educativos. Comunicación que en este caso se focaliza una vez más en la necesidad de consenso, de saber qué hacer, etc.

CONCLUSIONES

Para concluir se recogen los factores de éxito del Aprendizaje Servicio en el Prácticum del Grado de Educación que se han explicitado y consensuado en los grupos focales de la investigación:

- Partir de **una formación previa** que proporcione una definición compartida sobre el significado y sentido del Aprendizaje Servicio en el marco de la asignatura donde se va a implementar (¿Qué es y qué no es?). Así como lo que supone su aplicación tanto para los centros educativos, como para la universidad y los estudiantes en prácticas (¿Cuáles son mis tareas?).
- Disponer de unas **pautas y normativa** común para todos los estudiantes que realizan la asignatura en modalidad ApS. Estas se pueden complementar con algunas recomendaciones o ideas clave. La bibliografía compartida en la guía docente de la materia es útil pero insuficiente y poco contextualizada.
- Elaborar un **diseño de acompañamiento compartido** entre la Universidad y las Escuelas. El rol de los profesionales que tutorizan las prácticas en el desarrollo y evaluación del Prácticum y de las prácticas externas varía en función de si es tomado desde el rol de la Universidad o de los Centros educativos que acogen a los estudiantes en prácticas. Se considera de suma importancia definir y describir de manera clara y concisa las funciones de las dos tipologías de tutores, así como las tareas y acciones que cada uno de ellos va a desarrollar con los estudiantes en prácticas. Si este aspecto se considera siempre relevante en el caso del Aprendizaje Servicio aumenta su importancia sobre todo en los primeros años de su despliegue.
- Abordar el Prácticum desde la modalidad ApS supone **repensar y realizar pequeñas transformaciones en las dinámicas establecidas** tanto en los seminarios realizados en la Universidad como en las conversaciones con los tutores de centro con la imprescindible implicación, en la mayoría de los casos de todo el ciclo de Educación Infantil y el equipo directivo de la escuela. Esto es así porqué que en la mayoría de los casos el ApS no se centra en una única aula, grupo de alumnos o curso.
- Es necesario dedicar tiempo de los primeros seminarios que se realizan en la Universidad para comprender que implica elegir la modalidad Aprendizaje Servicio. Un buen empoderamiento inicial del **constructo** ayuda a su desarrollo.
- La **reflexión** debe ser presente en cada una de las fases del aprendizaje servicio ya que se constituye como la base para el aprendizaje académico, por lo que se configura como un elemento a planificar desde un inicio. Es importante prever

que momentos y espacios se dedicaran a la reflexión conjunta, que pautas se darán a los estudiantes para la reflexión individual, que estrategias se utilizaran para favorecer y sistematizar el proceso reflexivo, que instrumentos utilizaran los estudiantes para evidenciar esta reflexión, como se va a realizar el seguimiento y acompañamiento de este proceso reflexivo, etc.

- Es importante tener siempre presente que el Aprendizaje Servicio debe ser **generador de aprendizaje** relacionado con la adquisición de contenidos (conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes, valores, estrategias…) y competencias (transversales y específicas) propia de los estudios donde se ubica.
- Es clave no confundir el Aprendizaje Servicio con el **voluntariado** a pesar de que en los objetivos de mejora social que enmarcan el voluntariado también se incorporan en los objetivos formativos de la titulación.
- El ApS del Prácticum IV se concibe como un aprendizaje práctico basado en la investigación, movilizador y significativo, con fundamentación teórica y rigurosamente académico. Al mismo tiempo que debe dar respuesta a una necesidad real por lo que debe estar ajustado al contexto donde se va a desarrollar. En este sentido, la fase inicial de **observación por parte del estudiante, detección de necesidades, expresión de las mismas al tutor del centro y la llegada al consenso** son tareas esenciales para el éxito.
- Para un aprendizaje profundo se considera una buena herramienta de aprendizaje y evaluación la carpeta del estudiante (e-portfolio) con un índice semiestructurado común para todas las modalidades de Prácticum que se ofrecen. Aunque cabe decir que no es la única estrategia eficaz. Abrir dichas carpetas (a modo de loops) en los seminarios contribuye positivamente a la evaluación formativa y formadora.

Se sugiere sustituir los diarios reflexivos usados en la modalidad de proyectos de intervención por las **actas de reflexión** dado que han sido consideradas un instrumento innovador idóneo para la autorregulación. Mientras que se sugiere mantener la evidencia de aprendizaje llamada **autorretrato** como elemento promotor del autoconocimiento (dónde estoy) y el establecimiento de retos (hacia dónde quiero ir). Se ha asimilado el autorretrato al termómetro personal del nivel de desarrollo profesional.

Realizar el cierre del Prácticum con el visionado de un **cortometraje** que refleja el desarrollo del Aprendizaje Servicio desde su inicio hasta su puesta en escena pasando por mostrar el detalle de su progreso se considera una muy buena estrategia para asentar el aprendizaje dado que su construcción implica: a) hacer un análisis

retrospectivo de la vivencia retomando y valorando cada momento de su desarrollo; b) repensar el desarrollo del aprendizaje servicio y apuntar aspectos que se modificarían; c) documentar el proceso y el progreso para la evaluación del mismo. Y su exposición genera: a) elementos de debate y con ello nuevos aprendizajes; b) referentes para la autoevaluación final y dinámicas de coevaluación c) una galería de experiencias que pueden ser tomadas en cuenta en la futura práctica profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Esteve, O. (2007): El discurso indagador: Cómo co-construir conocimiento. *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea.*Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón. Mondragón.

Esteve, O. (2018). Concept-based Instruction in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOBA-Mediated Barcelona Formative Model. In J. Lantolf, M. E. Poehner, & M. Swain (Eds.). *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 487–504). New York: Routledge.

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher education.* Londres: LEA.

Martín, X. i Puig, J. M. (2017). Aprendizaje servicio: conceptualización y elementos básicos. En Rubio, L. y Escofet, A. (coords.). Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad. Barcelona: Octaedro,ICE-UB.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei i educar per a la ciutadania*. Barcelona: Graó.

Quintanal, J. (2006). *El Prácticum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias.* Madrid: Dykinson.

Pañellas, M., Alguacil, M., Boqué, M. C. y Rosich, C. (2013) Design of a module that integrates the Graduate Dissertation with the Practicum in Teacher Education, and its assessment by schools, *Cultura y Educación*, 25:3, 259-27., DOI: 10.1174/113564013807749740

Sannino, A., Engeström, Y. y Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the Learning Sciences,* 25:4, 599-633. DOI: 10.1080/10508406.2016.1204547

Red ApS(U)CAT (2019) *Fer aprenentatge servei a la universitat*. GUIA 0. Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes. ACUP – Associació catalana d'universitats publiques. En prensa.

Van Lier, L. (2004): *The ecology of language learning. A Sociocultural Perspective.* Kluwer Academic Press.Boston/ Dordrecht.

Diseño y proceso de mejora de un instrumento para la autoevaluación de las competencias profesionales del Prácticum del Grado en Educación Primaria (RES0079)

María José Ramos Estévez, María Luisa Moreno Gutiérrez
Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente en el CEU Cardenal Spínola, como en muchos otros centros universitarios, empleamos el diario de prácticas (Cebrián-Robles y Cebrián-de-la-Serna, 2017; Valera, 2017; Chacón y Chacón, 2006; Zabalza, 2004 (a); Rodríguez Marcos, 2005, 2002; Korthagen y Kessels, 1999; Latorre, 1996; Porlán y Martín Toscano, 1991; Porlán, 1987), como uno de los documentos que conforman las memorias de prácticas (Prados, Maldonado y Sánchez, 2017; Zabalza, 2011; Muradás y Porta, 2007;), por considerar que facilita la reflexión del proceso de formación práctica del futuro docente (Nocelli y Medina, 2018; Cebrián-Robles y Cebrián-de-la-Serna, 2017; Sööt y Viskus, 2015; Chacón y Chacón, 2006; Calderheard, 1989; Zeichner y Liston, 1998; Schön 1998, 1992). Sin embargo, en muchas ocasiones, más de las deseadas, hemos podido comprobar, (al igual que en otras universidades -Roca y Manchón, 2006-) que existe una gran diferencia entre los niveles de reflexión y de análisis deseados para que los estudiantes lleguen a alcanzar las competencias que se exigen en la asignatura -Prácticas Docentes[1] 1- (correspondiente al Plan de estudios del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, según establece la Memoria Verifica) y al que los estudiantes llegan a mostrar o a alcanzar en sus diarios y memorias.

Fue en los primeros años de implantación del Plan Bolonia, establecido por el EEEs, cuando se observa una bajada considerable de los niveles de análisis, de reflexión y de la relación teoría-práctica. Este hecho nos llevó a analizar la situación y replantear los documentos que conforman la memoria de la asignatura, y a tomar la decisión de diseñar un instrumento que facilitase al futuro docente la reflexión y la toma de conciencia de lo que significa ser docente en el siglo XXI y de sus tareas.

En este proceso tenemos muy presentes las ideas de Imbernon (2001, 10). Este autor señala que “las prácticas son el eje central sobre el que pivota la formación del conocimiento profesional base del profesorado”, el espacio donde se produce la relación dialéctica entre teoría y práctica educativa” y el futuro docente interpreta, reinterpreta y sistematiza su experiencia pasada y presente. Por ello, no se puede pensar en unas prácticas docentes acríticas y descontextualizadas.

En el desarrollo profesional docente, las competencias de análisis y de reflexión son esenciales, aunque no las únicas, máxime cuando los maestros, como señala Marina (2017), deben ser "agentes de cambio, facilitadores experienciales, diseñadores de entornos de aprendizaje, arquitectos de la cultura de la clase, impulsores del aprendizaje profundo, guías, directores de experiencia, entrenadores, *coaches*, tutores, conectores, mentores, evaluadores, educadores emocionales, de inteligencias múltiples, motivadores, etc." (p. 229). Por ello, Marina (2017) propone para la formación inicial competencias tales como trabajar en equipo, saber enfrentarse a los conflictos y problemas de convivencia y ayudar al alumnado para que sepa resolverlos, adaptación a los contextos multiculturales, afán de aprender y mentalidad de crecimiento, gestionar el progreso en el aprendizaje, o capacidad estratégica para organizar y animar situaciones de aprendizaje, entre otras.

[1] En el CEU Cardenal Spínola, las Prácticas docentes constan de 44 créditos que se organizan en los dos últimos cursos. En concreto en el Grado de Educación Primaria se establecen 30 créditos para las Prácticas docentes I y 14 créditos para las Prácticas docentes II.

METODOLOGÍA

Objetivos

Ante las necesidades detectadas, nuestra intención es diseñar un instrumento para evaluar el Prácticum por competencias y que permita a los futuros docentes del Grado en Educación Primaria mejorar su reflexión y autoevaluar su formación práctica tras la estancia en los centros escolares, de forma que tomen conciencia de lo que implica ser docente y el alcance del desarrollo de sus tareas, tanto en el aula, en particular, como en el centro, en general.

Una vez implementado, conocer y describir en qué aspectos los estudiantes presentan dificultades a la hora de cumplimentarlo, comprobar si esta herramienta lleva a mejorar la toma de conciencia de los quehaceres docentes y de lo que hacen en los centros o les permiten llevar a cabo tanto en el aula como más allá de esta; y establecer los cauces pertinentes para mejorar el instrumento.

Método-Procedimiento

Los objetivos vienen a marcar el tipo de estudio y el procedimiento a seguir. Podemos decir, tras el análisis de los mismos, que este trabajo se encuadra en un proceso de investigación-acción donde aplicando la espiral de ciclos propia de este modelo y sus

fases se intenta mejorar el autodesarrollo "profesional" del futuro docente (Latorre, 2003).

Para ello, como refleja la figura 1, realizamos una revisión de nuestra práctica, identificamos los aspectos a mejorar, elaboramos un plan de acción, la implementamos, observamos y registramos los efectos que los cambios producen, reflexionamos, modificamos el plan a la luz de los resultados, continuamos la acción y a través de distintas técnicas de recogida de datos vamos controlando lo que ocurre con las acciones implementadas (McNiff et al 1986 citado por Latorre, 2003), pasando así por sucesivos ciclos.

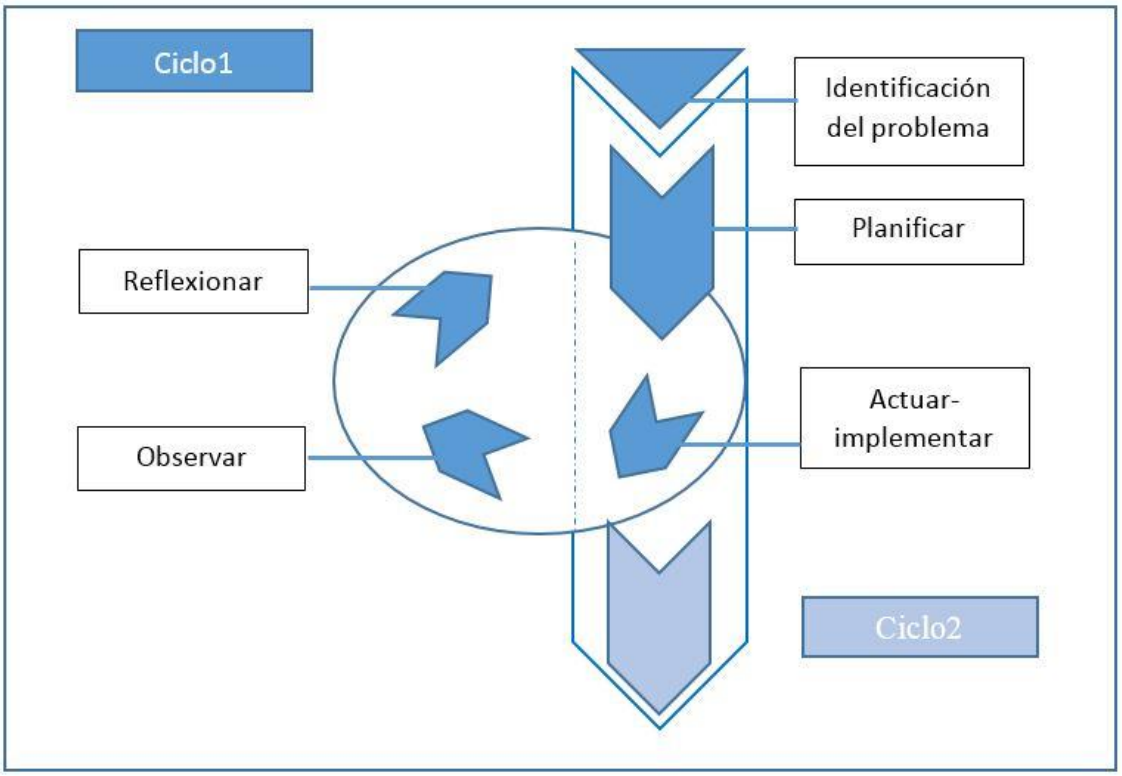


Figura 1: Fases o momentos del estudio (adaptado de Latorre, 2003)

Primer Ciclo:

Fases

Fase de identificación de problema: en el primer año en el que se realizan las Prácticas de Enseñanza, tras la implantación en nuestro centro del Plan Bolonia, optamos por la entrega de las memorias [2] de esta asignatura de forma secuenciada. Entre los

documentos que la conforman encontramos el diario. Al evaluar las primeras semanas obteníamos evidencias claras de que, en muchos de los casos, quizás más de los deseados, el diario se había transformado en, lo que podríamos denominar, una *agenda* acompañada de una breve y superficial descripción de lo que acontecía en el aula. Los niveles de análisis y reflexión eran paupérrimos, lo que hacía que fuese verdaderamente complicado que se pudiese evaluar el desarrollo de las competencias del futuro docente, durante su estancia en los centros escolares.

Fase de planificación: ante la situación acontecida, y teniendo presente que "la experiencia no genera por sí misma aprendizaje" y que esta precisa ser "revisada (evaluada) y sometida a los procesos de reajuste que los resultados de la evaluación aconsejen" (Zabalza, 2004b, 11), nos preguntamos cómo podíamos mejorarla o solventarla.

[2] Las memorias están compuestas por varios documentos: análisis de la realidad, diario, reflexiones semanales, DAFO, perfil metodológico (tutor-alumno), autoevaluación e intercambio pedagógico (póster).

Así, tras un proceso de reflexión y deliberación entre los profesores tutores académicos-universitarios, decidimos diseñar un documento de autoevaluación que, basándose en las competencias, llevase a nuestros estudiantes al análisis, la reflexión y que a la vez les permitiese mostrar sus experiencias docentes, sus preocupaciones.

Para el diseño del mismo se seleccionaron ocho competencias de las incluidas en el programa de la asignatura, que a la vez provenían de la Memoria verifica del Grado en Educación Primaria, y de los indicadores que para su evaluación se habían formulado. Mostramos en la tabla 1 un ejemplo de competencia y sus indicadores.

Competencia
Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
Indicadores
1) Analiza y reflexiona las características del aula de Educación Primaria en la que desarrolla sus prácticas: espacios, materiales y recursos disponibles; alumnado; organización; metodologías utilizadas; horario.
2) Identifica los contenidos que se trabajan en el aula durante las prácticas y los relaciona con los distintos documentos de la vida del centro a nivel curricular: Proyecto educativo, Programación de aula.
3) Utiliza estrategias de reflexión para analizar su tarea docente Identifica, con la ayuda del maestro tutor, las estrategias metodológicas que utiliza y los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que encuentra en su clase.
4) Toma conciencia de la heterogeneidad existente en las aulas y de cómo se da respuesta a dicha diversidad de alumnos.

Tabla 1: Ejemplo de competencia y sus indicadores (Fuente: Elaboración Propia)

Como se puede apreciar en la tabla 2, por cada competencia se les solicita a los estudiantes que valoren su alcance, empleando para ello una escala de cuatro niveles de logro (bajo, medio, alto y excelente), y, posteriormente, que expliquen, teniendo como referencia los indicadores, qué aprendizajes han alcanzado y que los ilustren a través de situaciones vividas en el centro o en el aula, qué consideran que les falta por aprender y, por último, qué dudas o inquietudes les han surgido durante sus prácticas.

Nivel de adquisición de la competencia							
Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto		Nivel excelente	
Explica, atendiendo a los indicadores, • Aprendizajes adquiridos: • Aprendizajes que aún no he adquirido:							
Ilustra las respuestas anteriores mediante la descripción de situaciones concretas de aprendizaje vividas en el colegio de prácticas:							
Indica los interrogantes e inquietudes que, en relación a los indicadores de esta competencia, te ha generado la experiencia de prácticas.							

Tabla 2: Ejemplo de documento de Autoevaluación (Fuente: Elaboración Propia)

Fase de acción: en el CEU Cardenal Spínola (centro adscrito a la Universidad de Sevilla) en el tercer curso del Grado de Educación Primaria, en su primer cuatrimestre y durante un periodo de diez semanas, se lleva a cabo la fase práctica de la asignatura Prácticas docentes 1. En este marco temporal, en concreto en las semanas previas a las Navidades, es en el que se realiza el proceso de evaluación, análisis, reflexión y diseño descrito en las fases anteriores. Esta circunstancia nos permitió analizar la situación con los estudiantes y sustituir el resto del diario por el trabajo de autoevaluación, de esta forma el documento pudo ser cumplimentado durante las últimas semanas de las prácticas (fase de estancia en los centros).

Fase de observación: esta fase es considerada como aquella en la que se recogen los datos sobre la ejecución de la acción.

Una vez finalizadas las prácticas, los futuros docentes deben realizar una entrevista con su tutor/a. A través de ella y de los documentos que conforman la memoria evaluamos las competencias que el futuro docente ha desarrollado durante su estancia en los colegios. En particular, para este estudio, la entrevista y el análisis del documento de autoevaluación son los instrumentos que se emplearon para recoger los datos.

Fase de reflexión: hemos de indicar que los tutores académicos del Prácticum realizamos una continua coordinación durante el desarrollo de la asignatura, de forma que el proceso de reflexión y las propuestas de mejora se mantiene en el tiempo. Ello unido a los datos obtenidos de las evaluaciones de las memorias, en particular, el documento de autoevaluación y las entrevistas llevadas a cabo con los estudiantes, nos permitieron analizar de nuevo la situación y evidenciar un considerable avance a tenor de lo encontrado en los diarios.

No obstante, consideramos que había aspectos que mejorar como, por ejemplo, la valoración de las competencias. A través de las entrevistas y la evaluación del documento de autoevaluación, los tutores pudimos comprobar que los alumnos creían que sus notas serían mejores si ellos mismos indicaban que los niveles obtenidos eran elevados, cuando más elevado más nota. De hecho, en muchos casos, llegamos a comprobar la falta de coherencia existente entre las valoraciones realizadas y el análisis y las reflexiones que los estudiantes llevaron a cabo sobre los aspectos que habían aprendido o que consideraban les faltaban por aprender.

A continuación, en cada ciclo solo comentaremos las fases más significativas y haremos puntuaciones sobre las mismas.

Ciclo 2

Fase de planificación: este segundo ciclo se centró principalmente en la mejora del documento de autoevaluación. En este momento se consideró conveniente, por consenso, incluir un apartado de justificación de la valoración, por parte de los estudiantes, del nivel alcanzado en cada una de las competencias.

Fase de observación: en esta ocasión, no solo se realizaron las entrevistas, también se recogieron, de forma aleatoria, encuestas sobre la utilidad de los documentos que conforman la memoria a fin de conocer la opinión de los estudiantes.

Fase de reflexión: las entrevistas nos permitieron comprobar que los estudiantes consideraban la autoevaluación como un documento completo, pero a la vez complejo, que requería de un análisis profundo de las prácticas más allá de contar lo acontecido

en el aula. Las encuestas nos muestran que, en contra de esta percepción, el documento de autoevaluación no era el mejor valorado de entre los que conforman nuestra memoria de prácticas.

Ciclo 3

Fases de observación y reflexión: Las entrevistas nos muestran la dificultad que algunos estudiantes tienen para comprender los indicadores. Ello nos llevó a iniciar un estudio en profundidad que nos permitiese comprender la situación e identificar el nuevo problema que era preciso abordar. Así, ofrecimos a los estudiantes un cuestionario para el análisis de las dificultades del documento de autoevaluación por competencias e indicadores. Este, desarrollado en formato tabla, contiene una columna todas y cada una de las competencias y sus indicadores y otra más donde el estudiante puede señalar con una X qué indicador/es no comprende; también incluye un apartado de observaciones por si alguno de los alumnos quiere concretar algún aspecto en particular.

Ciclo 4

Fase de identificación de problema: en el siguiente curso académico, al iniciar la fase de estancia en los centros y en la primera sesión de seguimiento[3], se les facilita a los nuevos estudiantes del Prácticum el cuestionario de análisis de las dificultades del documento de autoevaluación por competencias e indicadores y se les solicita no solo que marquen aquellos indicadores que no comprenden, sino que también explicasen con exactitud en qué consisten sus dificultades o qué es lo que no entienden del documento.

El análisis de los cuestionarios y las entrevistas vino a arrojar las mismas necesidades o dificultades, aunque no siempre en los mismos indicadores. A pesar de la divergencia, ahora ya podíamos puntualizar y afinar nuestra intervención. En concreto nos encontramos con algunos casos en los que alumnos no comprendían términos tales como, por ejemplo, *disciplinar, interdisciplinar o globalizado, implementar, EOE, unidad de trabajo, heterogeneidad, plan de convivencia, dimensión ética y moral*, entre otras. En otros casos, señalan el término sino el indicador completo. Llama la atención sobremanera, pues todos los términos que contiene el documento de autoevaluación han sido trabajados a lo largo de los primeros años de que conforman el Grado, por lo que en principio no debía haber problema alguno.

Otras de las dificultades manifiestas se centran en cuestiones particulares, como por ejemplo *"en mi centro no hay plan de convivencia, ¿cómo contesto a este indicador?",*

"no sé establecer implicaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje", "me cuesta reflexionar, incluyo son la ayuda de la profesora", "a mí no me dejan participar en las reuniones de coordinación de ciclo ni de nivel" o *"no me permiten consultar el Proyecto Educativo de Centro".*

Fase de planificación: conocidas las dificultades decimos dividir las sesiones de seguimiento y emplear una parte de ellas a trabajar cada uno de los indicadores en los que existía dificultad de comprensión.

*Fase de acción: s*e emplean cinco sesiones de seguimiento. Durante las mismas, se trabaja partiendo de las experiencias de los propios alumnos y de sus compañeros, del diccionario, de documentos, etc. con la premisa de que a todos los presentes les quedase claro cada indicador y cómo extrapolarlo a su situación personal. Las primeras sesiones se trabajaron de forma individual, posteriormente en parejas y ya al final en pequeños grupos y puesta en común en el gran grupo. Al llegar al momento asambleario se comprueba que las dudas restantes son mínimas; así como, que los problemas que presentan están referidos a situaciones singulares de los centros escolares como ya se apuntó en la fase de identificación del problema.

Fase de observación: finalizadas las prácticas realizamos las entrevistas y se volvieron a cumplimentar encuestas sobre la utilidad de los documentos que conforman la memoria a fin de volver a analizar la opinión de los estudiantes.

En estos momentos nos encontramos en fase de reflexión.

[3]Durante la fase de estancia en los centros los futuros docentes han de realizan una sesión de seguimiento semanal con su tutor/a académico – universitario en la facultad, en horario de tarde.

Recursos- Instrumentos de recogida de datos

En este estudio trabajamos con los alumnos del tercer curso del Grado en Educación Primaria de varios cursos académicos, con una ratio aproximada de 40-50 alumnos por curso y año. Recogemos la información triangulando los datos a través de la evaluación por parte de los tutores académicos-universitarios de los trabajos que componen las memorias de la asignatura Prácticas Docentes 1, del propio documento de autoevaluación por competencias -instrumento principal de este estudio y análisis-, la encuesta sobre la utilidad de los distintos trabajos que conforman las memorias y que el estudiante elabora durante la fase de estancia en los centros escolares y el

cuestionario sobre el documento de autoevaluación en particular. Instrumentos que se han ido describiendo a lo largo de las distintas fases y ciclos de este trabajo.

A ello le unimos los datos extraídos de los seguimientos semanales de las prácticas. En nuestro centro le damos una gran importancia a estos momentos que se realizan una vez a la semana. En ellos, el tutor académico-universitario a través de técnicas como los grupos de discusión o el trabajo colaborativo (en pares o en pequeños grupos) promueve la interacción entre los futuros docentes. Con ellos busca que de forma guiada los estudiantes compartan sus nuevos aprendizajes, sus inquietudes, sus dudas, sus dificultades, sus aciertos, sus alegrías, etc. Es momento de comunicar el conocimiento que día a día van construyendo, de reconstruirlo con los compañeros y ayudar a que los otros puedan entrar en sus clases a través de sus relatos, de sus situaciones de aula. Así, el proceso se hace más rico y realmente no aprender de un solo contexto sino de tanto como los compañeros han compartido.

Una vez finalizadas las prácticas cada estudiante debe realizar una entrevista semiestructurada con su tutor académico-universitario. Su finalidad es tener un momento individual de feedback con cada alumno donde se pueda expresar en confianza, aunque dentro de un ambiente y de un rigor universitario, sin tener que ajustarse a los límites de un papel. Las preguntas de gran variedad y riqueza, formuladas por el tutor guían la sesión y llevan al análisis y a la reflexión de lo vivido en los centros escolares por parte del futuro docente. De estas entrevistas también obtenemos datos. En concreto, aquellos que hacen referencia a nuestro objeto de estudio.

RESULTADOS

En primer lugar, y como diagnóstico, se comprueba al evaluar los documentos que, inicialmente, componen las memorias que el nivel de análisis y reflexión de los estudiantes se había empobrecido de forma considerable y que sus textos eran emitentemente descriptivos y muy generales. De ahí la propuesta de elaboración del documento de autoevaluación por competencias que les permitiese profundizar y tomar conciencia del proceso de aprendizaje llevado a cabo, durante su formación práctica, en los centros escolares.

El análisis de los datos de las entrevistas llevadas a cabo en distintos cursos académicos, del cuestionario para el análisis de las dificultades del documento de autoevaluación por competencias e indicadores realizados en los dos últimos ciclos del proceso, de la observación participante en los seminarios de las Prácticas docentes al trabajar el documento de Autoevaluación y de la evaluación de las memorias de los futuros

docentes, nos han permitido detectar los distintos problemas con los que se encontraba el alumnado al enfrentarse a su autoevaluación:

- Falta de comprensión de algunas competencias y/o de algunos de sus indicadores:

Por no recordar lo estudiado en cursos anteriores:

"... no recuerdo cómo se planifican las actividades" (Seg. A75, C4),

"... no sé qué significa implementar" (Cuest. Autoev. A35, C4),

"... se me han olvidado conceptos psicológicos, metodológicos, los roles del profesor, etc., esa teoría que hemos estudiado" (Seg. A42, C2).

Por no ser capaz de aplicar lo estudiado:

"… me cuesta usar un vocabulario básico" (Cuest. Autoev. A35, C4),

"…me cuesta adaptar el vocabulario a las explicaciones para el alumnado de Educación Primaria" (Entr. A33, C2),

"... no saber responder ante los conflictos que se producen en el aula o recreos" (Doc. Autoev. A50, C2),

"No sé cómo aplicar las normas del centro" (Cuest. Autoev. A46, C4),

"… me cuesta analizar las estrategias que se aplican en el aula" (Seg. A7, C4),

"… cuesta identificar la teoría en práctica" (Seg. A28, C4),

"… me cuesta trabajo tener en cuenta a todo el alumnado en el aula" (Entr. A9, C4),

"no veo la igualdad en el aula" (Seg. A31, C4),

"... creemos que no se llega a contemplar la heterogeneidad en el aula" (Seg. A31, C4).

Por no tener acceso en el centro escolar a cuestiones a las que se refiere el indicador:

"… a mí no me dejan participar en las reuniones de coordinación de ciclo ni de nivel" (Cuest. Autoev. A66, C2),

"... no me permiten consultar el Proyecto Educativo de Centro". (Cuest. Autoev. A. 17, C4),

"... no he podido asistir a reuniones del Claustro escolar" (Cuest. Autoev. A43, C4).

- Falta de coherencia entre la valoración y justificación del grado de adquisición de la competencia (algunos pensaban que, si se puntuaban con una nota alta esta podría ser significativa para la evaluación final de la asignatura y, además, no sabían concretar aquello que habían aprendido).
- Dificultades para ilustrar o dar evidencias de unas competencias o sus indicadores con ejemplos concretos de sus aprendizajes en el aula o en el recreo o en cualquier otra situación acontecida.

El análisis de las dificultades detectadas, las adaptaciones realizadas al documento, los cuestionarios, la entrevistas, nos han permitido guiar a través del seguimiento del Prácticum mejorar los niveles de análisis y reflexión.

En relación a las encuestas sobre la utilidad de los documentos que conforman las memorias cumplimentadas en el ciclo 2 y el ciclo 4 se observa que los estudiantes valoran positivamente el documento de autoevaluación de las competencias, viéndose incrementado en el ciclo 4 y llegando a mostrarse como un documento excelente (Gráfico 1) sobresaliendo por encima del resto de los documentos que conforman las memorias.

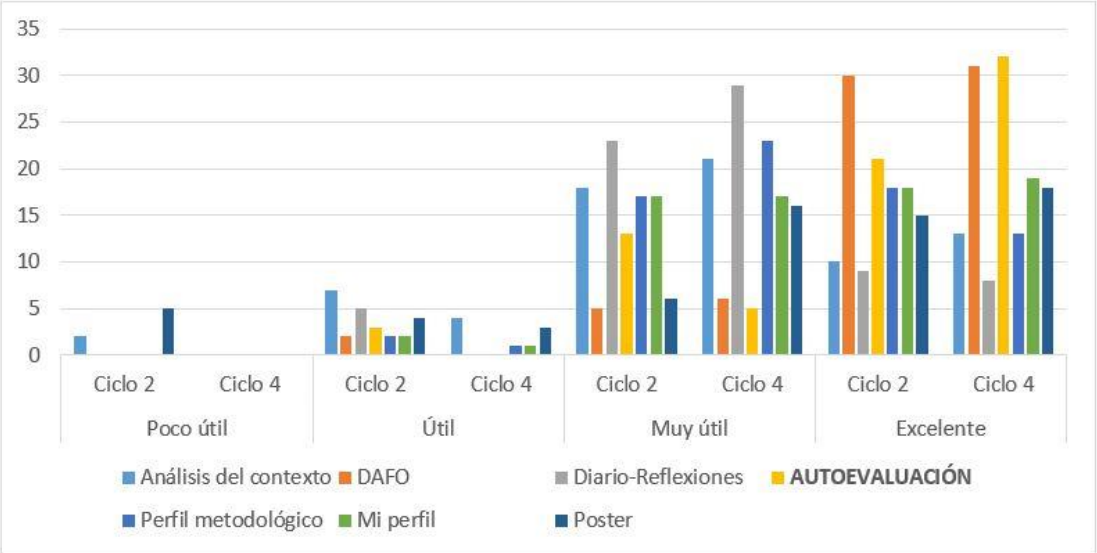


Gráfico 1: La importancia de los documentos de las memorias. Comparativa de dos ciclos. (Fuente: Elaboración Propia)

El Gráfico 1 muestra, junto al documento de autoevaluación, las valoraciones de otro documento, el análisis DAFO. Llama la atención que ambos siguen la misma trayectoria -un incremento en las valoraciones de los estudiantes sobre su utilidad-, siendo, uno y otro, instrumentos que ayudan al futuro docente a desarrollar su capacidad de análisis y de reflexión. En este caso, el alumno trabaja de forma continua sus fortalezas y debilidades, las amenazas y oportunidades, pudiendo apreciar su evolución. Como ya se pudo comprobar en otros estudios (Moreno, Pérez y Ramos-Estévez, 2015 y Ramos-Estévez, 2017) el análisis DAFO ayuda a los futuros maestros a que se conozcan a sí mismos y fomenta la reflexión.

Aunque hasta ahora nos hemos detenido en los documentos de Autoevaluación y DAFO por ser los más valorados por los estudiantes, no debemos pasar por alto el resto de los documentos que conforman las memorias de las prácticas pues, como se puede apreciar en el gráfico 1, todos obtienen valoraciones muy positivas. Así estiman como muy útil el Diario y las Reflexiones semanales que van realizando sobre su día a día en la práctica en los centros educativos y una apreciación similar entre muy útil o excelente, al resto de los documentos, el Análisis del Contexto, los perfiles metodológicos del profesorado y el propio estudiante y el Póster del Intercambio Pedagógico.

CONCLUSIONES

Esta intervención nos ha permitido constatar que la forma de aprender en las generaciones va cambiando. En la actualidad, el modelo «estudio de forma memorística,

lo vuelco en un examen y lo olvido» sin llegar a asimilar el conocimiento, parece asentarse entre algunos estudiantes. Esta modalidad lleva, pasado un tiempo, a que se desvanezca el conocimiento y, por tanto, en momentos posteriores, a la incapacidad de establecer conexiones entre las distintas materias o disciplinas necesarias para comprender la realidad de las aulas y de los centros. Extrapolándolo a esta asignatura del Prácticum, en particular, observamos la falta de comprensión y de aplicación de distintos aspectos docentes presenten en el día a día de un colegio (principios metodológicos, teorías, terminología propia de la profesión, funciones del tutor, etc.), lo que viene a dificultar el análisis y la reflexión de lo que acontece en el aula.

El alumno es capaz de analizar y reflexionar sobre las tareas que debe realizar un maestro dentro y fuera del aula con el instrumento diseñado, toma conciencia de la importancia de las mismas y de aquellas que pudo o no llevar acabo, así como de lo que ha aprendido y le falta por aprender.

De esta forma se responsabiliza de su propio aprendizaje, “tomo conciencia de lo que sé”, y “me preocupo e intereso por aprender aquello que me falta que es necesario para mi formación y que se puede convertir en una laguna en mi aprendizaje”. De una manera responsable, y en la medida de lo posible, se preocupa por preguntar, investigar, proponer, reflexionar, profundizar, etc.

Las actuales generaciones se expresan mejor de forma oral que escrita. En general, se observa que el alumno cuando se expresa de forma oral mejora sus niveles de análisis y de reflexión, siempre que sea guiado por el tutor académico-universitario o por el maestro. En nuestro caso, este aspecto se lleva a cabo mediante los seguimientos de las prácticas (en un modelo inter e intramental, donde la colaboración con el grupo de iguales es fundamental al igual que la mediación del tutor académico-universitario) y de las entrevistas personales.

Esta sociedad que hemos construido a través de un mundo líquido en el que no se profundiza en lo que hacemos o decimos ralentiza la madurez en los planteamientos profesionales y vitales, pues no favorece la reflexión (Bauman, 2006). De ahí que se necesiten espacios para el análisis y la reflexión tanto de la vida profesional como de la personal. Cuando al alumno se le da la oportunidad de realizar actividades de este tipo crece, lo pone de manifiesto y lo agradece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida.* Barcelona: Paidós.

Calderheard, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.

Cebrián-Robles, D.; Cebrián-de-la-Serna, M. (2017). Investigar la reflexión y la argumentación en los diarios del Prácticum con TIC. En M. González Sanmamed, M. Raposo-Rivas, A. Erkizia Olaizola, M. Cebrián-De-La-Serna, A. Pérez Abellás, M. A. Barberá Gregori, O. Canet Vélez, M. A. Zabalza Beraza (coords). *Recursos para un prácticum de calidad*. Libro de Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas, (pp. 558-566). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, Poio (Pontevedra: Red de Prácticum (REPPE).

Chacón Corzo, M. A y Chacón Contreras, A. E. (2006). Los diarios de práctica: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 120-127.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación educativa*, 5 (2). Recuperado de http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html.

Estebaranz García, A. (2000). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa.* Secretariado de Publicaciones: Universidad de Sevilla.

Flick, U. (2015). *Diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro.* Recuperado de https://bit.ly/2Whmq5Q

Korthagen, F. A. J. y Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.

Lacasa Díaz, P. (2001). *Aprender en la escuela, aprender en la calle.* Madrid: Visor.

Latorre, A. (1996). El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel. *Actas del III Congreso de E.F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Ed. Ferloprint.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation* Cambridge: Cambridge University Press.

Marina, J.A. (2017). *El bosque pedagógico*. Barcelona: Ariel

Martínez Ruiz, M.A., Sauleda Pares, N. y Oliva Alcalá, M.C. (1998). El Practicum en el escenario del aprendizaje situado. En M.A. Zabalza Beraza y L. Iglesias Forneiro (Eds.) *V Symposium internacional sobre el Practicum Innovación en el Practicum,* Universidad de Santiago de C. y Universidad de Vigo, Poio, Pontevedra (España).

Moreno, M.L., Pérez, J.L. y Ramos-Estévez, M.J. (2015). El análisis DAFO como instrumento para evaluar el Practicum. En Raposo-Rivas, M.; Muñoz, P.C.; Zabalza Cerdeiriña, M.A.; Martínez-Figueira, M.E y Pérez Abellás, A. (Coords.) *Documentar y Evaluar la Experiencia de los Estudiantes de Prácticas*. (pp.1531- 1543). Santiago de Compostela: Andavira.

Muradás, M., Porta, M. (2007): Las memorias del Prácticum I de maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos. En A. Cid Abucedo, M. Muradás López, M. A. Zabalza Beraza, M. González Sanmamed, M. Raposo- Rivas y L. Iglesias Forneiro (Coord.), *Buenas prácticas en el Prácticum* (pp. 977-990). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.

Nocelli, A. y Medina, J.L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista ESPACIOS.* 39 (15) Recuperado de http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf

Porlán Ariza, R. (1987). El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar. Revista Investigación en la Escuela, 1, pp. 63-69.

Porlán Ariza, R. y Martín Toscano, J. (1991). El Diario del Profesor. Sevilla: Ed. Diada.

Prados, E., Maldonado, B.A. y Sánchez, M. (2017). De "cuerpo presente" o la presencia del cuerpo. Prácticum, experiencia y emoción. En M. González Sanmamed, M. Raposo-Rivas, A. Erkizia Olaizola, M. Cebrián-De-La-Serna, A. Pérez Abellás, M. A. Barberá Gregori, O. Canet Vélez, M. A. Zabalza Beraza (coords). *Recursos para un prácticum de calidad*. Libro de Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas, (pp. 244-254). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, Poio (Pontevedra: Red de Prácticum (REPPE).

Ramos-Estévez, M.J. (2017). Debilidades y amenazas detectadas en el Prácticum, por los futuros docentes, a través del análisis DAFO. En M. González Sanmamed, M. Raposo-Rivas, A. Erkizia Olaizola, M. Cebrián-De-La-Serna, A. Pérez Abellás, M. A. Barberá Gregori, O. Canet Vélez, M. A. Zabalza Beraza (coords). *Recursos para un prácticum de calidad*. Libro de Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las

prácticas externas, (pp. 1107-1117). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, Poio (Pontevedra: Red de Prácticum (REPPE).

Roca, J y Manchón, R.M. (2007). Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (inglés). *Revista de Educación*, 342, 373-396.

Rodríguez Marcos, A. (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem ediciones.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac-GrawHill.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sööt, A. y Viskus, E. (2015). Reflection on teaching: A way to learn from practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1941-1946. Recuperado de http://xurl.es/3sln8

Valera, C. (2017). Voces de los estudiantes de las prácticas docentes. En M. González Sanmamed, M. Raposo-Rivas, A. Erkizia Olaizola, M. Cebrián-De-La-Serna, A. Pérez Abellás, M. A. Barberá Gregori, O. Canet Vélez, M. A. Zabalza Beraza (coords). *Recursos para un Prácticum de calidad*. Libro de Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas, (pp. 205-207). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, Poio (Pontevedra: Red de Prácticum (REPPE).

Zabalza, M.A. (2004a). *Diarios de Clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

Zabalza, M.A. (2004b). Condiciones para el desarrollo del Prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2) Recuperado de http://xurl.es/b28d9

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

Zeichner, K. y Liston, D. (1998). Formando profesores reflexivos. En Alliaud, A., Duschatzky, L.(Comp.) (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp.263- 297). Buenos Aires: Miño y Dávila.

El Prácticum del grado de doble titulación de Infantil y Primaria en la Universidad Rovira i Virgili, y su relación con el trabajo de final de grado. (RES0032)

Josep Maria Cornadó Rebate, Sandra Gilabert Medina, Joan Fuguet Busquets, Josep Holgado Garcia
Universidad Rovira i Virgili

INTRODUCCIÓN

El plan de estudios de Doble Titulación de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria considera el prácticum como la actividad en que el estudiante se implica en el campo profesional, profundiza en la práctica reflexiva y en el aprendizaje autónomo y es por esta razón por la que está distribuido a lo largo de cuatro cursos académicos. Durante estos períodos se potencia la colaboración entre la Facultad y los Centros Educativos donde se realiza, lo que permite conseguir una mejora de la calidad de los procesos educativos que tienen lugar.

El Prácticum es, pues, el espacio y el proceso en que se despliegan las competencias de los futuros maestros y donde éstos pueden reflexionar sobre su trabajo de manera crítica, con la finalidad de realizar una construcción compartida del conocimiento. Se trata de un elemento fundamental e insustituible en la formación inicial de los maestros, porque supone la inmersión del estudiante en centros educativos con la finalidad de conocerlos directamente, integrar los conocimientos teóricos y prácticos en contextos reales, iniciarse en la práctica profesional y adquirir criterios propios. La intención del prácticum es, en definitiva, favorecer que la socialización inicial del estudiante, en sus tareas profesionales, se realice en diferentes contextos que le ayuden a desarrollar la autonomía de pensamiento y actuación, así como la capacidad crítica y de trabajo en equipo.

METODOLOGÍA

La finalidad del prácticum es integrar los conocimientos teórico-prácticos y profesionales y adecuarlos a las necesidades sociales actuales, favoreciendo la colaboración entre la Facultad y los Centros Educativos; y adquirir, al mismo tiempo, un conocimiento práctico del aula y de su gestión, un conocimiento y aplicación de los procesos de interacción y comunicación en el aula y un dominio de las habilidades, técnicas, actitudes y hábitos necesarios para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia, y, finalmente, controlar y realizar el seguimiento del

proceso educativo de enseñanza y aprendizaje, actuando y reflexionando desde la práctica.

Las competencias que el alumnado de doble titulación tiene que asumir son las siguientes:

Competencias específicas de la doble titulación del grado de educación infantil y de educación primaria

Competencias de educación infantil

A1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil.

A2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

A3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan las singulares necesidades educativas de los estudiantes, la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos.

A4. Fomentar la convivencia en el aula y a fuera y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar.

A5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los otros. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

A6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y vigilar por una buena evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales i multilingües.

A7. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

A8. Conocer las implicaciones educativas de les tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

A9. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención primaria y las bases y desarrollos que permitan comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.

A10. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

A11. Actuar como orientador de padres i madres en relación a la educación familiar en el período 0-6, y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

A12. Reflexionar sobre les prácticas de aula para innovar y mejorar la tarea docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo a los estudiantes.

A13. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros educativos de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad aplicados a los centros educativos.

Competencias de educación primaria

A1. Conocer las áreas curriculares de la educación primaria y la relación interdisciplinaria que tienen, los criterios de evaluación y los conocimientos didácticas sobre los procedimientos de enseñanza y aprendizaje.

A2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

A3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales del currículum escolar.

A4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

A5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

A6. Conocer la organización de los centros de educación primaria y la diversidad de acciones que forman parte de su funcionamiento. Desarrollar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las necesidades educativas

singulares de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos i sociales a lo largo de la vida.

A7. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

A8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores i les instituciones sociales públicas y privadas.

A9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

A10. Reflexionar sobre les prácticas de aula para innovar y mejorar la tarea docente.

A11.Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

A12. Conocer y aplicar en las aulas les tecnologías de la información y la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya en los aprendizajes, en la formación cívica i a la riqueza cultural.

A13. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad aplicados a los centros educativos.

Competencias transversales

B1. Aprender a aprender.

B2. Resolver problemas complejos de forma efectiva en el campo de la educación primaria.

B3. Aplicar el pensamiento crítico, lógico y creativo, demostrando capacidad de innovación.

B4. Trabajar de forma autónoma con responsabilidad e iniciativa.

B5. Trabajar en equipo de forma cooperativa y responsabilidad compartida.

B6. Comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera clara y efectiva en público o en ámbitos técnicos concretos.

B7. Tener sensibilización en temes medioambientales.

B8. Gestionar proyectos técnicos o profesionales complejos.

B9. Tener capacidad de análisis y de síntesis.

Competencias nucleares

C1. Dominar en un nivel intermedio una lengua extranjera, preferentemente el inglés.

C2. Utilizar de manera avanzada las tecnologías de la información y la comunicación.

C3. Gestionar la información y el conocimiento.

C4. Expresarse correctamente de manera oral i escrita en una de las dos lenguas oficiales de la URV.

C5. Comprometerse con la ética y la responsabilidad social como ciudadano y como profesional.

C6. Definir y desarrollar el proyecto académico y profesional.

Los resultados de aprendizaje que el alumnado ha de conseguir en los períodos de prácticum en el centro escolar, a lo largo del plan de estudios, son los siguientes:

- Definir los servicios, centros e instituciones vinculados al ámbito profesional de los maestros de educación infantil y primaria.
- Identificar los aspectos institucionales y organizativos más relevantes del servicio, centro o institución escogida para el desarrollo de las prácticas.
- Identificar las características del alumnado del centro educativo.
- Utilizar las técnicas y recursos didácticos necesarios para realizar una buena gestión del proceso educativo.
- Aplicar las habilidades de comunicación e interacción didáctica.
- Distinguir, analizar y utilizar críticamente las fuentes y la bibliografía.
- Elaborar un discurso coherente y que comunique los resultados del trabajo.
- Demostrar un pensamiento crítico i creativo.
- Aceptar e integrar las críticas sobre su actuación como futuro maestro.
- Actuar de manera ética en las actividades relacionadas con el ejercicio de la profesión de maestro de educación infantil y primaria.

Referente a la organización de los diferentes períodos de prácticum, durante el primer curso el alumnado realiza una estancia de una semana a un centro educativo, y se

realizan durante todo el curso diferentes actividades prácticas relacionadas con las materias de formación básica de primer curso, con el objetivo de realizar actividades de observación guiada y participativa, y de implementar propuestas de innovación en los centros educativos.

La distribución del Prácticum se organiza teniendo en cuenta que los/las estudiantes serán maestros/as de educación infantil y primaria, y por lo tanto, necesitan conocer todas las franjas de escolaridad que la titulación y el sistema educativo actual prevé: educación infantil (en los dos ciclos) y educación primaria.

El Prácticum de 2º curso se realiza durante el segundo cuatrimestre y está dedicado a la etapa infantil. Tiene una estancia de un 50% en el primer ciclo y una estancia del 50% durante el segundo ciclo. Por tanto, el alumnado ha de escoger dos centros de prácticum, o uno, si el escogido tiene aulas de primer y segundo ciclo.

El Prácticum de 3º se realiza durante el segundo cuatrimestre y está dedicado a la etapa infantil y (si es posible) primer curso de primaria. Tiene una estancia de un 75% en el segundo ciclo de la etapa infantil, y una estancia de un 25%, al primer curso del ciclo inicial con el objetivo de observar y analizar el cambio de etapa.

El Prácticum de 4º se realiza durante el primer cuatrimestre y está previsto hacerlo en movilidad. Está dedicado a la etapa primaria. El alumnado podrá escoger una escuela de cualquier país que tenga como lengua vehicular y de aprendizaje el inglés y tenga o realice un convenio de movilidad con la URV.

Excepcionalmente, el alumnado que, por algún motivo justificado, no marche de movilidad, realizará el prácticum en una escuela de los SSTT de Tarragona o Terres de l'Ebre, adscritos al especialista de inglés del centro.

El prácticum de 5º se realiza durante todo el curso (octubre –abril/mayo) en la modalidad de alternancia, combinando desde el inicio dos escenarios formativos: una escuela en la etapa de educación primaria, y la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEP) donde se realizarán las asignaturas de 5º curso.

El centro educativo donde se realizará el prácticum será, preferentemente, de la Red de Centros Colaboradores (reconocidos y recomendados por la FCEP y el Departamento de Educación) y ha de ser diferente cada curso escolar, excepto en 5º curso, que, dado la complejidad del prácticum, los centros serán un grupo reducido y por lo tanto, podría darse alguna situación excepcional.

Durante el período de prácticum el alumnado ha de realizar actividades dentro y fuera del centro educativo, tutorías y presentación de evidencias de las competencias asumidas. Las diferentes tareas que han de realizar se organizan en tres períodos:

Antes de iniciar la estancia en el centro educativo

- Participar en los seminarios y sesiones de formación del prácticum organizados por la FCEP, al inicio, durante y al final del período de prácticum.
- Asistir a las reuniones de tutorías previas que convoque el profesorado tutor tanto de la FCEP como del centro educativo asignado.
- Presentarse al centro educativo (equipo directivo y profesorado tutor) y concretar el plan de trabajo individual de cada estudiante. En este documento se especifican los aspectos referentes al nivel o niveles en que el estudiante realizará las actividades correspondientes.

En el centro educativo

- Comprender el contexto sociocultural en el que está inmerso el centro.
- Informarse sobre la organización y el funcionamiento del centro educativo (ratios, proyecto educativo, programación general anual y memoria anual, normas de organización y funcionamiento, estructura de los ciclos, servicios de los que dispone, …)
- Observar las características de los alumnos, apreciando el tipo de diversidad existente (capacidades personales, culturales, sociales, etc.) y las formas concretas de atenderlas.
- Analizar la manera de cómo son atendidos los alumnos con necesidades derivadas de diversas circunstancias (inmigración reciente, hándicaps, otras capacidades, etc.).
- Participar en actividades globales del centro y en actividades educativas realizadas fuera del centro, siempre que sea posible.
- Mantener contacto constante con los tutores a través de reuniones y tutorías.
- Asistir a las reuniones profesionales del centro (ciclo, claustro, comisiones, consejo escolar, etc.), siempre que sea posible.
- Identificar los servicios educativos de zona y específicos, y asistir a sesiones de trabajo en las que participen, siempre que sea posible.
- Contrastar metodologías de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas curriculares.

- Elaborar la memoria de prácticum siguiendo la guía de prácticum y las orientaciones del tutor.
- Recoger evidencias del período de prácticum en un dosier docente.
- Analizar y valorar la propia actuación, y el proceso y el contexto del prácticum efectuado.

En las tutorías

La tutoría constituye un componente inherente al prácticum y representa una acción docente con el objetivo de impulsar y facilitar el desarrollo integral del estudiante. Canaliza y dinamiza las relaciones entre el estudiante, el centro y las competencias que tienen que asumir.

En relación con el seguimiento del prácticum los tutores de la Facultad han de reunirse durante el período de prácticum con el alumnado asignado, con la finalidad de hacer un seguimiento del proceso. Se realiza una reunión antes de empezar las prácticas de cada curso y tres mientras se lleva a cabo.

El profesorado tutor de la Universidad realiza dos reuniones con el centro educativo, una primera con la finalidad de consensuar, junto con el alumnado y el maestro tutor, el plan de trabajo que han de realizar el alumnado en su estancia, y una segunda, al final del período de prácticas, para evaluar juntamente con el tutor del centro las actividades hechas por el alumnado.

En relación con la evaluación del prácticum, la estancia en el centro y las actividades realizadas en los centros educativos serán evaluadas por el tutor/la tutora del centro escolar. La valoración final será el 50% de la nota final.

El tutor/La tutora de la FCEP valora el documento de la memoria, y el seguimiento: participación en los seminarios de formación, tutorías, actividades, etc. Esta parte de evaluación supone el otro 50% de la valoración final del período de prácticum.

Los diferentes períodos de prácticum realizados por el alumnado están directamente relacionados con el diseño de los Trabajos de Final de Grado que han que realizar los alumnos/las alumnas de la doble titulación.

El Trabajo de Final de Grado de la Doble Titulación (TFG-DT) está orientado a que el alumnado planifique y desarrolle un Proyecto Educativo (PE) y un Proyecto de Mejora (PdM) para una escuela y tiene como finalidad principal favorecer que consolide las

competencias del futuro maestro de infantil y de primaria en el marco de la innovación escolar y la mejora de la práctica educativa.

Según el plan de estudios las asignaturas de TFG I y TFG II están relacionadas y forman parte de una única concepción que las vincula y asocia, aunque se evalúan y se desarrollan de forma diferenciada, ja que el TFG I está planificado como un trabajo en equipo y el TFG II como un trabajo individual. Es evidente que el alumnado del TFG ha de superar el conjunto de las competencias que conforman el grado y partiendo de esta premisa, la evaluación del TFG se focalizará especialmente en las competencias asumidas a lo largo del plan de estudios.

El objetivo fundamental del TFG de la doble titulación consiste en:

- TFG I: la elaboración de un Proyecto Educativo (PE), para un centro escolar real oficticio. Éste, se ha de desarrollar de forma integral teniendo presentes sus características: el espacio físico, el contexto sociodemográfico, los recursos materiales y humanos, etc.
- TFG II: la planificación de un Proyecto de Mejora (PdM) como concreción de un ámbito específico del trabajo anterior, que se tiene que diseñar, desarrollar y evaluar.

TFG I: proyecto educativo (PE)

Por Proyecto educativo se entiende el documento que es la máxima expresión de la autonomía, y recoge la identidad, explicita los objetivos, orienta la actividad y da sentido con la finalidad que el alumnado asuma las competencias básicas y el máximo aprovechamiento. Por lo tanta el alumnado ha de elaborar el documento estratégico marco de la institución escolar que define el funcionamiento en el ámbito curricular, el organizativo, de gestión económica y de gestión de personal, adaptado a la realidad de los alumnos y el entorno. En este sentido, concreta, interpreta y aplica las previsiones de la normativa vigente a las características específicas del centro, de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado y los objetivos del centro. Su elaboración requiere, como paso previo, reflexionar sobre cuáles son los valores y principios que rigen la actuación del centro, cuál es su razón de ser y como les gustaría que fuese, y ha de resumir lo que el centro se propone conseguir para ser el referente que ha de guiar sus decisiones estratégicas, por tanto, han de consultar documentos de gestión y organización del centro educativo donde realizan el prácticum para orientarse, como: Proyecto de Dirección, Programación General Anual, Memoria Anual, Normas de Organización y Funcionamiento, etc. El Proyecto Educativo ha de recoger los objetivos a

medio plazo (4 años) o por un período más largo. El equipo de estudiantes ha de diseñar como quiere ver el centro educativo en relación con la satisfacción de sus usuarios actuales y potenciales, respecto de la calidad, capacidad de aprendizaje, mejora de sus servicios actuales y futuros, respecto de su equipo humano y respecto de su impacto con la sociedad, y también que resultados se quieren conseguir en los próximos años.

TFG II: proyecto de mejora (PDM)

Por proyecto de Mejora se entiende el documento donde se estructura y concreta, de manera coherente un conjunto de intervenciones/acciones que den respuesta a una necesidad del centro siempre vinculada al Proyecto Educativo, buscando una mejor identificación de la problemática y definición de las actividades que pueden satisfacerla con la finalidad de mejorar el impacto y los resultados. Es pues, una herramienta para observar la realidad, posicionarse con unos valores y definir una actuación que recorte distancias entre nuestra visión y la realidad educativa, atendiendo a las necesidades de la comunidad educativa. En definitiva, el proyecto de *Mejora* es el desarrollo y la concreción de alguno de los grandes ámbitos incluidos en el Proyecto Educativo previamente realizado.

Consideraciones sobre el TFG I

Un equipo de tres estudiantes se conforma como un grupo de trabajo (simulando ser un equipo directivo) y tienen por objetivo elaborar y redactar un proyecto Educativo para una escuela real o ficticia. Estarán asesorados por profesorado tutor de la Facultad que será el mismo para los/las tres estudiantes que forman el equipo.

Tendrán que elaborar una memoria y un resumen ejecutivo, que entregaran al tutor/a la tutora en los términos marcados. El proyecto Educativo ha de ser original, innovador, creativo, viable i sobre todo contextualizado al centro descrito.

La avaluación del trabajo consistirá en:

- Valoración del desarrollo y resultado del proyecto a partir de la memoria y el resumen ejecutivo, por parte del tutor/de la tutora de la FCEP (8 puntos)
- Autoevaluación: cada miembro del equipo de trabajo se autoevalúa (1 punto máximo)
- Coevaluación: Cada estudiante ha de evaluar a sus compañeros de grupo entre 0-1 puntos, justificando el valor dado.

El tutor valorará la madurez de los estudiantes a partir de la autoevaluación y la coevaluación realizada. El tutor y el equipo de estudiantes conocerán los criterios de evaluación orientativos elaborados por la FCEP.

El proceso seguido por el equipo (la superación de dificultades, regularidad en el trabajo, autonomía, etc.).

El resultado final (memoria y resumen ejecutivo).

Consideraciones sobre el TFG II

Se elabora a nivel individual. Cada estudiante del equipo escoge un ámbito del Proyecto Educativo realizado y lo desarrolla buscando la máxima concreción y articulando un Proyecto de Mejora.

Algunos posibles ámbitos para desarrollar en el Proyecto de Mejora pueden ser:

- Convivencia y mediación
- TAC
- Atención a la diversidad
- Lenguas extranjeras
- Salud y escuela
- Proyectos de trabajo
- Trabajo con familias
- Cooperación
- Aprendizaje y servicio
- Educación ambiental
- Impulso a la lectoescritura
- Biblioteca escolar
- Coeducación
- Escuela verde
- Patrimonio cultural

La evaluación consiste en:

- Valoración del desarrollo y resultado del Proyecto de Mejora a partir de la memoria, por parte del tutor (6 puntos máximo)
- Autoevaluación del estudiante (1 punto máximo)
- Tribunal: Evaluación hasta un máximo de 3 puntos del resumen ejecutivo del Proyecto de Mejora y la presentación oral. Se valoran especialmente las

respuestas a las preguntas efectuadas por los miembros del tribunal. El tutor, el tribunal y el estudiante conocerán unos criterios de avaluación orientativos elaborados por la FCEP.

- Aunque el tribunal tendrá acceso al Proyecto de Mejora, no será valorado, ya que ja ha sido calificado por el tutor en el TFG I.
- Es necesario aprobar las dos partes por separado (evaluación del tutor i evaluación del tribunal)

RESULTADOS

La valoración de los diferentes períodos de prácticum y su relación con el TFG es excelente.

En el plan de trabajo que presenta el alumnado al centro educativo, aparecen los ámbitos competenciales, las competencias, los indicadores de las competencias y las evidencias y acciones que el alumnado piensa realizar para demostrar el éxito en su proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes períodos de prácticum y su directa relación con el TFG.

Los ámbitos competenciales seleccionados hacen referencia a la colaboración en el marco de una Institución, a la actuación profesional en el aula y a la investigación e innovación en un contexto educativo.

En los diferentes ámbitos competenciales el alumnado ha asumido con éxito el conocimiento de la Institución educativa, el análisis de la realidad educativa y organizativa, la comprensión de la complejidad de la realidad de las familias del centro educativo, la planificación de situaciones de enseñanza y aprendizaje, la observación del grupo de alumnos del aula, la asistencia a las reuniones de trabajo de los profesionales, la identificación de las acciones más innovadoras del centro educativo y el conocimiento de las innovaciones del Departamento de Educación.

CONCLUSIONES

Después de analizar la experiencia de dos promociones de estudiantes que se han graduado en el Grado de maestro en Doble Titulación y que han desarrollado este modelo de prácticas y los modelos de TFG I y TFG II, se obtienen las siguientes conclusiones:

-El gran bagaje de experiencias que acumulan estos estudiantes, después de estar 12 meses realizando las prácticas en centros escolares, conociendo el funcionamiento y la organización de todos los tramos educativos de infantil y primaria.

-El desarrollo de las prácticas en alternancia de 5º que significa estar todo un curso escolar en los centros educativos propicia que la integración de los estudiantes al Claustro de profesores sea una realidad y esto favorece que se sientan inmersos en el ámbito profesional.

-Tener que crear un Proyecto Educativo simulando ser un equipo directivo de un centro, moviliza una serie de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que ponen a prueba la creatividad, la imaginación y el conocimiento de la legislación educativa, todo ello necesario para poder desarrollar la profesión docente.

-El desarrollo del TFG II, pone en evidencia la capacidad de los estudiantes para diseñar una propuesta, coherente con el PEC elaborado en el TFG I y que implica tener que dominar un marco teórico que sustente la programación estratégica de la propuesta y su evaluación. También conduce a los estudiantes a tener que defender el proyecto de mejora frente a un Tribunal que evaluará su capacidad de síntesis y defensa de su propuesta educativa.

-Una dificultad contrastada con otras Universidades que también desarrollan este modelo de prácticas en alternancia, es el hecho que, al estar días fuera de la escuela, cuando se incorporan cada semana, necesitan ponerse al día de lo que ha acontecido en la clase debido a la desconexión que han tenido.

-Es necesaria una mayor conexión entre los profesores que imparten las didácticas en la universidad y el trabajo que se realiza en los centros, para así, poder aprovechar la coherencia entre la intervención del estudiante y los conocimientos adquiridos en la Universidad.

Por esto, podemos concluir, que estos estudiantes, después de haber realizado todo este trayecto de contacto con la realidad escolar y haber desarrollado propuestas educativas innovadoras para unos hipotéticos centros escolares, asumen un nivel competencial que garantiza una formación inicial adecuada para su integración a su ámbito laboral y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbonès, C. I Civera, I. (2013): La formació inicial del professorat d'AICLE. Eines per a la pràctica reflexiva. Estudis i experiències. Temps d'Educació, 45, p.79-95. Universitat de Barcelona.

Coral, J. I Lleixà, T. (2013): L'aprenentatge integral de continguts i llengua estrangera (AICLE) a Catalunya. Estudis i experiències. Temps d'Educació, 45, p.7-16. Universitat de Barcelona.

Generalitat de Catalunya (2013): Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya.

Florit, C. (2013): Pràctica docent efectiva AICLE. Temps d'Educació, 45, p.115-141. Universitat de Barcelona.

Flores, C. i Corcoll, C. (2008): Aprendre una llengua estrangera a l'educació infantil: un repte per l'escola. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull.

Currículum i orientacions. Educació infantil. Primer cicle. http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/bfd2cd16-10d5-4103-aba2- ee9744b2399d/Curriculum%20Infantil%200-3.pdf. (Documento consultado el 26-4-19)

Currículum i orientacions. Educació infantil. Segon cicle. http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-inf2cicle/ (Documento consultado el 26-4-19)

Currículum i orientacions. Educació infantil. Segon cicle. http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-inf2cicle/ (Documento consultado el 26-4-19)

Orientacions per a l'avaluació. Educació infantil. Primer cicle. http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col_leccions/curriculum/orientacions_avaluacio_infantil_1rcicle/orientacions_avaluacio_infantil_1cicle.pdf (Documento consultado el 26-4-19)

El blog como herramienta de evaluación en las Prácticas del Grado en Pedagogía. (RES0016)

Rosario Ordóñez Sierra, Margarita R. Rodríguez Gallego
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La educación de los ciudadanos de la Sociedad de la Información, que está sumergida en las TIC, requiere responder a las nuevas exigencias ya que los conocimientos que son necesarios en la actual sociedad de la información y del conocimiento no son similares a los que se pedían a finales de la década de los noventa. El aprendizaje memorístico, hoy en día todavía en vigencia, debe dejar paso a nuevos modelos y estrategias de enseñanza donde el estudiante sea el verdadero protagonista (Cabero, López y Ballesteros, 2009) y, para lograr ese objetivo en la Facultad de Ciencias de la Educación, proponemos utilizar el blog como herramienta de comunicación, intercambio, reflexión, seguimiento y evaluación entre los agentes implicados en las Prácticas Académicas Externas del Grado en Pedagogía, dando a conocer los diferentes ámbitos de desarrollo e intervención de sus prácticas profesionales.

Las Prácticas Externas permiten a los estudiantes entrar en contacto diario con las tareas de sus instituciones (ver hacer, hacer, aprender), al igual que disfrutar en el escenario propio de la importancia que le dan los profesionales a su trabajo. Caballo, Candia e Iglesias (1999), consideran que, las principales virtualidades de las Prácticas Externas de las titulaciones son poner en contacto al estudiante con los contextos donde se desarrolla la profesión posibilitando la conexión y la proyección teoría-práctica; contribuyendo al progreso de la maduración formativa del estudiante; permitiendo la apertura de la institución universitaria a la realidad extramuros y a lo que sucede en la práctica profesional concreta; establecimiento de una amplia diversidad de proyectos formativos y de investigación conjuntos; oportunidad formativa para reunir y activar equipos multiprofesionales; espacio para renovar a los profesionales a nivel teórico; mayor difusión y conocimiento por parte de la sociedad de los diferentes estudios actuales en Ciencias de la Educación y la apertura a futuras contrataciones laborales. Por su parte, Almazán (2003) plantea que las Prácticas les permiten a los estudiantes conocer el centro en el que van a experimentar sus sueños y anhelos imaginados durante mucho tiempo y los aprendizajes personales y vivencias desarrolladas en este periodo incidirán de manera decisiva en su posterior manera de actuar. Por tanto, las Prácticas Externas son una materia curricular que ofrece al estudiante durante su

formación inicial un tiempo y un espacio para introducirse en un escenario real, posibilitándole una experiencia temprana del mundo laboral, momento en el que se complementa la formación universitaria con la realidad más práctica (Correa, 2015; Salmerón, 2013), ofreciéndole dicho momento la oportunidad de observar, intervenir, reflexionar, intercambiar conocimientos teórico-prácticos, cambiar, mejorar, opciones de empleabilidad, etc.

Por ello, durante este espacio de tiempo, hemos creído oportuno pedirles a los estudiantes la participación en un blog, al ser una experiencia de aprendizaje útil y satisfactoria de reflexión e intercambio (Bartolomé, 2008; Farmer, Yue y Brooks, 2008) tanto para estudiantes como para tutores. Los alumnos se sienten en igualdad de condiciones con el profesor y son capaces de colaborar y prestar ayuda cuando el/a profesor/a o algún/a compañero/a lo necesita. Es de destacar que ante alguna dificultad ya sea de carácter técnico, o relacionada con el contenido de la asignatura los alumnos preguntan al compañero en mayor medida que al profesor (Area, 2010; Grané y Wilhem, 2009). El blog se convierte en una herramienta de comunicación durante las prácticas de enseñanza, ofreciendo el potencial de un diario reflexivo, de intercambio y aprendizaje colaborativo. Si tenemos presente, que los estudiantes durante las Prácticas se implican en una inmersión completa en el contexto del centro al que son asignados, separándose de sus compañeros y viviendo su experiencia de forma aislada, una experiencia que tiene un fuerte componente afectivo y de socialización profesional. Compartir sus experiencias en un blog puede contrarrestar esta sensación de aislamiento; en estudios sobre uso educativo de blogs durante prácticas profesionales se observa que los estudiantes *valoraban positivamente saber que no estaban solos en sus esfuerzos, dudas e inseguridades. Los sujetos escribían sobre retos y dudas que muchos de ellos estaban experimentando, y esta franqueza les ayudaba a reducir el miedo y la ansiedad* (Ladyshewsky y Cardner, 2008: 249).

Durante las prácticas, el blog permite a todo un grupo compartir regularmente sus diarios e interactuar de forma asíncrona; los blogs académicos añaden una dimensión reflexiva o cognitiva a las narrativas personales, e introducen una dimensión emocional y social al trabajo académico formal que a menudo refuerza las tareas cognitivas o intelectuales (Deng y Yuen, 2011), lo que nos abre un amplio abanico de posibilidades para la supervisión, la interacción, el apoyo afectivo y la reflexión compartida de las tareas y proyectos desarrollados durante las Prácticas Externas. El estudiante debe acostumbrarse a reflexionar sobre lo que ve hacer y sobre lo que él mismo hace, sin duda éste es un elemento vital (Gallego, Gámiz, Pérez y Romero, 2009), convirtiéndose

este blog en una herramienta de seguimiento y evaluación de nuestros estudiantes en prácticas.

METODOLOGÍA

Los principales objetivos de blog son:

- Seguimiento de las actividades que están desarrollando los estudiantes durante el periodo de prácticas en las instituciones a las que están adscritos.
- Conocimiento del mayor número posible de instituciones.

Objetivos

- Ofrecer a los estudiantes una formación inicial coordinada con las instituciones educativas y empresas.
- Intercambiar experiencias, reflexiones, ayuda y propuestas de trabajo de las distintas instituciones/centros de formación para ampliar el conocimiento de los itinerarios formativos de los pedagogos.
- Maximizar el trabajo coordinado de los tutores/as académicos y tutores/as profesionales. Mejorando la relación, contacto, supervisión e intercambio entre la Universidad y los centros de prácticas.
- Fomentar el emprendimiento conociendo el trabajo realizado por los tutores/as profesionales a través de los seminarios impartidos.

Método

El presente curso académico 2018/19, estamos trabajando en equipo cinco docentes del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, para supervisar, orientar y evaluar a 22 estudiantes de Prácticas Externas I del Grado en Pedagogía.

Durante el periodo de realización de las Prácticas del Grado de Pedagogía que han estado comprendidas entre el 11 de febrero y 3 de mayo de 2019, los estudiantes se han comprometido a formar parte de las siguientes actividades:

1ª.- Asistir a los seminarios que se han desarrollado con los estudiantes, tutores/as académicos y profesionales. En los mismos, los profesionales invitados han dado a conocer las tareas que desarrollan los estudiantes en prácticas en sus instituciones, han intercambiado experiencias, dado a conocer el equipo profesional, los proyectos que desarrollan sus instituciones, las tareas que desarrollan en general y posibles vías de emprendimiento. Se han desarrollado tres seminarios:

- El primero se realizó el 4 de febrero, en el mismo se presentó el equipo de tutores/as académicos componentes del proyecto de trabajo. Al tiempo que se

mostró la propuesta a los participantes, se les facilitó la documentación necesaria para el periodo de prácticas. Se les impartió una pequeña charla de las actividades y campos profesionales a desarrollar en los 4 itinerarios del Plan de Estudios del Grado en Pedagogía, así como las materias, asignaturas, campo profesional, competencias y descriptores que comprenden cada uno de los itinerarios. Y, por último, se les facilitó formación sobre el trabajo en el blog y el modo de anotar entradas y etiquetarlas.

- El segundo seminario se impartió el 22 de marzo, asistiendo 3 miembros del Gabinete Psico-Logo (G.P-L). Dieron a conocer la labor del Pedagogo/a en la escuela pública y privada, su labor en el gabinete, trabajo con los usuarios y familias, así como los pasos necesarios para emprender y crear una empresa.
- El tercero se impartió el 24 de abril, en el que nos acompañó un Técnico de Proyectos de la Fundación Sevilla ACOGE (F.SE-A) y habló sobre programas de intervención socioeducativos y Proyecto intercultural, viniendo acompañada de un usuario-voluntario y que ahora trabaja en Sevilla ACOGE y el asistente social. Presentaron el trabajo desarrollado por la Fundación.

2ª.- Han participado al menos con una entrada y comentario/reflexión/sugerencia a alguno/a de sus compañeros/as en el blog que se ha creado. Durante las 10 semanas que ha durado el periodo de prácticas han dado a conocer sus instituciones, equipos con los que trabajan y tareas y proyectos que han ido desarrollando.

Poseemos estudiantes realizando sus prácticas en contextos formales y no formales (escuelas de Primaria, Secundaria, Asociaciones, Ayuntamientos, Gabinetes Psicopedagógicos) cubriendo los 4 perfiles profesionales del/a Pedagogo. La mayor riqueza del blog ha sido que el grupo conoce su institución y la de sus compañeros/as, así como el trabajo que se viene desarrollando en las mismas. Al tiempo que realizan un intercambio de experiencias, reflexiones, críticas, sugerencias, etc.

El presente curso, se les ha solicitado realizar al menos una entrada semanal y un comentario a algún compañero/a del blog. Al mismo tiempo que se les ha facilitado las siguientes indicaciones:

Las entradas deben cumplir los siguientes requisitos, al margen de que se pueda hablar sobre cualquier otra temática que el estudiante considere interesante:

- PRIMERA SEMANA: Narrar las expectativas, inquietudes, intereses, dudas, proyectos, etc. ante el inicio de las Prácticas Académicas Externas.

- SEGUNDA, TERCERA Y CUARTA SEMANA: Presentar institución y principales tareas que están desarrollando.
- QUINTA SEMANA: RELACIONES que existen entre los diversos profesionales que trabajan en la institución. Dicha descripción incluirá además de los profesionales, a los alumnos de prácticas, voluntarios, familias... Comentar el trabajo en equipo, el clima profesional, las jerarquías existentes en la toma de decisiones, dificultades que surgen y mecanismos o procedimientos desarrollados para solventarlos, etc.
- SEXTA SEMANA: RECURSOS. Recursos que posee la institución, nombrar los que ha utilizado y matizar para qué los han usado.
- SÉPTIMA SEMANA: EVALUACIÓN. Pueden hablar de evaluación inicial, formativa o sumativa; de su propia evaluación o la de los usuarios; de los criterios de evaluación, de los instrumentos de evaluación, de las implicaciones/consecuencias de evaluación...etc.
- OCTAVA Y NOVENA SEMANAS: PROPUESTA DE MEJORA. Se les presenta un esquema de trabajo.
- DÉCIMA SEMANA: VALORACIÓN GENERAL DE LAS PRÁCTICAS.

Por último, **REALIZAR POR ESCRITO Y DE FORMA ANÓNIMA (**entregándoselo en mano a la coordinadora de la materia):
- Valoración del Blog como memoria de las Prácticas: conveniencia, puntos fuertes y/o débiles, propuesta/s de cambio/s...
- Valoración de los Seminarios: conveniencia, puntos fuertes y/o débiles, propuesta/s de cambio/s...
- Sugerencias para los próximos años.

3ª.- Participar en la autoevaluación y coevaluación de sus compañeros/as.

RESULTADOS

En este apartado presentamos, en primer lugar, la comparativa de expectativas y evaluación final de 7 estudiantes, de los 22 participantes, que han desarrollado sus Prácticas Externas I en el Grado en Pedagogía en el Gabinete Psicopedagógico en Sevilla capital y en la Fundación Sevilla Acoge. Por lo que son resultados parciales de las aportaciones que han realizado los estudiantes a lo largo de las diez semanas que han durado su periodo de Prácticas Externas I en el Grado en Pedagogía.

Comenzar indicando que las 6 estudiantes han elegido estas instituciones en primera opción al considerar que realizar las Prácticas se enmarcan dentro del Perfil Profesional

del Pedagogo en el Itinerario 1: Diseño, Innovación y Tecnología Educativa y en el itinerario 3: Investigación e intervención social y comunitaria les sería muy útil en su futuro quehacer profesional y una estudiantes no la ha elegido pero considera que ha tenido mucha suerte en poder hacerla en esa institución al tener plena libertad y autonomía para realizar las tareas propuestas.

¡Muy buenas a todos y todas! Hoy es el final de tres meses llenos de aprendizaje, tres meses llenos de experiencias, de conocimientos adquiridos, de observación, de intervención. Para mí, tres meses muy gratificantes e importantes en mi formación como pedagoga. Escogí el gabinete porque trabajan de primera mano con niños y niñas con todo tipo de necesidades educativas especiales. (G.P-L-1)

…desde un principio, he mantenido unas expectativas bastante altas; estaba convencida de que la opción de realizar las prácticas en un gabinete era la idónea para mí, dados mis intereses, por lo que no lo tuve que pensar dos veces antes de seleccionar como primera opción el gabinete. (G.P-L-2)

Desde el primer día mi motivación ha ido creciendo, ya que empecé muy contenta al ser admitida en mi primera opción y con muchas ganas de aprender cómo se trabaja en un gabinete ya que es una de las salidas profesionales que me apasionan de esta carrera, nos dejaron empezar a intervenir desde casi el primer momento, por lo que tanto mis compañeras como yo hemos estado muy implicadas como pedagogas. (G.P-L-4)

Mis prácticas van a ser en la Fundación Sevilla Acoge y no puedo estar más contenta. Fue mi primera opción porque estoy muy interesada en todo el tema relacionado con la inmigración y la integración de los niños y adultos y, sobre todo, la multiculturalidad. Es más, en un futuro me gustaría doctorarme y orientar mi investigación hacia la inmigración relacionada con menores. (F.SE-A-3)

Cierto es que no elegí este lugar para realizar las prácticas, pero si tengo que decir que he tenido mucha suerte que me tocara. He podido ser siempre yo, he podido mostrar siempre mis ideas y mis opiniones sobre los diferentes talleres donde he participado de manera muy activa. (F.SE-A-1)

El 100% de las asistentes a dicha institución afirma que las expectativas que mostraron a finales del mes de enero, antes de iniciar su periodo de prácticas, se han cumplido.

Las expectativas que esperaba encontrar en las prácticas se me han cumplido, he aprendido muchísimo de los profesionales que trabajan allí, sobre todo a cómo dirigirme a los niños y niñas, o qué trabajar en función de cada necesidad. (G.P-L-1)

… ¿Qué tal están yendo estas últimas semanas de prácticas? En mi caso, todo va genial y me da mucha pena despedirme. En mi primera entrada al blog, señalé una serie de expectativas con respecto a las prácticas, que fueron las siguientes:

- Conocer la función del pedagogo dentro de un gabinete psicopedagógico.
- Aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.
- Adquirir experiencia en este campo profesional.
- Proporcionar mi ayuda y servicio, así como disfrutar al máximo.
- Averiguar si el trabajo en un gabinete se adecua a mi perfil.

Tengo que decir que todos estos puntos se han cumplido. Durante mi estancia en el gabinete he aprendido que funciones desarrollan los pedagogos dentro de esta institución; he aplicado los conocimientos adquiridos en la facultad a la práctica con los diferentes niños y niñas; en muy poco tiempo he aprendido una gran cantidad de conocimientos que me servirán para mi futuro profesional, entre ellos: EVALUAR. (G.P-L-3)

Tengo muchas ganas de comenzar las prácticas en este lugar ya que las experiencias que he tenido en otras fundaciones y asociaciones han sido muy buenas. Supongo que todos coincidiremos en las mismas inquietudes. La incertidumbre de comenzar en algo desconocido y el desarrollar los conocimientos que hasta ahora se han quedado plasmados en un papel, me generan cierto nerviosismo antes de comenzar las prácticas en un ámbito totalmente nuevo para mí. (F.SE-A-1)

La semana que viene comenzaré mis prácticas externas en la Fundación Acoge, el principal objetivo de esta asociación es el trabajo con personas inmigrantes residentes en Sevilla y ayudarles a integrarse en la sociedad. Entre mis expectativas destaco: conocer la función del pedagogo/a en una asociación y poner en práctica mis conocimientos adquiridos durante los años anteriores. (F.SE-A-2)

Las estudiantes, manifiestan una alta satisfacción con los aprendizajes que han adquirido a lo largo de los tres meses que han durado las prácticas, consideran que ha habido una constante evolución en su aprendizaje, llegando incluso a manifestar que han adquirido más conocimientos en la institución en la que han desarrollado sus prácticas que en la Facultad a lo largo de su formación inicial.

Mis compis y yo hemos hablado mucho de baterías de evaluación que hemos ido viendo a lo largo de nuestras prácticas, y es que aprender a evaluar y pasar pruebas ha sido todo un descubrimiento para mí. Sinceramente no sabía que iba a poder evaluar a los niños y niñas que acuden al gabinete, o conocer algunos de los muchos tipos de pruebas

que hay en función de la necesidad que se quiera medir. Ha sido un aprendizaje fundamental que para mi futuro voy a tener que desarrollar, ya sea en un cole o en mi propio gabinete. Lo único que he echado de menos es poder corregir las pruebas que he pasado y sacar resultados. (G.P-L-1)

Siento que en estos tres meses de prácticas me he formado profesionalmente más que en los años que llevo de carrera. La teoría es necesaria, pero tanto como la práctica para llevarla a cabo y desarrollar las destrezas aprendidas en la universidad. En estos tres meses de prácticas yo misma me he visto evolucionar. Entraba ese 11 de febrero con miedos e inseguridades por no poder aprender lo suficiente o no dar lo mejor de mí, y hoy 3 de mayo voy con ilusión y la satisfacción de todos los conocimientos adquiridos y la seguridad de poder incluso desarrollar sesiones con los niños y niñas. (G.P-L-1)

Sobre mi evolución personal, he de decir que mi curva de aprendizaje ha sido exponencial. En cuanto al trabajo que he realizado, considero que es de sobresaliente: me he implicado en cada sesión, he aportado mi propio material educativo y mis ideas y, creo que algo realmente importante: al llegar a casa, he buscado información. Muchísima información. La autoformación en este trabajo es vital. También he aprendido mucho sobre evaluaciones, como os habréis podido dar cuenta semana tras semana si habéis leído nuestras entradas. Las evaluaciones son para un pedagogo lo que un bisturí para un cirujano (siguiendo con la metáfora anterior): es la herramienta básica del diagnóstico y, por tanto, la posterior intervención. No es comprensible que las veamos anecdóticamente en una asignatura de segundo curso. (G.P-L-2)

En cuanto a nuestra evolución, señalar que ha ido creciendo a pasos agigantados. Hemos aprendido a evaluar, lo que me parece algo indispensable en nuestra profesión. Hemos podido aplicar nuestras ideas con los niños y niñas e incluso impartir sesiones completas con metodologías propias ha sido una institución con la que he aprendido muchísimo y, por tanto, como centro de prácticas lo recomiendo 100%. (G.P-L-3)

Si tuviera que clasificar mi paso por Sevilla Acoge, sería con un excelente. Ha sido una experiencia maravillosa donde he adquirido muchísimos conocimientos y valores, donde se me ha tratado de manera excepcional. (F.SE-A-1)

En general estoy muy satisfecha con mi trabajo, he aprendido mucho como por ejemplo trabajar con niños, tanto en una clase como a la hora de dinamizar un grupo de actividades de ocio. He evolucionado mucho a lo largo de estos meses como ya os he ido contando con mis entradas en el blog. (F.SE-A-2)

Hablando de mi evolución, tengo que recalcar algo muy importante y es que he superado muchísimos retos y me he puesto a prueba a mí misma. En mi primera entrada digo que este era uno de mis principales objetivos a conseguir en las prácticas y estoy segura de que lo he superado por completo. Siempre he sido muy reticente a la hora de trabajar con niños y nunca me he sentido realmente cómoda, creo que lo he mencionado alguna vez en mis entradas, pero las prácticas en Sevilla Acoge me han hecho mirar esta labor con una perspectiva totalmente diferente. (F.SE-A-3)

Con respecto a la valoración de la institución, volvemos a encontrar unanimidad. Todas coinciden al asignar a la institución una valoración positiva y no dudan al recomendarla a otros compañeros/as, para prácticas venideras.

Os recomiendo este centro para realizar las prácticas, todo lo que he contado se queda corto para lo gratificante que es. Además, la posibilidad de trabajar en un gabinete psicopedagógico es una realidad preciosa donde podemos dar todo lo mejor de nosotras como pedagogas. (G.P-L-1)

Como centro de prácticas, el gabinete es en general, una buena institución: te brindan muchísimas oportunidades y facilidades para formarte. También son muy flexibles y desde el primer momento te ofrecen la posibilidad de involucrarte activamente en las intervenciones. Eso sí, tenéis que ser conscientes de que al principio cometeréis muchos errores y que supone un esfuerzo mental considerable enfrentarte a sesión tras sesión sin contar con experiencia previa. Haciendo balance entre experiencias positivas y negativas, porque también las ha habido, tengo claro que repetiría la experiencia una vez más. (G.P-L-2)

En definitiva, me llevo una GRAN experiencia de prácticas, centro, compañeras y profesionales. (G.P-L-3)

Con sus más y sus menos, con sus momentos altos y sus momentos bajos, han sido unas prácticas magníficas y que volvería a repetir una y mil veces por los pedazos de profesionales con los que me he rodeado, con mis niños que ya les echo mil de menos y con todo lo que he aprendido y lo que podría seguir aprendiendo en un lugar como ese… (G.P-L-4)

Si tuviera que clasificar mi paso por Sevilla Acoge, sería con un excelente. Ha sido una experiencia maravillosa donde he adquirido muchísimos conocimientos y valores, donde se me ha tratado de manera excepcional. Por todo ello, aprovecho para darle las gracias a todo el equipo que compone la fundación, a los niños y a mis compañeras de prácticas. (F.SE-A-1)

Recomendaría sin duda hacer las prácticas en Sevilla Acoge porque es un sitio donde verdaderamente aprendes a formarte como profesional y el trato no puede ser mejor. Lo que más destaco de mi estancia en la Fundación ha sido la autonomía que se me ha dado, ya que han confiado muchísimo en mí. (F.SE-A-3)

Por último, la valoración que realizan las siete estudiantes sobre el blog y los seminarios igualmente es muy positiva. Valoran el blog como un recurso muy útil, que les ha facilitado escribir, compartir, reflexionar, conocer las realidades de sus compañeros/as desde cualquier lado y cualquier dispositivo. Valoran positivamente que se les haya ofrecido un plan de trabajo para cada semana, ello les ha facilitado el trabajo, siendo más dinámico e interactivo. Reafirman la valoración positiva a los seminarios recibidos, llegando a solicitar para el próximo curso un mayor número.

CONCLUSIONES

Una vez analizados y contrastados los datos recogidos del blog sobre las expectativas y valoración final del período de Prácticas Externas I, del Grado de Pedagogía, de los siete alumnos seleccionados, presentamos las siguientes aportaciones de esta experiencia.

En general, de las cinco temáticas propuestas en la primera podemos concluir que ha sido un acierto la *elección* en primera opción de las dos instituciones Psico-Logo y Sevilla Acoge y en el caso de la estudiante que le fue asignada ha superado con creces sus posibilidades. Los dos perfiles profesionales del pedagogo referidos al Itinerario 1: Diseño, Innovación y Tecnología Educativa e Itinerario 3: Investigación e intervención social y comunitaria les han sido muy útiles en su futuro quehacer profesional y para conocer en profundidad las funciones del pedagogo/a.

Sobre las *expectativas* iniciales propuestas todas las estudiantes coinciden en resaltar que desean poder aplicar los conocimientos teóricos a la práctica, adquirir experiencia en su campo profesional, conocer el funcionamiento de la institución en cuestión y disfrutar al máximo.

Todas las estudiantes valoran muy positivo los *aprendizajes adquiridos* en las dos instituciones y evalúan los conocimientos y aprendizaje muy positivamente. En definitiva, destacan el desarrollo profesional generado por la experiencia, la posibilidad de poner en práctica lo aprendido y conseguir una visión más realista del mundo laboral.

Sobre la *valoración de la institución* hay unanimidad. Todas coinciden al asignar a la institución una valoración positiva y no dudan al recomendarla a otros compañeros/as, para prácticas venideras, por la flexibilidad permitida, libertad y autonomía en la realización de las tareas propuestas.

Para finalizar, todas las estudiantes consideran que el canal de comunicación, a través del *blog*, ha sido muy productivo y efectivo como instrumento de intercambio de experiencias y aportaciones, por generar redes entre compañeros/as y por hacer un seguimiento de la asignatura. La mayoría de los estudiantes se muestran satisfechos con su experiencia en las Prácticas Externas, así como las relaciones que han establecido. Estos datos coinciden con la investigación llevada a cabo por Álvarez, Pérez y Álvarez (2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almazán, L. (Coord.). (2003). *Practicum y medios de comunicación social*. Jaén: Jabalcuz.

Álvarez, E., Pérez, R. y Álvarez, Mª.C. (2009). El Practicum desde una perspectiva de cambio. Contextos y diagnósticos de estudiantes. *Aula Abierta, 37*(2), 29-44. ICE. Universidad de Oviedo

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación, 352*, 77-97.

Bartolomé, A. (2008). *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Graó.

Caballo, M.B.; Candia, F.C. e Iglesias, L. (1999). Virtualidades y Limitaciones del Practicum en Pedagogía y Educación Social: Reflexiones desde la experiencia de Compostela, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El Practicum en la formación de educadores sociales* (pp.359-370). Burgos: Universidad de Burgos.

Cabero, J., López, E., y Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *RUSC, 6*(2), 1-14.

Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar, 51*(2), 259-275. doi: https://doi.org/10.5565/rev/educar.712

Deng, L. y Yuen, A.H.K., (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers and Education*, 56, 441-451.

Farmer, B.; Yue, A.; Brooks, C. (2008), Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology (AJET), 24*(2), 123-136.

Gallego, Mª.J., Gámiz, V., Pérez, Mª. P. y Romero, Mª. A. (2009). Desarrollo de competencias en el Practicum con materiales y actividades online. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 135-150

Grané, M. y Wilhem, C. (Eds.) (2009). *Web 2.0: Nuevas formas de aprender y participar*. Barcelona: Laertes.

Ladyshewsky, R.K. y Cardner, P. (2008). Peer assisted learning and blogging: A strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork. *Australasian Journal of Educational Technology*, *24*(3), 241-257

Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 34-53. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253

El comunicador organizacional: Formación y praxis profesional en un universo institucional cada vez más globalizado. (RES0083)

Graciela Paz Alvarado, Elsa del Carmen Villegas Morán, Yazmín Vargas Gutiérrez, José Refugio Arellano Sánchez
Universidad Autónoma de Baja California
Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

La praxis cósmica de los comunicadores organizacionales exige de las instituciones de educación superior, programas de comunicación social que formen profesionales capaces de intervenir formal y laboralmente en la vida pública y ciudadana de su país. Demanda que implica imperiosamente el aseguramiento de proyectar y trascender a través de las fronteras de un mundo cada vez más globalizado y de continuos cambios, donde los comunicadores corporativos estén presentes, cercanos y prontos para responder a la diversidad de prácticas laborales que se les demande.

Las instituciones de educación superior y particularmente las facultades de comunicación en América Latina, tienen como principio fundamental que la formación profesional que han de recibir los estudiantes de sus programas educativos, tengan como soporte, unidades de aprendizaje con los contenidos esenciales para favorecer los conocimientos, las habilidades y las aptitudes pertinentes según los objetivos trazados en la malla curricular; donde la finalidad no es otra, sino formar profesionales capaces de analizar, interpretar, diagnosticar, gestionar, planificar y ejecutar acciones de comunicación con las destrezas suficientes para los diferentes escenarios institucionales en el que se desempeñarán una vez que se incorporen al mercado de trabajo.

La incorporación que demandan los egresados de comunicación ante las distintas oportunidades laborales, y la utilización oportuna de los nuevos saberes en favor de una calidad de vida saludable para todos los miembros de las organizaciones e instituciones sociales, compromete a las universidades y en particular a las facultades de comunicación, a vincular convenientemente sus programas educativos con los diversos sectores productivos; por ende, los obliga a organizar los aprendizajes de tal forma que trasciendan con eficiencia una vez llegado el tiempo del alistamiento de sus egresados al campo laboral, y el Prácticum profesional se torna de una experiencia académica, en un el ejercicio de relación y vinculación institucional, que favorece al proceso de introducción profesional de los egresados de su ambiente educativo a los espacios de trabajo.

Ante los constantes cuestionamientos sobre "¿qué debe saber, o saber hacer?" un profesional de la comunicación en los ámbitos organizacionales e institucionales; en tanto que mayormente, las prácticas profesionales de la comunicación sueles ser muy polifacéticas y varían notablemente de un contexto a otro. Las instituciones educativas formativas en aéreas de la comunicología, no siempre responden con facilidad a tales interrogantes, y con frecuencia responden con un diseños de estructuras curriculares cuyas competenciales consideran que son las adecuadas conforme la percepción de un contexto más o menos actualizado en acontecimientos próximos; seleccionan para ello, competencias básicas y transversales que puedan responder a una buena parte de las actuaciones profesionales posibles, o bien establecen un mapa de competencias en el que existen opciones y alternativas diversas en que dejan al libre albedrío a los alumnos para que decidan qué tipo de orientación y especialización prefieren en su formación profesional.

De ahí que la formación profesional del comunicador organizacional en un cosmos cada vez más globalizado, presente un acercamiento comparativo del nombre de las unidades de aprendizaje en las mallas curriculares de los programas de estudio de algunas universidades de América Latina, a fin de lograr una mirada y por qué no, un acercamiento a los contenidos de las distintas denominaciones que forman al profesional del comunicación que ha de desempeñarse en la diversidad de espacios organizacionales en esta geografía.

METODOLOGÍA

El trabajo es un estudio de carácter documental exploratorio que tuvo como objetivo buscar informaciones en las páginas web institucionales de algunas universidades de Latinoamérica en cuya oferta educativa están presentes los programas docentes en Ciencias de la comunicación, a fin de identificar los contenidos temáticos que tributan tanto al Prácticum como a la praxis de los comunicadores organizacionales que han de incorporarse en un universo laboral e institucional cada vez más globalizado.

Para ello, fueron exploradas 18 mallas curriculares de universidades que ofertan el programa en Ciencias de la Comunicación, todos ellos accesibles y en formato online. Las universidades, más que seleccionadas, fueron encontradas disponibles por la naturaleza de la exploración, en su disponibilidad se procuró que existiera una representatividad de los programas educativos en comunicación de la región, específicamente de comunicación organizacional.

Inicialmente se tuvo acceso a 24 programas educativos para llevar a cabo la exploración, pero a medida que se avanzó en la lectura de ellos, hubo que descartar aquellos que no

reflejaban en su estructura temática, contenidos que no abonan al capital en la formación profesional de Dircom. Al final fueron dispuestos 18 los mapas curriculares que respondieran a nuestro objeto de estudio, que permitieron organizar una base de datos de Excel.

Una vez localizado y seleccionado lo que a decir de Campus (2004), puede considerarse el material flotante o corpus informativo que nos brindaron las lecturas de las mallas curriculares, con el fin de captar y organizar los hallazgos que nos parecieron relevantes de forma no estructurados para la fase del análisis, se realizaron las lecturas correspondientes. En una primera lectura se tuvo contacto con los documentos a examinar, se conoció el contexto (Escuchando Nuestras Voces…,2018) y se convino la sistematización de las informaciones.

De los contenidos referentes al proceso formativo del comunicador organizacional que fueron analizados, se emprendieron algunas lecturas, de inicio sin objetivo que comprometiera un modelo de sistematización en particular, más bien tratando de capturar como en una imagen de forma global de las distintas denominaciones que para un mismo fin ofrecen los planes de estudio. Así, nuestro material flotante o corpus informativo fue organizado y presentado, primeramente; por el nombre de las unidades de aprendizaje; por los tópicos según el área que aborda; y, por las disciplinas que inciden de forma transversal a la comunicación y por ende a la comunicación organizacional.

RESULTADOS

A decir de López Ruiz (2011), el carácter del currículum del nivel superior es complejo y multidimensional, lo que impide aproximarse a su definición o análisis desde un solo punto de vista en particular. En tanto que la evaluación, diseño y planeación del currículum de los programas de comunicación, al igual que el conjunto de programas de estudio tanto de grado como de posgrado, constituyen los mayores retos en las ofertas de educación superior para los centros de estudio universitario. El desafío es grande, sobre todo cuando se tiene en claro que la formación de profesionales capaces de desempeñarse en forma inteligente para atender y resolver la problemática social depende mucho de un buen esquema en los planes de estudios.

Al ser el currículum un conjunto de conocimientos disciplinarios en que se materializa un plan de estudios y que a manera de síntesis refleja un gráfico conocido como malla, mapa o estructura curricular; en el que se definen las competencia de aprendizaje, las actividades a realizar, se formulan las metas, se describe la organización de los contenidos en las unidades de aprendizaje, se aseguran las teorías, las metodologías y

las prácticas para el aprendizaje basado en problemas reales y sobre todo, se afirma el perfil de egreso profesional. Egreso profesional que, en su trayectoria formativa, ha debido asegurar teoría y práctica como binomio substancial de todo programa de estudios; que como bien señala Braga (2007), la teoría y la práctica, no son independientes uno de otro, ambos son un modo de conocimiento y ambos son un modo de hacer. Y que difícilmente se pueda conocer - o hacer - aisladamente, a través de un solo proceso [1].

De tal forma que tanto la teoría como la práctica de los comunicadores organizacionales, como la de otros profesionales; se encuentran definidos mediante un currículum educativo de nivel superior que guía y asegura a los estudiantes en comunicación tanto en el tránsito temporal de su formación profesional, como en su transición al mercado laboral y "quizás" de forma muy particular y directa al campo de la comunicación organizacional; beneficio de haber ejercido las practicas académicas y profesionales como resultado del binomio que subyace en la teorías tanto de la comunicación social, como de la comunicación organizacional.

Si bien es cierto que la comunicación organizacional por reconocimiento práctico y profesional es joven aún; la teoría y el desarrollo de la misma, lo es más todavía. En algunos países de América Latina como en México, la comunicación en las organizaciones surgió primero en la práctica y después en la educación formal. Aun cuando "el estudio de la comunicación en el ámbito universitario data de 1960, es a finales de esta década que surgen los estudios especializados en comunicación organizacional en forma de seminarios profesionales; pero es la década de los setenta, que iniciaron las primeras aportaciones al campo de conocimiento orientadas fuertemente a las estrategias y tácticas en su mayoría dirigidas a la comunicación interna, o bien a la construcción de la relaciones hacia exterior por medio de las relaciones publicas" (Arévalo y Guillen, 2017).

Valle (2003) da cuenta que en 1978 la comisión Mc. Bride rinde informe a la UNESCO sobre las nuevas tendencias de la comunicación. Allí se indica que la comunicación organizacional es una nueva especialidad en la que se están desempeñando estos profesionales. A partir de este momento, algunas de las universidades latinoamericanas incluyeron la comunicación organizacional como énfasis en sus programas de comunicación.

Colombia es un buen ejemplo de esa inclusión, en tanto es una de las naciones que ha promovido fuertemente la oferta educativa en torno a la comunicación organizacional; un importante número de sus programas educativos de grado y posgrado en gran parte

de su geografía de las diversas universidades, han impulsado cada día el crecimiento y la profesionalización de ejecutivos de organizaciones y consultores de diversos sectores de la sociedad, así como de los mismos profesores universitarios; denotando con ello, que la actividad del profesional de la comunicación organizacional ha estado en aumento y que cada vez son más las organizaciones públicas y privadas que requieren un profesional de éstas características (Valle, 2003).

Es a principios de este siglo (2003), que el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), en aras de favorecer a la construcción de un pensamiento comunicacional latinoamericano, promueve un espacio para el intercambio tanto de conocimientos y experiencias en torno al quehacer del Director de Comunicación en las organizaciones, como de las diferentes tendencias teóricas que existen sobre este tema; espacio que a decir de Valle (2003), puso en la agenda pública y de las universidades el tema de la comunicación organizacional para que fuese vista como una opción tanto para empresarios como comunicadores sociales(Buenaventura 2007).

Las acciones en favor de la profesionalización de la comunicación organizacional en Latinoamérica, sin duda han sido punta de lanza para que las instituciones tomen la iniciativa para realizar cambios pertinentes en su cultura laboral, precisando con ello una mayor claridad y certidumbre de sus particularidades que las distingue de otras organizaciones en un mundo cada vez más globalizado; de igual forma se han definido no solo su misión y visión empresarial, también han fortalecido los compromisos sociales con sus públicos internos y externos, y dar con ello mejor respuesta a las necesidades y demandas de los mercados laborales de la región en particular.

Grandes beneficios y sin lugar a duda hay mucho por hacer en torno a la comunicación organizacional, cabe señalar que un alto porcentaje las empresas iberoamericanas se han abierto al quehacer de la comunicación en su institución. Un porcentaje de empresarios de diversas inversiones han entendido y puesto en marcha la comunicación dialógica con sus trabajadores, es decir, han reconocido en ello el potencial que el recurso humano de su entidad tiene para lograr el bienestar corporativo.

Los Dircom en América Latina, son algunas de las figuras que han impulsado el desarrollo tanto en los centros universitarios como a las organizaciones profesionales para procurar desde las academias, la formación y actualización de comunicadores organizacionales más competentes para ejercer laboralmente en las diversas sociedades a las que hoy día tienen acceso, disponiéndose al crecimiento, expansión e impacto de las redes sociales en favor del desarrollo institucional.

La Red Virtual de Comunicadores Organizacionales de Iberoamérica desde su conformación y fiel a su objetivo de origen de vincular los avances en comunicación organizacional, comparte desde hace diez años, la socialización entre los comunicadores, sus experiencias profesionales, sus investigaciones y sus prácticas docentes mediante distintos espacios virtuales; ejemplo vivo de ello, es el *Diplomado Internacional Virtual en Dirección de Comunicación Organizacion*al edición 2019, en el que congrega a grandes especialistas, profesionales y profesores de todo Latinoamérica.

Orjuela (2019) desde su vasta y geográfica experiencia explica que cada país lleva un ritmo diferente en el entendimiento de la importancia de la comunicación, así como en la forma de definirla: Comunicación Organizacional, Comunicación Corporativa, Comunicación Estratégica, Comunicación Empresarial, Relaciones Publicas, por mencionar algunas, utilizadas como sinónimos y sin una conceptualización clara de cada denominación.

La formación eficiente y competitiva de los Dircom resulta inevitable para incursionar en un universo institucional cada vez más complejo por los repentinos cambios y las inesperadas crisis que constituyen la constante en la incertidumbre; mundo laboral, que reclama de los profesionales de comunicación corporativa su capacidad para analizar, interpretar, diagnosticar, gestionar, planificar y ejecutar acciones comunicativas con las destrezas suficientes para favorecer las respuesta a los diferentes escenarios institucionales en el que se desempeñarán una vez que se incorporen a las actividades de trabajo.

El desafío implica que el profesional de comunicación institucional del presente y al margen de la denominación corporativa que mejor responda a su entorno laboral, debe ser un estratega e investigador, con amplio entendimiento y conocimiento tanto en medios de comunicación como en comunicación en las organizaciones; además, ha de procurar el apoyo de otras áreas de conocimiento como la Sociología, Antropología, Psicología, Economía, Estadística, Gerencia, Administración, entre otras (como la mercadotecnia, publicidad y diseño), que le permitan un entendimiento de la realidad empresarial desde diversos frentes, así como, su incidencia en la Comunicación Organizacional y Estratégica (Orjuela, 2019).

[1]Interpretación personal del texto original... *-a teoria como um modo de conhecimento, a prática como um modo de fazer. Penso, diferentemente, que ambos são modos de conhecimento; e ambos são modos de fazer. E que dificilmente se possa conhecer – ou fazer – isoladamente, através de um só processo.*

De la formación y praxis de profesional del comunicador organizacional en América Latina

De acuerdo con Zabalza (2013), el Prácticum constituye una parte importante en la formación de las carreras profesionales, y se requiere de procesos de planificación y seguimiento específicos, al igual que el resto de los componentes curriculares. Bajo esa premisa, es que grupos de académicos e investigadores conformados por algunas, o varias universidades latinoamericanas se han dispuesto para abordar conjuntamente los estudios de la Comunicación Estratégica; que, como tal, se presenta bajo distintas denominaciones según el contexto sociocultural en que pone de manifiesto la práctica profesional y el Prácticum del comunicador social.

Así, la Asociación Mexicana de Investigadores y Profesionales de Comunicación Organizacional(AMIPCO) de México, suscita espacios académicos para promover coyunturas que posibiliten el estudio y análisis de las distintas realidades de la región y cuyos logros hasta hoy perecen ser significativos, muestra de ello, es la construcción de Manifiesto 2018, que hace visible el deseo de generar planteamientos y soluciones propios al campo organizacional desde: a) los aportes teóricos latinoamericanos en comunicación organizacional; (b) la investigación de campo en comunicación organizacional; (c) las particularidades del entorno organizacional latinoamericano y (d) las varias denominaciones de la comunicación organizacional (Manifiesto, Escuchando Nuestras Voces: Perspectivas Latinoamericanas en Comunicación Organizacional, 2018).

EL aporte de estos resultados pretenden ser de alguna manera, un referente en cuya información multiplicadora sirva de orientación, a quienes tienen como responsabilidad la coordinación o dirección de los programas educativos en Ciencias de Comunicación o bien de aquellos programas afines, en donde el imperativo sea la formación profesional del comunicador organizacional que ha ingresar mediante el Prácticum a un campo laboral cada vez más globalizado; en tanto consideramos de vital importancia tomar nota, no solo de las distintas denominaciones que actualmente están presentes en la práctica profesional; y que a decir de Sadi y Orjuela (2018), las denominaciones que más se están utilizando en América Latina son: Comunicación Organizacional, Comunicación Corporativa, Comunicación Empresarial, Relaciones Públicas, Comunicación Estratégica, Comunicación Institucional y Asuntos Públicos.

De igual forma resulta vital explorar, las diferencias conceptuales y las rutas metodológicas en la aplicación que los diversos procesos formativos de los comunicadores, así como, el vasto grupo de contenidos temáticos descritos en las mallas

curriculares de cada programa de estudio en el que nos hemos inmerso para dar cuenta de ello en este proyecto.

De las estructuras curriculares y de sus contenidos temáticos de planes y programas de estudio de países como México, Costa Rica, Argentina, Colombia, Bolivia, Venezuela, Perú, El salvador, Brasil, Cuba y República Dominicana. Podemos dar cuenta que del Prácticum surge un acercamiento entre las distintas denominaciones del ejercicio profesional: Comunicación Corporativa, Comunicación Estratégica, Comunicación de Crisis, Comunicación Intercultural, Comunicación Directiva, Comunicación y Participación Ciudadana, Comunicación Organizacional y Medios, Comunicación Responsabilidad Social Empresarial y Sostenibilidad, Comunicación en Organizaciones Públicas y Privadas y Relaciones Públicas.

Otras prácticas que de igual perfil, conforman las estructuras de los contenidos son: Análisis de los Flujos de Comunicación, Auditoria de la Comunicación Organizacional, Comportamiento Organizacional, Consultoría Organizacional, Cultura Organizacional, Cultura y Globalización, Gestión y Desarrollo Organizacional, Identidad e Imagen Institucional, Liderazgo y Negociación Corporativos, Opinión Publica, Planeación y Programación de Proyectos Institucionales, Resolución de Conflictos e Innovación y transformación Institucional. Alineación de tópicos que se visualizan debidamente afianzadas por la actitud emprendedora del Prácticum y de las habilidades directivas descritas en los planes de estudio y en algunos casos, retomadas y colocadas en el mapa curricular.

Así, de los contenidos disciplinares que conforman los mapas curriculares se puede decir que además de la esencia comunicacional, fortalecen y acompañan a los planes de estudio y particularmente a la comunicación organizacional. Es fortalecida por la Administración, la Antropología, la Estadística, la Economía, la Historia, la Mercadotecnia, la Metodología de Investigación, la Psicología, la Publicidad, las Relaciones Publicas y la Sociología; la acompañan aéreas como, la Propaganda, la Lingüística, la Semiótica y Semántica, la Redacción de Textos Periodísticos, la Comunicación Oral y la Comunicación no Verbal.

Por México fueron consideradas: la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Popular Autónoma de Puebla, la Universidad Anáhuac y la Universidad Iberoamericana; por la parte geográfica de América Latina, fueron consideradas para el caso: el Centro de Investigación en Comunicación de la Universidad de Costa Rica, la Universidad de Belgrado de Buenos Aires, la Universidad Pontificia

Javeriana de Colombia, Universidad APEC y Universidad Ean, la Universidad de Santa Cruz de La Sierra de Bolivia, la Universidad Monte Ávila de Venezuela, la Universidad Cesar Vallejo de Perú, la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas Del Salvador, la Universidad de Brasilia de Brasil; y por el Caribe, la Universidad de la Habana, Cuba, y la Universidad APECR de República Dominicana.

Instituciones que como anteriormente se dijo, se localizaron y extrajeron directamente de las plataformas oficiales, de los menos se obtuvo de forma directa mediante un proceso de relación frecuente con los responsables del programa en Ciencias de la Comunicación.

CONCLUSIONES

La diversidad de referente temáticos encontrados y aquí descritos conceden un acercamiento a un contexto globalizado, que a decir de algunos centros universitarios de Latinoamérica tienen como punto de partida la formación de profesionistas competentes que atiendan y resuelvan las diversas problemáticas de las organizaciones derivadas de la ausencia adecuada de los proceso comunicativos.

La constante en los retos universitarios está en la implementación estratégica de programas de estudios de desarrollo curricular actualizados y renovados en función del aseguramiento para que sus egresados respondan mediante la praxis a las exigencias que de ellos demandan los distintos espacios laborales de la región.

En plena fase de expansión global donde la redes sociales prevalecen en el mundo cibernauta, las organizaciones e instituciones sociales de las distintas latitudes de Latinoamérica, se afanan por lograr exitosos procesos de integración como parte de la comunidad virtual de un cosmos que si bien tienen cierta distancia con los menos acontecimientos, tiene para ellos la oferta para acceder a los grandes sucesos con solo contar con la posibilidad de la Internet y con ello a todas sus posibilidades de uso y beneficio.

Por ello es que actualmente los países latinoamericanos están mostrando un gran interés y una gran apuesta por la comunicación institucional en todas sus modalidades de acción e intervención corporativa, como una de las principales herramientas que les permitan fortalecer el compromiso con la diversidad de públicos internos y externos; locales, regionales, nacionales e internacionales, según requieran las organizaciones.

Teniendo como referente esa mirada colectiva en un mundo cada día más globalizado, las instituciones educativas formadoras de comunicadores sociales en América Latina coinciden en que sus propuestas formativas deben considerarse como la primera

opción, cercana y directa para integrar a las corporaciones a un universo cada vez más universal.

Impulsar y gestionar el talento de los comunicadores sociales conforme la oferta y demanda educativa en cuyo ejercicio profesional responda al Prácticum organizacional esperado en el mundo de titanes institucionales de Latinoamérica; hoy día, constituye uno de los más grandes desafíos para las universidades de los países que conforman esta geografía, y de forma particularizada al tema que esta propuesta corresponde, los programas educativos de comunicación han de procurar una actualización constante, contextual seria y responsable que responda con profesionalismo por sobre todo a las exigencias del mundo cada vez más cambiante.

Por tanto el Prácticum y la praxis en el campo de la comunicación han de evolucionar conforme las transformaciones y búsquedas de un director de comunicación corporativa en cuyas fortalezas formativas tengan como respaldo las teorías de la comunicación, las técnicas metodológicas, las tecnologías, los idiomas, las redes sociales, y los conocimientos del mundo y de las sociedades; en donde el comunicador institucional conserve una perspectiva de la complejidad de la globalización y sea capaz de promoverse así mismo en los planos social, político, cultural y económico de América Latina.

Considerando que en la actualidad, la competitividad es uno de los motores del progreso y avance en la mejora continua para las naciones, en un mundo siempre competitivo en todas sus relaciones y negociaciones comerciales; el reto no menos importante es, contabilizar en su haber y tener empresarial, el prácticum de un estratega de comunicación organizacional conocedor y visionario del mundo global, cuya capacidad sepa encaminar a la corporación hacia el logro de una imagen institucional más precisa de la competitividad. Actividad competitiva que a decir de (Asensio, 2009 en Velázquez, 2012) se relaciona fuertemente con la comunicación organizacional que tiene en su haber una empresa y su capacidad de vincularse con otros sectores en un panorama amplio para responder las demandas del mercado laboral; así como, la oferta de insumos y bienes necesarios para la producción internacional en donde necesariamente interviene la comunicación.

Visión estratégica que, junto a las empresas, las instituciones universitarias y en particular los programas educativos de comunicación social deben asegurar que los egresados una vez incorporados al Prácticum profesional, estén alienados con las demandas y exigencias que requieren las corporaciones para ser más competitivas; en

tanto dicha competitividad hoy por hoy, se caracteriza por la habilidad para explorar y explotar las negociaciones de activos intangibles.

En tanto a la exploración de los diferentes programas educativos antes mencionados, ninguno resulta contrapuesto en relación al otro, más bien dialogan entre sí, en el ánimo de integrarse al contexto regional latinoamericano con las mejores intenciones de responder a una dinámica sociocultural, donde las fronteras no son un obstáculo de impida su vinculación de apoyo formativo, más bien constituyen un apoyo al desarrollo del nuevos conocimientos que tributan en la formación profesional y en el Prácticum en todas sus manifestaciones, de comunicador corporativo, comunicador institucional, relacionistas público, comunicador social, comunicador organizacional, o cualquier otra denominación que implique el desarrollo de los profesionales de la comunicación en la región.

En suma, que en la formación profesional del comunicador organizacional que ha de formar parte de un campo laboral cada vez más globalizado; los centros universitarios fieles a sus principios han de asegurar la emisión de un profesional, competente, preparado, capacitado y actualizado para afrontar y solventar las reclamaciones a su quehacer comunicológico dentro y fuera de la corporación que tenga como entidad al universo institucional que cada vez más globalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIPCO. (2018). Escuchando nuestras voces: Perspectivas Latinoamericanas en Comunicación Organizacional. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Arévalo Martínez, R. I. &Guillen Ojeda, G. (2017). La Comunicación para la Organizaciones en México. México.

Braga, J. L.(2007). Ensino e pesquisa em Comunicação: da teoria versus prática à composição contexto & profissão. *Comunicação & Educação*. Ano XII Nuns 02, mai/ago. Enfile:///C:/Users/graciela/Downloads/37636-Texto%20do%20artigo-44234-1-10-20120809.pdf.

Buenaventura, M. L. (marzo, 2007). CIESPAL, Pionero en la comunicación organizacional. Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI. Número 97, pp. 62-65. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Quito, Ecuador. En https://www.redalyc.org/pdf/160/16009711.pdf.

Campos Claudinei, J. G. (2004). Método de análisis de contenido: una herramienta para análisis de datos cualitativos en el campo de la salud. Rev. bras. enferm. vol.57, n.5,

pp.611-614. En http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0034-716720040005&lng=pt&nrm=iso.

López Ruiz, M. Y. (2011). Diseño curricular por competencias en educación superior. Lima-Perú. En https://es.scribd.com/document/53038690/DISENO-CURRICULAR-POR-COMPETENCIAS-EN-EDUCACION-SUPERIOR.

Red Virtual de Comunicadores Organizacionales de Iberoamérica. (2019). Entrevista con Sandra Orjuela Córdoba. En https://redmundialcomorg.wordpress.com/.

Valle Florez, M. (2003). La Comunicación Organizacional de Cara al Siglo XXI. Razón y Palabra, Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. No, 32. En http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n32/mvalle.html.

Sadi, G.& Orjuela Córdoba. S. (julio, 2018). Encuentro "Escuchando Nuestras Voces: Perspectivas Latinoamericanas en Comunicación Organizacional. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica.

Velázquez Valadez, G. (2012). Impacto de la comunicación organizacional, en la competitividad y la vinculación de las empresas mexicanas con la universidad. Recherches en Sciences de Gestion. No. 90. Pag. 89-119. En https://www.cairn.info/revue-recherches-en-sciences-de-gestion-2012-3-page-89.htm.

Zabalza Beraza. M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. Revista Practicum. Vol.1 Num. julio-diciembre. Encontrada en https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/15/42.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

El Prácticum en la formación del biólogo orientado al manejo sustentable de los recurso bióticos. (RES0105)

Jaime Matus Parada
Universidad Autónoma Metropolitana

INTRODUCCIÓN

Una de las principales actividades profesionales del biólogo es el estudio y la promoción del uso racional de los recursos bióticos a través de investigaciones científicas y de trabajos tecnológicos. Esta actividad, dada la actual crisis ambiental, adquiere una relevancia singular, pero históricamente la formación de los biólogos ha tenido más un carácter teórico apegado a un compromiso mayor con la difusión y expansión de la ciencia biológica, que con la resolución de problemas concretos de trascendencia social. De esta forma, la contradicción que se presenta es que su poder profesional para incidir en los problemas ecológicos actuales es altamente demandado, pero su formación en los centros de educación superior está históricamente más apegada al ámbito de una ciencia centrada en la docencia y en la investigación (Torres, 2006). Esto hace que los profesores experimenten la paradójica situación de ser responsables de formar al los alumnos en áreas operativas en los ellos mismos no han sido capacitados y hacer que rompan la brecha entre conocimiento y acción en un área, como la del manejo de recursos naturales, en la que resulta particularmente difícil hacer esto (Nguyen *et a*l., 2017).

Así, y como en muchas profesiones, se detecta una discrepancia entre formación y empleo generada por diversas razones, dentro de las que destacan: a) el hecho de que los conocimientos, procedimientos, valores y actitudes que los certificados confirman, no resultan suficientes para desarrollar las competencias necesarias para un trabajo profesional, b) las marcadas diferencias que se establecen entre las condiciones de socialización en la escuela y las que se presentan en los lugares de trabajo y c) una cultura profesional determinada por las actividades clásicas de enseñanza e investigación, que promueven un biólogo adaptable a las realidades laborales ya existentes. En esta discrepancia de formación-empleo también está implicado el problema de movilizar el conocimiento existente hacia áreas de práctica en donde sea requerido (Levin, 2013).

En diversas profesiones, como en la del biólogo, se ha reconocido la necesidad de que los futuros profesionales adquieran la capacidad de convertir el conocimiento en acción para la mejora social y ambiental (Bruindiers *et al*., 2010). Una forma de hacer esto es a

través de aprovechar las oportunidades de aprendizaje en el mundo real a partir del diseño de un prácticum, cuando éste es entendido como un espacio de socialización y de iniciación profesional (Ruíz, 2002), en donde los alumnos realizan prácticas supervisadas en contextos reales. En el caso del biólogo esto implica interactuar con problemas ecológicos, donde otros actores sociales, tales como usuarios comuneros de recursos, funcionarios gubernamentales y empresarios, colaboran en su formación y donde éste profesional tiene la posibilidad de realizar prácticas reflexivas sistemáticas y colaborativas. El prácticum es considerado un elemento esencial de la formación profesional (Perez-Serrano, 1987) por su potencial contribución a la formación profesional. En el caso del biólogo implica la posibilidad de que éste pueda transformar las realidades en donde interactuara con otros actores implicados en proteger, conservar, aprovechar sustentablemente o recuperar recursos bióticos.

En la formación profesional, el prácticum puede tener diversos efectos educativos, en general se espera que a través de él los alumnos desarrollen aspectos educativos complementarios a los que adquieren en las aulas, tales como la posibilidad de aplicar de manera eficiente sus conocimientos teóricos, o bien, reconocer los vacíos o incongruencias entre los contenidos temáticos del plan en que se formaron y los que se encuentran en una realidad concreta (Beraza, 2017). Si el prácticum se acompaña de una buena tutoría, puede hacer que los alumnos reorienten su carrera profesional y lograr la construcción de un nueva formación, así como ganar experiencia profesional (Lobato y Guerra, 2016). En otras ocasiones su influencia puede plasmarse en la adquisición de competencias propias o características de una profesión, tal como han sido caracterizadas por Perrenoud (2004) para el caso de la docencia y que las relaciona con la comunicación, organización del trabajo o la gestión de aspectos relevantes. Aquí en el trabajo, se estudia la incidencia del prácticum desde una perspectiva formativa, en relación a los aprendizajes conceptuales, procedimentales y axiológicos que logran construir los alumnos, así como a la integración que hagan de los mismos. Esto parte de suponer que una de las mayores contribuciones del prácticum es la de promover una formación más integral de los universitarios al hacerlos interactuar con problemas y situaciones reales (De la Torre y Jiménez, 2012) y que esta combinación articulada de aprendizaje le proporciona a su vez una mayor funcionalidad operativa en el ejercicio profesional (Fernández y Bueno, 2013)

METODOLOGÍA

En el presente trabajo se evalúa la contribución de un tipo de prácticum no clásico, es decir, aquel componente curricular ubicado al final de las licenciaturas y cuya función es lograr que los alumnos pongan en práctica lo aprendido durante los años previos de

estudio. El prácticum aquí estudiado es un componente curricular que se ubica en cada curso integral denominado módulo, de tal forma que es continuo y sistemático. Cada módulo gira alrededor de una competencia profesional relacionada con el manejo de recursos bióticos, las cuales pueden variar en protección, conservación, aprovechamiento o recuperación de sistemas ecológicos. De esta forma, cada curso o módulo cuenta en su diseño con un espacio para poner en contacto a los alumnos con un importante dominio de la actividad profesional, considerando los respectivos mecanismos para enriquecer sus experiencias de aprendizaje práctico.

Los cursos modulares duran doce semanas y ellos fueron las unidades mínimas de análisis, cada uno de los cuales han estado estructuradas desde hace años en función del perfil profesional del biólogo orientado al manejo sustentable de recursos bióticos. Es a partir de este perfil que se han determinado los conceptos, procedimientos, actitudes y valores que se requieren para la consecución de las distintas competencia que integra a cada módulo particular, de tal manera que todas ellas pertenecen a la misma familia de actividades profesionales responsabilizadas con los problemas ecológicos. En cada módulo hay un prácticum mediante el cual se pone a los futuros egresados en escenarios reales en un periodo que puede durar de una a tres semanas de prácticas supervisadas, realizadas fuera de la institución académica y en contextos reales de trabajo ecológico.

El trabajo se desarrolló en toda la licenciatura de biología de una universidad pública, lo que incluyó el estudio de 42 módulos en los cuales se conformaban grupos con 25 alumnos en promedio Se asume que la finalidad de cada prácticum modular es la de ampliar el poder de intervención del biólogo en las situaciones problemáticas reales. También se parte de la idea de que dicha funcionabilidad profesional, estriba en gran parte en la posibilidad de que los alumnos logren dos aspectos formativos: 1) reestructurar de manera más realista sus aprendizajes axiológico, conceptual y procedimental y 2) articular de manera integral dichos aprendizajes. Estos dos aspectos educativos fueron el indicador utilizado para evaluar la efectividad del prácticum sobre el poder de intervención de biólogo.

Para estimar la restructuración de los aprendizajes axiológico, conceptual y procedimental se utilizaron diferentes pruebas, pero todas ellas adaptadas a un enfoque centrado en el alumno. Dichas pruebas se aplicaron en dos momentos: antes y después de la práctica en escenarios reales (pre y post práctica) y fueron específicas para cada tipo de aprendizaje. El axiológico se estimó con una escala de valores con la que se determinó dos aspectos: la valoración al campo de conocimiento y la valoración a la

estrategia metodológica. El aprendizaje procedimental se estimó mediante los siguientes dos aspectos: la capacidad del alumno para adaptar el procedimiento a la situación real y su capacidad para vincular las operaciones procedimentales a los fundamentos conceptuales. Por su parte, el aprendizaje conceptual se estimó mediante la elaboración de tarea específicas por parte de los alumnos para estimar tres aspectos: su manejo para acceder a la información en los actuales sistemas distribuidos de conocimiento; su capacidad para convocar el conocimiento pertinente a la situación real y el ajuste a sus representaciones conceptuales previamente construidas a la práctica en escenarios reales. Para evaluar la articulación entre los aprendizajes axiológico, conceptual y procedimental se utilizaron tablas de contingencia de dos vías para determinar el nivel de relación entre los pares de aprendizaje: axiológico-conceptual; axiológico-procedimental y conceptual-procedimental. También se estimó su grado de relación mediante el índice de correlación de Spearman.

RESULTADOS

Formación axiológica: el aprendizaje en la dimensión axiológica fue el menos logrado. Esto significa que hubo más fallas en promover un cambio axiológico que posibilitara a los alumnos reestructurar sus valores sobre el campo de conocimiento y sobre la estrategia metodológica seguida al interactuar con la realidad. En el 70 % de los casos, las estimaciones pre y post práctica no mostraron una diferencia significativa lo cual indicó que la realidad no le proporcionó a los alumnos un sentido diferente al valor de los conocimientos y del procedimiento seguido que había construido desde una visión conceptual de la realidad. El resto de los alumnos, un 30 % de ellos, dieron indicios de que el contacto con la realidad les aumentó en forma significativa su compromiso con el campo de conocimientos y con la perspectiva metodológica. En el caso estudiado, esto significó que el contacto directo con la realidad les desarrolló juicios sustentados sobre la relevancia de la conservación del manglar y sobre el papel de las prácticas humanas en ello. Igualmente les permitió incrementar su reconocimiento sobre el valor de los estudios de caso, que fue la estrategia metodológica que siguieron, para conocer la realidad. Solamente en estos casos se comprobó lo que otros estudios han afirmado en el sentido de que la interacción de los alumnos con la realidad les genera una mayor implicación, interés y motivación (Gray, 2001). Pero hay que tener presente que lo estimado en el trabajo fueron un conjunto de valores, que no son propiamente morales, sino que forman un núcleo axiológico del trabajo y que algunos autores, como Echeverría (2002), han llamado valores epistémicos. Este tipo de valores estudiados, no nos indica sobre el respeto que desarrollaron los alumnos por los usuarios y pescadores, o por sobre el manglar en sí, ni nos indica tampoco la honestidad y lealtad que se forjó

hacia sus compañeros durante el trabajo educativo. De los que nos habla es de un compromiso profesional hacia el trabajo, en particular de los contenidos y los procedimientos utilizados para actuar sobre la realidad. Esto es, los valores epistémicos indican sobre la aceptación o rechazo de los conocimientos y procedimientos aprendidos. Esto no es una cuestión trivial, pues desemboca en el propósito cognitivo, en lo que se considera importante de aprender y en lo que se valorar sobre las formas de proceder profesionalmente, lo cual incorpora aspectos, como el manejo de la evidencia o las formas adecuadas de obtener o procesar los datos. Esto finalmente influirá sobre la motivación e interés que los alumnos desarrollen sobre lo que hacen como profesionales. También hay que tener en cuenta, que la formación o la restructuración de valores que surge al contacto con la realidad tiene un alto valor formativo, pues posibilita la conformación de una ética profesional en un sentido más amplio, pues en su formación la dimensión instruccional es mínima, ya que no parte de una "educación en valores" planeada y dirigida en un marco institucional, sino de una "socialización crítica", que conduce a una autonomía moral, donde la propia participación del alumno define el resultado de su desarrollo ético (Bolívar, 2005). Este tipo de formación directa de valores no se limita a los deberes y obligaciones que se articulan en un conjunto de normas o códigos de cada profesión, sino que parten de experimentar, detectar y de aceptar o rechazar lo que se conoce o lo que se hace en una situación concreta dada (Oakley y Cocking, 2001).

Formación procedimental: este aprendizaje fue el mejor logrado, lo cual fue un resultado esperado, pues la práctica usualmente ha sido ligada a los procedimientos. Pero estos resultados no se dieron de forma univoca, pues hubo variaciones entre los 2 indicadores utilizados. En el primero, el 91 % de los alumnos mostraron que la interacción con la realidad incrementó su capacidad para adaptar el procedimiento a la situación real. Esto significa que en la estimación prepráctica, realizada mediante un proyecto de trabajo sobre lo que tendrían que hacer para llevar a cabo el estudio de caso, la adaptación procedimental a la realidad fue menor que cuando concluyeron la interacción con la realidad. En la estimación prepráctica, los alumnos estaban muy centrados en cuestiones procedimentales, atendiendo lo que se ha denominado como la perspectiva técnica de la profesionalización (Escudero *et al*., 2013), pero el contacto con la realidad los expuso a una serie de experiencias en donde lo técnico se puso al servicio de lo demandado por la realidad. En cuanto al segundo indicador utilizado, solo el 32 % de los alumnos incrementaron su capacidad para vincular las operaciones procedimentales a los fundamentos conceptuales, al tener un contacto directo con la realidad. Antes de ir a la práctica los alumnos derivaron sus indicadores de los conceptos estudiados y esta

actividad permitió una notoria vinculación conceptual-procedimental, que los alejó de una visión meramente instrumental. Pero el contacto con la realidad no modificó, para la mayoría de los alumnos, la vinculación establecida en la labor prepráctica. Esto habla de la que interacción con la realidad no tienen un impacto uniforme sobre el aprendizaje procedimental, en algunos caso ejerce una significativa incidencia al enriquecer la visión de los alumnos sobre la realidad misma, pero en otros casos, el trabajo pre-práctico parece resultar más decisivo para alejar a los alumnos de perspectivas procedimentales, que se han calificado de restrictivas y técnicas (Zeichner, 2010).

Formación conceptual: el impacto de las prácticas en escenarios reales sobre la formación conceptual fue más homogéneo de acuerdo a los indicadores utilizados en este rubro. Así el 75 % de los alumnos mostraron una mayor habilidad para manejarse en un sistema distribuido de conocimientos, pues al parecer el contacto con la realidad los motivo o les brindó información e ideas para buscar y explorar nuevas fuentes de información, lo cual se había observado en otros tipos de contacto con la realidad (Reaburn *et al*., 2009). También el 68 % de los casos estudiados dieron muestra de haber mejorado en reconfigurar el conocimiento pertinente para la situaciones concretas. En este aspecto se observó a lo largo de la investigación la importancia de una tutoría adecuada, la cual se refleja en la reconfiguración del conocimiento después de conocer la realidad que hace que los alumnos se acerquen a conocimientos de mayor pertinencia y que aprendan nuevos conocimientos teóricos o prácticos que no habían obtenido en las aulas (Lobato y Guerra, 2016). Igualmente, el 72 % los alumnos mostraron que, después de interactuar en escenarios reales, lograron transformar sus conceptualizaciones subjetivas y teóricas, por nociones conceptuales ancladas en la interpretación de las manifestaciones particulares concretas de los hechos y fenómenos. Este ajuste a sus representaciones conceptuales previamente construidas mediante la práctica ya ha sido señalado en la literatura, en donde se ha señalado que al contacto con la realidad algunos alumnos algunos alumnos pueden probar y validación sus conceptos teóricos formulados anteriormente de estar en una situación real (Gray, 2001).

Articulación de las formaciones axiológica y procedimental: la articulación entre los distintos tipos de aprendizajes fue relativamente heterogénea entre las tres relaciones de pares estudiadas. El primer par, conformado por la relación entre el aprendizaje axiológico y el procedimental fue 0.52 ($p < 0.001$), lo cual indica que se correlacionaron de una forma que oscila de baja a regular. Esto significa que conforme el alumno se desempeña mejor en el aprendizaje axiológico puede esperarse, en cierta medida, que también tendrá un mejor desempeño en el aprendizaje procedimental, pero el margen

de error en este pronóstico puede ser elevado. Esto habla de que la influencia de la práctica no es decisiva o imprescindible para que los alumnos articulen por qué (aprendizaje axiológico) con el cómo (aprendizaje procedimental). Esto puede ser debido a que, en el momento de la prepráctica, los alumnos replantean lo que tiene que hacer frente a una situación concreta y es en este momento donde esta vinculación se establece. Por ejemplo, tienen que definir la forma en que obtendrán los datos a partir de los rasgos de la realidad que observen, este trabajo prepráctica favorece la vinculación axiológico-procedimental que puede o no ser reforzado por el contacto directo con la realidad. Ya se ha mencionado que los procedimientos realizados por los alumnos en la práctica pueden generar impactos axiológicos (Howlett *et al*., 2016), pero según los datos obtenidos esto no resulta decisivo, pues si en el proyecto que aglutina a la actividades prepráctica procedimentales se consolida esta relación, la práctica solo puede adquirir un papel de consolidación y no de desarrollo.

Articulación de las formaciones axiológica y conceptual: La correlación entre el aprendizaje conceptual y afectivo fue bajo, con un valor de 0.47 ($p < 0.001$) lo cual también indica el contacto con la realidad no es decisivo para que el alumno relaciones por qué con el qué (aprendizaje conceptual). Es muy probable que esta vinculación: axiológico-conceptual también se fundamente en las actividades prepráctica. Por ejemplo, en la tarea de reconocer el valor de los campos de conocimiento, el alumno puede establecer los marcos conceptuales. En el caso estudiado estos significa que cuando se definió la importancia de las prácticas culturales para la conservación del manglar, los alumnos pudieron definir que los importante a estudiar era los factores que estructuran a dichas prácticas. De esta forma si el trabajo prepráctico es congruente la vinculación entre los axiológico y lo conceptual se fundamenta ahí. Antecedentes bibliográficos han reportado que no siempre se establece una relación entre lo axiológico con lo conceptual (Roome y Louche (2015), pues para que esta relación se establezca se debe actuar intencional y sistemáticamente para lograrla. Los datos encontrados aquí sugieren que esa tarea intencional se puede hacer antes o durante el contacto con la realidad.

Articulación de las formaciones procedimental y conceptual: la relación entre los aprendizajes procedimental y conceptual fue alta de 0.71 ($p < 0.001$) lo cual indicó que el contacto con la realidad incide en lograr que los alumnos perciban a los procedimientos articulados en forma coherente con los aspectos conceptuales. En este caso, eso significó que el procedimiento de estudio de caso se articuló con los aspectos conceptuales de la práctica mediante las cuales las comunidades humanas interactúan con el manglar. Esto habla de que, al contacto con la realidad, los alumnos mejoraron

su entendimiento los procesos metodológicos al hacer más concretos sus conceptos referidos a los tipos de prácticas, o bien, a los diferentes factores que estructuran a las mismas. Esto no quiere decir que el trabajo prepráctica no haya tenido algún tipo de impacto en la vinculación procedimental-conceptual, sin que la práctica afinó y profundizó en varios aspectos, una vez que los conceptos se afinaron y concretaron en los alumnos.

CONCLUSIONES

Los datos indican una influencia diferencial del contacto con realidad en los alumnos, pues dejan ver que no siempre cumple con la misma incidencia en el logro de los diferentes aprendizaje estudiados aquí. Esto parece deberse en gran parte a que, en la mayoría de los alumnos estudiados y en algunos tipos de aprendizajes específicos, el trabajo prepráctica puede cumplir ampliamente los objetivos de aprendizaje, de tal manera que la práctica misma parece cumplir más un papel de consolidación que desarrollo. Este parece ser el caso del tipo de aprendizaje axiológico estudiado aquí, de tal manera que la valoración conceptual y procedimental parece lograrse principalmente con el trabajo prepráctico y donde la práctica cumplió un papel más modesto. Pero en cambio, con los aprendizajes conceptuales, pero sobre todo con los procedimentales, la práctica ejerce un papel decisivo que permite la extensión y profundización de los aprendizajes logrados con la práctica. Estos puede variar en las diferentes realidades, con los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y con las diferentes formas de ejercer la tutoría. Pero lo importante a rescatar, y lo que contribuye a una base empírica sobre el papel de la práctica en la formación profesional, es que está va a ejercer un papel no solamente complementario, sino sustancial para algunos aspectos de aprendizaje que no se podrían desarrollar sin ella.

En cuanto al papel de la práctica para articular los diferentes tipos de aprendizaje, se encontró un desbalance entre la integración de las dimensiones axiológica-procedimental y axiológica-conceptual. En trabajos antecedentes se ha señalado que la articulación entre las dimensiones formativas señalas, es una condición para que el alumno transite hacia un profesional funcional y operativo (De la Torre y Jiménez-Mora, 2012). Por lo cual es de esperarse que dichas deficiencias de articulación mengüen el efecto del prácticum para desarrollar el carácter funcional y operativo a la formación profesional del biólogo en los diferentes módulos. Esto es así porque al integrar el aprendizaje axiológico, el alumno queda en posibilidad de percibir la relevancia y la envergadura del problema y puede así hacer corresponder los conceptos y planteamientos metodológicos al mismo (Armendáriz, 2015). La articulación entre los aprendizaje conceptuales y procedimentales manifestó un comportamiento diferente

pues al interactuar directamente con la realidad los alumnos pudieron modificar o ajustar sus representaciones mentales construidas a partir de su trabajo teórico, esto parece haber sido crucial para que adaptaran sus conocimientos procedimentales a las manifestaciones concretas que abarcaban sus conceptos. Esta situación permitió el que ajustaran sus sustentos teóricos desarrollados inicialmente, a las condiciones concretas de las situaciones problemáticas reales y a las necesidades procedimentales.

Sin lugar a duda la práctica en escenarios reales tiene un impacto nodal en la formación profesional de los universitarios. Pero aún hay mucho que aprender de cómo utilizar estos espacios de formación que resulta tan difíciles de lograr en los centros educativos. Lo que arrojó el presente trabajo, es que el aprovechamiento de los espacios reales puede llevar a que se cometan una serie de fallas. La búsqueda de alternativas para solucionarlas puede implicar a diferentes prácticas pedagógicas, constituidas cada una de ellas por un sistema de tareas diseñadas para que los alumnos se responsabilicen de su formación, controlando su dedicación, dirigiendo sus esfuerzos y manejando las situaciones a las que se enfrentan. Dichas prácticas pedagógicas representan lo que se hace cotidianamente en los centros educativos, lo cual no responde exclusivamente a las intenciones educativas, sino a la interacción posible en un marco de condiciones contextuales específicas. Estas prácticas tendrían que sustentarse de todo principio derivado de la teoría o de la investigación educativa, pero que pueda iluminar la práctica e incidir en los mecanismos que la modelan, guían y transforman. Para que esto sea factible, cada práctica tendría que constituirse por un sistema de tareas nucleares que permitiera al alumno participar de las interacciones sociales predominantes en la situación donde se trabaje. Un mecanismo como éste podría desembocar en la comprensión de las posiciones de las otras personas y en el establecimiento de una serie de puentes que permitan establecer una comunicación, de tal forma que los alumnos pudieran recibir el beneficio educativo de los actores que intervienen en el escenario real. También tendría que considerarse un sistema de tareas que facilitara a los alumnos la articulación de los diferentes tipos de aprendizajes, dicho sistema tendría que tomar en cuenta que cada tipo de conocimiento: axiológico, procedimental y conceptual, poseen sus propias dificultades. En esto podrían contribuir los resultados obtenidos en estudios como el presente, que han encontrado que la práctica en escenarios reales fomenta el que el alumno descubra el papel de sus aprendizajes dentro de una situación determinada. Otro sistema de tareas orientado al mejor aprovechamiento del prácticum son las dirigidas al fomento de la autorregulación. Esto porque el proceso formativo en escenarios reales implica en transitar por diferentes momentos que sólo cobran sentido en conjunto, de tal forma que, si la experiencia no se entiende desde una perspectiva

integral, puede limitar en un futuro que el alumno la retome de manera autónoma. Fomentar la autorregulación implica lograr que los alumnos planifiquen, establezcan metas, organicen, monitoreen y se autoevalúen, para que de esta manera caminen para asumir la responsabilidad y el control personales de su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beraza, M. (2017). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1).

Brundiers, K., Wiek, A. y Redman, C. L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*,*11*(4): 308-324.

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, *10*(24): 93-123.

De la Torre, G. Y. y Jiménez M. J. (2012). La articulación, requisito básico de un producto de investigación educativa. *Revista Electrónica Educare*, *16*(1): 5-13.

Echeverría, Javier (2002). *Ciencia y valores*, Barcelona: Destino

Gray, D. (2001). Work-based learning, action learning and the virtual paradigm. *Journal of Further and Higher education*, *25*(3), 315-324.

Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3 (3): 206-234.

Fernández, J. T. y Bueno, C. R. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, *17*(3): 91-110.

Gray, D. (2001). Work-based learning, action learning and the virtual paradigm. *Journal of Further and Higher education*, *25*(3): 315-324.

Howlett, C., Ferreira, J., y Blomfield, J. (2016). Teaching sustainable development in higher education: Building critical, reflective thinkers through an interdisciplinary approach, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 17(3): 305–321.

Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of education*, *1*(1): 2-31.

Lobato F. C. y Guerra B. N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2): 379-398

Molina Ruiz, E. (2007). La práctica profesional, componente de formación en la preparación de futuros profesionales. *Investigación Educativa*, 11(19): 19-34.

Nguyen, V. M., Young, N. yCooke, S. J. (2017). A roadmap for knowledge exchange and mobilization research in conservation and natural resource management. *Conservation biology*, *31*(4): 789-798.

Oakley, J. y Cocking, D. (2001*). Virtue ethics and professional roles*, Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez-Serrano M. (1987) Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, los profesores de las escuelas universitarias y los maestros de EGB en ejercicio, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado,* 0: 111-124.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Reaburn, P., Muldoon, N. y Bookallil, C. (2009). Blended spaces, work based learning and constructive alignment: Impacts on student engagement. *Same places, different spaces*, 820-831.

Roome, N. y Louche, C. (2015). Journeying toward business models for sustainability: A conceptual model found inside the black box of organizational transformation, *Organization & Environment*, 29(1): 11–35.

Ruiz, E. M. (2007). La práctica profesional, componente de formación en la preparación de futuros profesionales. *Investigación educativa*, *11*(19): 19-34.

Ruiz, J. B. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización. *Revista de educación nº 327. Educación inclusiva*, (327): 267-283.

Streumer, B. (2010). Practical reasoning. *A Companion to the Philosophy of Action*, 244-251.

Torres O. S. R. (2006). Identidad formativa en la educación superior. El caso de biología. *Revista de la educación superior*, *35*(139): 49-65

Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1544-1552.

El profesor como indagador: una propuesta en el prácticum de magisterio. (RES0020)

Paula Mayoral Serrat, Maribel Cano Ortiz
Universidad Ramon Llull

INTRODUCCIÓN

En un contexto en el que la incorporación de innovaciones educativas se ha convertido en prioridad en las agendas políticas de distintos países (OECD, 2011, 2012; Schleicher, 2011), escuelas y universidades hacen esfuerzos para que la formación inicial docente que reciben los maestros responda a los retos de la sociedad e innovación educativa actuales (Altan y Sağlamel, 2015; Caspersen y Raaen, 2013; Lohmander, 2015; Meijer, 2010).

En respuesta a estos desafíos, el énfasis se debe poner en el diseño de los programas de formación inicial docente de los maestros y especialmente en las prácticas, entendiendo que el prácticum representa el escenario ideal para adquirir y desarrollar las competencias profesionales y que es necesario que éste tenga un impacto en la formación profesional de los estudiantes (De Miguel Díaz, 2006).

Así pues, el objetivo de esta comunicación es dar a conocer la implementación de una propuesta educativa innovadora en el Prácticum de segundo curso del Grado en Educación Primaria; así como las bases en las que se sustenta, en qué consiste y las valoraciones de los estudiantes implicados.

En los estudios de Educación en la FPCEE-Blanquerna, y concretamente en el Grado en Educación Primaria, las prácticas se estructuran a través de tres ejes que marcan cada uno de los prácticums de Educación Primaria; así, las prácticas se realizan entre el segundo y cuarto curso, en forma de Prácticum I (6ECTS) centrado en la escuela, Prácticum II (14ECTS) centrado en el aula y Prácticum III (18ECTS), cuyo foco de interés es la identidad profesional del maestro.

A su vez, la propuesta se desarrolla en el marco del Seminario de prácticas de la Facultad, espacio de aprendizaje con metodología propia de la FPCEE-Blanquerna, que consiste en el trabajo en grupos reducidos de estudiantes (10-14) con un tutor de referencia. Habitualmente en cada curso puede haber entre tres y cinco seminarios por grupo clase, en función del número total de alumnos. En este espacio se trabajan aquellas competencias más prácticas y que requieren un aprendizaje más vivencial, como es el caso de los prácticums. Así, el espacio del Seminario se convierte en el referente

académico de las prácticas y dónde los estudiantes comparten sus experiencias en las escuelas, intercambian opiniones y reflexiones con los compañeros y el tutor; recibiendo un acompañamiento o tutorización del proceso de aprendizaje.

En este contexto, Darling-Hammond (2017) afirma explícitamente que los maestros deben ser profesionales que aprenden de la enseñanza, actuando y tomando decisiones como indagadores (Cochran-Smith y Lytle, 2009; Maaranen y Krokfors, 2008). La indagación educativa se refiere a los procesos de investigación dirigidos a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos específicos (Butler, Schnellert y MacNeil, 2015); exigiendo al maestro disponer de competencias vinculadas a la investigación o la indagación, como por ejemplo, comprender cómo se relaciona la evidencia basada en la investigación con su propio trabajo; analizar sus prácticas y rutinas e investigar los efectos de su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes; diseñar e implementar prácticas basadas en la evidencia y analizar de forma sistemática los resultados obtenidos con el objetivo de (de)mostrar su práctica educativa (Cordingley, Rundell y Bell, 2003; Jenkins y Healey, 2009; Miller, 2005; Reid y Lucas, 2010; Timperley, Kaser y Halbert, 2014).

Ahora bien, autores como Jyrhäma et al. (2008) y Leat, Reid y Lofthouse (2015) han resaltado la importancia y necesidad de comprender cómo los profesores y los estudiantes entienden y perciben la investigación durante y después de su participación en un programa basado en la investigación, porque estas percepciones afectan la construcción de sus identidades profesionales y pueden influir en la forma en que incorporan la investigación en sus prácticas de enseñanza futuras.

La investigación actual sobre las percepciones de los estudiantes y maestros sobre el aprendizaje de la investigación se ha centrado principalmente en tres aspectos clave: a) cómo los estudiantes conciben la teoría o teorías de su área de actuación profesional, como relevantes para su práctica docente (Waege y Haugalokken, 2013) o su práctica profesional futura (Yancovic-Allen, 2018); b) evaluación de las experiencias de aprendizaje sobre investigación (Aspfors & Eklund, 2017; Byman et al., 2009; Jyrhämä et al., 2008) y el impacto de la tesis científica (Eklund, 2014; Hansén, Eklund & Sjöberg 2015; Maaranen, 2009); y c) creencias sobre la investigación y las percepciones de la autoeficacia (Ilhan, Yilmaz y Dede, 2015; Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard y Van den Bergh, 2015).

Se puede lograr una actitud prospectiva hacia la investigación cuando los estudiantes perciben claramente la necesidad de utilizar métodos de investigación en su práctica docente y comprenden cuándo y cómo aplicarlos (Yancovic-Allen, 2018). Además, y con

respecto a la autoeficacia, la investigación indica que cuanto más se convenzan los profesores de sus habilidades para conducir y utilizar los resultados de la investigación después de un curso, más positivas serán sus creencias y sus actitudes con respecto a la investigación (Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard y Van den Bergh, 2015).

Así, la participación de los maestros en procesos de investigación a través de actividades basadas en la indagación permite enfoques más centrados en el alumno (Cochran-Smith y Lytle, 2009), así como también, modificar la comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Ballenger, 2009; Parkison, 2009) o su sentido de la responsabilidad (Johnson y Christensen, 2008).

Dotar de una orientación indagadora a los programas de formación del profesorado pasa por incorporar la práctica supervisada en situaciones pedagógicamente significativas (Krokfors, 2007), entendidas como aquellas que promueven y garantizan los siguientes aspectos: a) reflexión sobre las concepciones de la enseñanza y la investigación durante los estudios (Zeichner, 2008); b) análisis de la propia práctica educativa mediante la búsqueda de problemas educativos o áreas educativas de mejora potencial (Kaser y Halbert, 2014); c) aprendizaje del conocimiento académico (Maaranen y Krokfors, 2008); d) lectura de literatura científica y discusión en comunidad; e) realización de investigaciones (Kansanen, 2006; Krokfors, 2007; Toom et al., 2010); f) aprendizaje de métodos de investigación educativa: métodos de investigación cualitativos, cuantitativos y mixtos (Jenkins y Healey, 2009); g) autorregulación de la implementación continua de nuevas prácticas educativas a través de la reflexión (William y Power, 2010); h) análisis de los datos basados en la evidencia para establecer conclusiones (Slavin, 2008); y i) investigación de los efectos de su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes (Miller, 2005; Reid y Lucas, 2010).

Teniendo en cuenta las características mencionadas anteriormente, diseñamos el prácticum de 2º curso del Grado en Educación Primaria (el primero de los tres Prácticums que se cursan en el Grado), con un total de 120h de prácticas externas supervisadas, con el fin de promover el desarrollo de las competencias indagadoras en los estudiantes universitarios de Educación o maestros en formación.

Para tal fin, se establecieron los siguientes objetivos:

a) Implementación de un programa de formación práctica basado en actividades indagadoras en el Prácticum I.
b) Analizar la valoración que efectúan los estudiantes sobre las actividades indagadoras.

c) Analizar las percepciones de los estudiantes sobre las facilidades y las dificultades encontradas en las actividades indagadoras de la propuesta.

METODOLOGÍA

Propuesta formativa

La propuesta formativa consistió en trece actividades, que se distribuyeron en las 11 sesiones de duración del prácticum y en tres fases (McKenney y Reeves, 2012):

- Primera fase: la exploración y análisis del contexto.
- Segunda fase: diseño y construcción de la práctica basada en la indagación.
- Tercera fase: evaluación y reflexión sobre la práctica.

Se diseñaron un total de trece actividades, que se describen a continuación y distribuidas entre las tres fases de la propuesta:

EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS

Fase 1. Análisis y exploración del contexto - (3 sesiones)

1. Lectura académica individual: cada alumno se leyó las tres lecturas, una por foco, como lecturas introductorias con el objetivo de poder obtener una primera comprensión sobre el tema.

a) Competencia de comunicación lingüística (dimensión comprensión lectora).
b) Competencia de aprender a aprender (dimensión trabajo en grupo).
c) Competencia matemática (dimensión resolución problema.

2. Discusión sobre lecturas académicas: análisis, discusión y presentación de las ideas principales de las lecturas en pequeños grupos de manera cooperativa.

3. Diseño de una entrevista: elaboración del guion de la entrevista al profesorado del aula en función del análisis de las lecturas y los objetivos de la actividad (demandas del aula).

4. Búsqueda de literatura científica: ampliación de la información sobre los tres focos.

5. Recopilación de datos a través de la entrevista: realización de la entrevista en el aula.

6. Análisis de datos y selección del problema de indagación: establecimiento del foco de trabajo, establecido a través del análisis de la literatura, los datos de la entrevista en el aula y los intereses del alumno/a.

7. Recopilación de datos mediante la observación: observación del foco escogido con el objetivo de detectar el problema de investigación.

DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN

Fase 2. Diseño y construcción de la práctica educativa basada en la indagación - (4 sesiones)

8. Primer borrador de la intervención: esquema de la planificación de objetivos, desarrollo, evaluación, materiales… de la intervención.

9. Búsqueda de literatura científica: búsqueda de investigaciones o propuestas prácticas semejantes a la intervención planificada.

10. Lectura académica individual: análisis de la literatura para enriquecer y fundamentar la propuesta de intervención.

11. Diseño de la intervención: guion definitivo de la propuesta.

12. Intervención en el aula: implementación de la propuesta en el aula.

EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

Fase 3. Evaluación y reflexión sobre la práctica - (4 sesiones)

13. Autoevaluación sobre la implementación de la propuesta, el proceso de prácticas y el programa de formación.

En la primera fase, los estudiantes analizaron y exploraron el contexto del aula a través de las siete actividades señaladas. Primero, los estudiantes leyeron y discutieron diferentes artículos científicos, propuestos por los tutores del seminario de prácticas, sobre tres focos de intervención predeterminados: competencia lectora; competencia de aprender a aprender y competencia matemática. A partir de estas lecturas, los estudiantes recopilaron información de los focos (a través de una entrevista con el maestro y observaciones en el aula) y la analizaron.

En la segunda fase, los estudiantes seleccionan un problema educativo del contexto y diseñaron e implementaron una intervención basada en prácticas fundamentadas. Finalmente, en la tercera fase, los estudiantes evaluaron y reflexionaron sobre su práctica y toda la propuesta de aprendizaje.

Independientemente de las fases de implementación, se combinaron tres tipos de actividades de aprendizaje durante las tres fases. El primer grupo de actividades se

vinculó a la práctica de estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia informativa (actividades: 1, 2, 4, 6, 9, 10). El segundo grupo, se centró en aprender cómo recopilar datos relevantes en la escuela para la toma de decisiones (actividades: 3, 5, 7). Finalmente, el tercer grupo de actividades de aprendizaje se vinculó con el diseño y la evaluación de una práctica educativa basada en la investigación (actividades: 8, 11, 12, 13).

Participantes

En el estudio participaron 27 estudiantes de 2º curso del Grado en Educación Primaria distribuidos en dos seminarios de supervisión de las prácticas de 14 y 13 estudiantes respectivamente.

Recogida y análisis de datos

Los datos fueron recogidos a través de un instrumento llamado "Valoración de las actividades" (google doc.), con dos partes diferenciadas. En la primera, debían valorar cada actividad (Escala Likert, 1-5) respecto a los siguientes valores: utilidad, sentido y aprendizaje. Y en la segunda, se les preguntaba de manera abierta sobre las facilidades y las dificultades que habían experimentado en cada actividad.

Los datos se analizaron cuantitativa y cualitativamente. En la primera pregunta se llevó a cabo una estadística descriptiva (SPSS-IBM v21) para analizar la escala Likert y en la segunda, se llevó a cabo el análisis del contenido siguiendo los principios de la *Grounded theory* de 27 documentos (uno por participante), analizándose cada enunciado (como unidad mínima de sentido) según si se refería a facilidades o dificultades. Se establecieron un total de 596 enunciados (342 facilidades y 254 dificultades) y se clasificaron según su contenido para llegar a un consenso inter-jueces del 90% sobre las categorías emergentes.

RESULTADOS

A continuación, describimos los resultados en función de los objetivos del estudio.

Respecto al objetivo de *analizar la valoración que efectúan los estudiantes sobre las actividades indagadoras* los resultados son los siguientes.

Cada una de las actividades de la propuesta, se valoró respecto a las variables de sentido, utilidad y aprendizaje.

La puntuación media de la propuesta en su globalidad fue alta (M=4.04). Las puntuaciones para cada dimensión de análisis fueron las siguientes: sentido (M=4.52),

utilidad (M=4.44) y aprendizaje (M=4.11). Estos resultados indican que los estudiantes dieron sentido a lo que estaban aprendiendo y sentían que era útil para su aprendizaje profesional, tal y cómo se observa en la siguiente tabla (Tabla 1).

Actividades de aprendizaje	Sentido M (SD)	Utilidad M (SD)	Aprendizaje M (SD)
1. Lectura académica individual	4.30 (0.78)	4.26 (0.59)	4.41 (0.57)
2. Discusión sobre lecturas académicas	4.65 (0.49)	4.52 (0.64)	4.22 (0.75)
3. Diseño de una entrevista	4.58 (0.58)	4.59 (0.69)	3.96 (0.76)
4. Búsqueda de literatura científica	3.96 (0.92)	3.59 (1.08)	3.19 (0.74)
5. Recopilación de datos a través de la entrevista	4.80 (0.41)	4.92 (0.27)	4.77 (0.43)
6. Análisis de datos y selección del problema de indagación	4.52 (0.70)	4.56 (0.75)	4.15 (0.91)
7. Recopilación de datos mediante la observación	4.69 (0.55)	4.65 (0.56)	4.35 (0.56)
8. Primer borrador de la intervención	4.67 (0.48)	4.67 (0.56)	4.26 (0.71)
9. Búsqueda de literatura científica	4.11 (0.89)	3.96 (0.85)	3.52 (1.01)
10. Lectura académica individual	4.31 (0.74)	4.15 (0.78)	3.92 (0.69)
11. Diseño de la intervención	4.93 (0.27)	4.85 (0.36)	4.63 (0.57)
12. Intervención en el aula	4.96 (0.19)	4.96 (0.19)	4.89 (0.42)
13. Autoevaluación	4.60 (0.58)	4.52 (0.59)	4.60 (0.71)
TOTAL	**4.52 (0.58)**	**4.44 (0.51)**	**4.11 (0.42)**

Tabla 1. Valoración de las actividades de la propuesta

Si nos adentramos en las variables y las tareas, en primer lugar, respecto a la variable de sentido, se observa que las tres tareas a las que se otorgan calificaciones más altas son las *12. Intervención en el aula* (M=4.96), *11. Diseño de la intervención* (M=4.93) y *5. Recopilación de datos a través de la entrevista* (M=4.80). Y las tres tareas a las que se otorgan las calificaciones más bajas son: *4. Búsqueda de literatura científica* -para decidir el problema sobre el que intervenir- (M=3.96), *9. Búsqueda de literatura científica* –para diseñar la intervención- (M=4.11) y *1. Lectura académica individual* (M=4.30), las tres vinculadas a la práctica de estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia informativa.

En segundo lugar, respecto a la variable de utilidad, las tres actividades calificadas con puntuaciones más altas fueron nuevamente la *12. Intervención en el aula* (M=4.96), la *5. Recopilación de datos a través de la entrevista*(M=4.92) y el *11. Diseño de la intervención* (M=4.85). Y las tres con calificaciones más bajas respecto a su utilidad fueron nuevamente la *10. Lectura académica individual* (M=4.15), la *9. Búsqueda de literatura científica* (M=3.96) y la *4. Búsqueda de literatura científica* (M=3.59); siguiendo el mismo patrón que en la variable anterior.

Y finalmente, respecto a la variable de aprendizaje, las tres actividades con mayor puntuación fueron la *12. Intervención en el aula* (M=4.89), la *5. Recopilación de datos a través de la entrevista* (M=4.77) y la *11. Diseño de la intervención* (M=4.63); y las tres calificadas con menor puntuación fueron la *4.* y la *9. Búsqueda de literatura científica* respectivamente (M=3.19; M=3.52) y la *10. Lectura académica individual* (M=3.92). Nuevamente, muy similar a los resultados de las dos variables anteriores, pero modificando el orden. pero en este caso, añadiendo la lectura académica

Como se puede observar, hay pocas variaciones en las actividades con más puntuaciones respecto a las tres variables, siendo en todas ellas, el diseño de la intervención, la práctica de ésta en el aula y la recopilación de datos a través de la entrevista al profesorado del aula, las calificadas como más altas respecto a su sentido, utilidad y aprendizaje. Las actividades con calificaciones más bajas -indicando un menor sentido, utilidad y aprendizaje- que otorgan los estudiantes son casi exclusivamente la búsqueda de literatura científica para fundamentar la intervención en el aula, mostrando cómo las competencias de búsqueda de información para su uso en la fundamentación de su propuesta de intervención presentan dificultades para los alumnos, a pesar de ser nativos tecnológicos.

En referencia al objetivo de *analizar las percepciones de los estudiantes sobre las facilidades y las dificultades encontradas en las actividades indagadoras de la propuesta,* los resultados son los siguientes.

La fase 1, cuyo objetivo era explorar y analizar la situación educativa, incluía siete actividades. Las actividades en esta fase relacionadas con la competencia informativa (1, 2, 4 y 6) se consideraron útiles para:

a) generar preguntas como posibles maestros
b) promover la reflexión (sobre temas complejos como la forma de enseñar)
c) Adquirir conocimiento sobre algo nuevo y aprender a encontrar y seleccionar información útil (palabras clave, vocabulario, bases de datos)
d) Definir el enfoque de la intervención.

Concretamente, los estudiantes percibieron como facilidad la forma en que realizaron estas cuatro actividades a través de la interacción con otros, y como dificultades: a) la falta de los conocimientos previos necesarios para comprender la lectura académica; y b) dificultades para sintetizar la información y comprender el vocabulario.

La única actividad en la que los estudiantes de educación no percibieron ninguna barrera o dificultad fue la *6. Analizar los datos y seleccionar el problema de la intervención*.

Las actividades relacionadas con aprender a recopilar datos relevantes en la escuela (3, 5 y 7) se consideraron oportunidades útiles para:

a) Compartir dudas sobre el contexto de la intervención
b) Estructurar y organizar ideas
c) Abordar los problemas en el contexto real
d) Aumentar el conocimiento sobre el aula (metodologías, características de los niños, dificultades)
e) Identificar algunas áreas problemáticas que podrían mejorarse durante la intervención.

La fase 2, cuyos objetivos fueron el diseño, la planificación y la implementación de la práctica basada en la evidencia, se compone de cinco actividades.

Las actividades en esta segunda fase relacionadas con la competencia informativa (9 y 10) se percibieron como útiles en diferentes niveles:

a) para ayudar a los estudiantes a darse cuenta de que hay muchas bases de datos relacionadas con su pregunta de investigación y tomar conciencia de que si tienen un buen conocimiento sobre los temas que van a tratar, es más fácil buscar en la literatura científica
b) Al proporcionarles ideas muy útiles para el diseño de la práctica y la intervención en el aula, a nivel conceptual y metodológico
c) Al permitirles descubrir nuevos autores con diferentes puntos de vista.

En esta fase, percibieron dificultades para:

a) Especificar los criterios de selección de los artículos
b) Gestionar un exceso de información
c) Comprender la información de los resúmenes y conceptos teóricos
d) Transferir este contenido de las “lecturas” a sus propuestas o diseño de la intervención educativa.

Las actividades relacionadas con el diseño y la evaluación de la práctica educativa basada en la investigación (8, 11 y 12) se consideraron útiles porque permitieron a los estudiantes:

a) Especificar y aclarar la pregunta de investigación a través de la escritura, lo que acercó a los estudiantes a su papel como futuros maestros
b) Compartir el problema con sus compañeros de clase. Los estudiantes también pudieron

c) Aplicar todo lo que habían creado y aprendido en la propuesta. De esta manera, percibieron que el programa les había permitido vincular los diferentes elementos del diseño al tiempo que consideraban un contexto real y, lo más importante, participar en un proceso de auto cuestionamiento sobre la intervención
d) Dentificar, observar y registrar lo que motiva a sus estudiantes y monitorear los cambios que exhiben, todo mientras se administra el desempeño en el aula.

Las dificultades percibidas por los estudiantes se refirieron específicamente:

a) para traducir los datos recopilados en un problema y luego a una pregunta de investigación clara, precisa y factible
b) En la gestión del grupo-clase durante la intervención.

Para finalizar, y respecto a la fase 3, cuyos objetivos fueron analizar la intervención basada en la investigación y evaluar la propuesta de aprendizaje en su conjunto, los estudiantes percibieron como facilidades:

a) La identificación de los elementos de planificación e intervención que habían funcionado y los que no
b) El sentimiento que podrían replicar los resultados positivos y modificar elementos que no habían funcionado en futuras intervenciones
c) La oportunidad de compartir lo que habían aprendido con otros; y respecto a las dificultades, solo manifestaron dificultades para reflexionar sobre sus ideas.

CONCLUSIONES

El valor de este trabajo radica en su enfoque de análisis de una propuesta formativa para capacitar a los maestros como indagadores en el contexto de las prácticas del Grado en Educación Primaria, utilizando un análisis de los datos con una metodología mixta.

En general, los resultados indican que la propuesta formativa del prácticum logró sus principales objetivos de aprendizaje. Aunque los estudiantes percibieron la propuesta como una experiencia desafiante en ciertos aspectos, tuvo sentido para ellos y la encontraron útil, e informaron que tenían una comprensión más profunda de la investigación llevada a cabo.

Respecto a la primera pregunta de investigación, los resultados han demostrado que los estudiantes comprendieron el proceso formativo del prácticum. Estos hallazgos son consistentes con la literatura disponible, en la que las percepciones de los estudiantes y maestros que participaron en una propuesta de práctica fundamentada fueron positivas

antes de participar en la formación, y aún más después de dicha formación (Korkmaz, Şahin y Yeşil, 2011; Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard y Van den Bergh, 2015).

Los resultados indican que los estudiantes valoraron, en general, de manera positiva en las dimensiones de utilidad, sentido y aprendizaje obtenido mediante dicho programa o modelo de formación en el Prácticum. Los estudiantes han dado las puntuaciones más altas a las dimensiones del sentido y la utilidad de la propuesta para su futura profesión, alejándose de los resultados obtenidos por Eklund (2014), donde los estudiantes declararon que no aprendieron herramientas prácticas para la profesión. Las actividades realizadas en el contexto de las prácticas en el centro fueron calificadas como las más altas (*11. Diseño de la intervención* y *12. Intervención en el aula*) en cuanto a utilidad, sentido y aprendizaje. Las actividades *4. Búsqueda de literatura científica* y *10. Lectura académica individual* fueron las menos valoradas en referencia al aprendizaje realizado.

Al abordar nuestra segunda pregunta de investigación, los estudiantes identificaron abundantes facilidades y dificultades relacionadas con las diferentes actividades.

Respecto a las facilidades, éstas se pueden establecer en relación a dos ejes. El primero es el aprendizaje cooperativo debido a las oportunidades de reflexionar y trabajar en equipo con los compañero a partir de las actividades propuestas. La interacción con los demás se valora como una fuente a apoyo y aprendizaje por parte de los estudiantes (Wagsas y Spernes, 2018). Esta interacción y aprendizaje con los compañeros les ayudaron a apreciar diferentes puntos de vista e intercambiar experiencias de aprendizaje. Y el segundo, se centra en la práctica reflexiva y el compromiso significativo a través de la práctica profesional. La secuencia de actividades incluidas en la práctica, que enfatizaba el cuestionamiento de los enfoques propios para la resolución de problemas, promovió la reflexión, de acuerdo a que la calidad del aprendizaje está relacionada con el desarrollo de prácticas reflexivas (Bruno y Dell'Aversana, 2018).

Y respecto a las dificultades, estas se centran casi exclusivamente en las habilidades clave requeridas para cada actividad. Los estudiantes experimentaron grandes dificultades en competencias básicas como saber buscar y seleccionar artículos apropiados, sintetizar y comprender la información y transferir el conocimiento adquirido de las lecturas a la intervención educativa. Estas son habilidades relacionadas con la competencia informativa, que los investigadores –especialmente los profesores- deben desarrollar (Wopereis, Frerejean y Brand-Gruwel, 2015).

Estos resultados pueden explicar las bajas percepciones de autoeficacia de muchos estudiantes. Los estudiantes sintieron que la investigación es difícil y que no están

preparados para conducirla a fondo. La autoeficacia es una variable importante que influye en las creencias sobre la investigación (Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard y Van den Bergh, 2015), por lo que sería deseable medirla durante la propuesta de aprendizaje y ofrecer el apoyo adecuado si las calificaciones de los estudiantes son negativas. Para este fin, sería necesario ofrecer más apoyo para desarrollar la competencia informativa en experiencias futuras. Podría ser útil incorporar apoyo en forma de pautas o guiones que guíen la revisión de la literatura y los procesos de lectura académica.

Las limitaciones del estudio se centran en la muestra, que incluyó únicamente a 27 estudiantes, entendiendo que el número debería ampliarse en futuros estudios. Y también el curso, eran estudiantes de segundo año que estaban haciendo las prácticas por primera vez, y esta fue su primera experiencia como estudiantes de maestro en prácticas. Estamos convencidos de que la implementación más sistemática de una práctica basada en la indagación o investigación en estudiantes de prácticum de tercer y/o cuarto año podría mejorar sus percepciones de la autoeficacia.

Finalmente, de acuerdo con nuestros resultados, sería interesante diseñar un estudio longitudinal para comprender cómo los estudiantes de educación desarrollan sus percepciones de autoeficacia y su actitud hacia la investigación durante la formación inicial y qué tipo de apoyo facilita su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altan, M. Z. y Sağlamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education, 2*(1). doi:10.1080/2331186x.2015.1086291

Aspfors, J. y Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching, 43*(4), 400-413. doi: 10.1080/02607476.2017.1297042.

Ballenger, C. (2009). *Puzzling Moments, Teachable Moments: Practicing Teacher Research in Urban Classrooms. Practitioners Inquiry Series*. New York, NY: Teachers College Press.

Bruno, A. y Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(3), 345-358.

Butler, D., Schnellert, L. y MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change, 16*(1), 1-26.

Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslahti, H. y Kansanen, P. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation, 15*(1), 79-92. doi: 10.1080/13803610802591808.

Caspersen, J. y Raaen, F. D. (2013). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching, 20*(2), 189–211. doi:10.1080/13540602.2013.848570.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as a stance: Practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309. doi: 10.1080/02619768.2017.1315399.

De Miguel Díaz, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior.* Madrid: Alianza Editorial.

Eklund, G. (2014). A research-based teacher education in Finland – a dilemma for the students. *Psychology Research, 4*(7), 567-578.

Hansén, S-E., Eklund, G. y Sjöberg, J. (2015). General didactics in Finnish teacher education – the case of class teacher education at Åbo Akademi University. *Nordisk tidskrift för Allmän Didaktik, 1*(1), 7–20.

Ilhan, N., Yilmaz, Z.A. y Dede, H. (2015). Attitudes of pre-service science teachers towards educational research and their science teaching efficacy beliefs in Turkey. *Journal of Baltic Science Education, 14*(2), 183-193.

Jenkins, A., & Healey, M. (2009). Developing the student as a researcher through the curriculum. *Innovations in Practice, 2*(1), 3-15.

Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. United States, US: Sage.

Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. y Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education, 31*(1), 1-16. doi: 10.1080/02619760701844993.

Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Candidate teachers' attitude toward scientific research. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(3), 1169-1194.

Leat, D.; Reid, A., & Lofthouse, R. (2015). Teachers' experiences of engagement with and in educational research: what can be learned from teachers' views? Oxford Review of Education, 41(2), 270-286.

Lohmander, M.K. (2015). Bridging 'the gap' – linking workplace-based and university-based learning in preschool teacher education in Sweden. *Early Years, 35*(2), 1-16. doi: 10.1080/09575146.2015.1025712.

Maaranen, K. (2009). Practitioner research as part of professional development in initial teacher education. Teacher Development. *An international journal of teachers' professional development, 13*(3), 219-237.

Maaranen, K., & Krokfors, L. (2008). Researching pupils, schools and oneself. Teachers as integrators of theory and practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *34*(3), 207-222.

McKenney, S. & Reeves, T. (2012). Educational Design Research. En J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, M. J. Bishop, Handbook of research on educational communications and technology: Fourth edition (pp.131-140).

Meijer, P. (2010). The Teacher Education Knowledge Base: Experienced teachers' craft knowledge. International Encyclopedia of Education, 3rd Edition 7, 642-649.

Miller, L. (2005). Redefining Teachers, Reculturing Schools: Connections, Commitments and Challenges. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change* (pp. 249-263). The Netherlands: Springer.

OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession, lessons from around the world*. París, Francia: OECD Publishing.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en

Parkison, P. T. (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. *Teaching and Teacher Education*, *25*(6), 798-804.

Reid, A. D., & Lucas, W. T. (2010). Promoting a culture of inquiry in schools and education systems. In B. Prosser, B. Lucas and A. Reid (eds.), *Connecting lives and learning:*

renewing pedagogy in the middle years (pp. 175-188). Adelaide, Australia: Wakefield Press.

Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. OECD Publishing.

Timperley, H., Kaser, L., & Halbert, J. (2014, April). *A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry.* Centre for Strategic Education, Seminar Series Paper, 234.

Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching, 41*(1), 4-18. doi: 10.1080/02607476.2014.992631.

Wæge, K., & Haugaløkken, O. K. (2013). Based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two. Journal of Education for Teaching, 39(2), 235-249.

Wågsås Afdal, H., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education, 74*, 215-228. doi: 10.1016/j.tate.2018.05.011.

Wopereis, I., Frerejean, J., & Brand-Gruwel, S. (2015, October). Information problem solving instruction in higher education: a case study on instructional design. In *Information Literacy: Moving Toward Sustainability: Third European Conference*, (pp. 293-302). Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-28197-1.

Yancovic-Allen, M. (2018). Pre-service elementary teachers' perceptions of conducting and consuming research in their future professional practice. *Teachers and Teaching theory and practice, 24*(5), 487-499. doi: 10.1080/13540602.2018.1438389.

Evaluación de una acción voluntaria según el formato de prácticas extracurriculares. ¿Qué opinan los estudiantes de su participación? (RES0121)

Yoana González González, Iria Da Cuña Carrera, Alejandra Alonso Calvete, Mercedes Soto González
Universidade de Vigo

INTRODUCCIÓN

Es incuestionable la validez de las prácticas externas como una de las mejores vías de desarrollo no solo de las competencias específicas del ámbito en el que se han materializado esas prácticas sino también de las competencias genéricas que, directa o indirectamente, pueden ser determinantes en el proceso de formación como paso previo a la incorporación al mercado laboral (Zabalza, 2011).

Sin embargo, tal y como indicaba Zabalza, en su conferencia en el Symposium sobre el Prácticum y las prácticas externas de 2015, las prácticas en empresas precisan de un claro esfuerzo por traspasar claras líneas de mejora. Entre ellas, destacó la importancia de que se presenten como un discurso pedagógico, ya que la predominancia del discurso profesional no hace sino dejar en un segundo plano su papel formativo. Además, destacó también la necesidad de romper el paradigma dicotómico que diferencia en la formación, los momentos teóricos de los momentos prácticos. Este experto subrayó la importancia de que el periodo de prácticas debe ser un momento de aprendizajes prácticos, pero también teóricos, donde los estudiantes precisan seguir estudiando cosas vinculadas a lo que ven y/o hacen durante las prácticas.

En respuesta a su reflexión, en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra de la Universidade de Vigo en la que se realiza la titulación de grado en fisioterapia se ha emprendido una iniciativa de innovación docente que permite realizar una cierta práctica profesional basada en el modelo de prácticas extracurriculares y voluntariado de la universidad, mediante una perspectiva puramente académica.

La iniciativa se denomina Unidades de Fisioterapia y nace con el objetivo de realizar una colaboración con el entorno en el que está situada la Facultad. Dicha Facultad tiene dentro de sus objetivos colaborar con entidades públicas y privadas en eventos en los que sea necesaria la prestación de servicios de fisioterapia, a través de la Oficina de Voluntariado de la Universidad de Vigo, tanto para promocionar la asistencia de fisioterapia como la propia Facultad y su alumnado.

Mediante las unidades, la facultad como institución realiza acciones de transferencia del conocimiento, llevando a cabo labores de transmisión de las capacidades y resultados de I+D+i de la universidad al entorno socioeconómico y, además, realiza labores de promoción de la titulación y de la profesión. Sin embargo, su misión fundamental es aportar un medio factible en el que poder presentar al alumnado casos clínicos reales durante los períodos de formación educativa con un claro perfil académico, no tanto profesional. La actividad realizada por las unidades la lleva a cabo el alumnado de la facultad, especialmente de tercer y cuarto curso, bajo la supervisión de un docente del área de fisioterapia o un egresado que haya participado en las unidades durante sus estudios, en calidad de coordinador de las mismas.

Operando a través de las unidades se permite a la facultad crear un ambiente de prácticum en un entorno externo a la propia universidad, pero supervisado por docentes que supondrían el papel de los tutores de prácticas, en un entorno menos formal que las prácticas curriculares, debido a que se enmarca en un programa de voluntariado que complementa su formación, pero que no está sometido a evaluación directa que afecte a su rendimiento académico. Las únicas medidas establecidas para favorecer el buen aprovechamiento académico de las mismas son la recomendación de realización de un informe a modo de resumen de los casos más relevantes vistos en la unidad y existe la particularidad de hacer llegar al alumnado participante, una entrevista escrita u oral que realiza el responsable de prensa del campus de Pontevedra, cuyas respuestas utiliza para publicar una noticia en el diario de la universidad (DUVI).

Las unidades de Fisioterapia son una herramienta útil para la presentación de casos clínicos reales. Los casos presentados durante su desarrollo intentan responder a los criterios típicos del método de casos que se presentan en el aula, pero con la particularidad de desarrollarse situados en los lugares reales en los que se desarrollan los eventos con los que se colabora.

Su metodología está fundamentada en las reflexiones de Fuentes-Abeledo (2015), quien indica que se debe de fomentar el aprendizaje profundo y reflexivo. En este sentido, una de las metodologías más utilizadas es la enseñanza por medio de casos, ya que trabajar a partir de propuestas basadas casos, suele implicar un alto grado de satisfacción por parte del alumnado, percibiendo los estudiantes este tipo de experiencias como verdaderamente útiles en su formación (Gil e Ibáñez, 2013). Los resultados del uso del método de casos están siendo realmente alentadores puesto que, tanto la experiencia de otros, como la que se recoge en los episodios que el propio alumnado selecciona de sus vivencias prácticas, resulta del máximo interés para propiciar su aprendizaje de la

profesión intentando desarrollar un aprendizaje más integrado y contextualizado (Fuentes-Abeledo, González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Veiga-Río, 2011).

Esta metodología basada en el formato de prácticas extracurriculares que cuenta con la particularidad de ser una actividad académica de voluntariado (en la que el estudiante no está sometido a examen, sino que la verdadera evaluación, va a ser la aplicación de su trabajo en un caso real), hace que el estudiante sienta la necesidad de llevarlo a cabo de la mejor forma posible, esforzándose al máximo.

Este contexto de autoevaluación de sus propias competencias profesionales in situ, nos ha llevado a reflexionar en profundidad que una de las mejores formas de evaluar dicha experiencia educativa sería analizar la percepción del propio estudiante de su experiencia académica a través de las unidades.

La calidad en la docencia es un asunto de amplio interés en la actualidad y fomentarla no sería posible sin conocer la opinión del alumnado acerca de los procesos de enseñanza. Para que el profesorado pueda mejorar y adaptarse a las necesidades día a día, resulta fundamental conocer los resultados de investigaciones sobre la opinión del alumnado acerca de la evaluación académica y sobre las actividades desarrolladas durante la titulación, de las cuales resulta fundamental el estudio de las prácticas curriculares.

Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es analizar el grado de satisfacción de los alumnos que han participado en una unidad de fisioterapia.

METODOLOGÍA

Para la realización de la presente investigación se ha generado un cuestionario *ad hoc* en el que se les pregunta por varias cuestiones relativas a su experiencia durante la unidad de fisioterapia del evento deportivo Triathlon ITU Multisport World Championships. En concreto se les pregunta acerca de 7 cuestiones: se les pregunta por su grado de satisfacción general con la Unidad de Fisioterapia; por el grado de trabajo realizado en la Unidad de Fisioterapia; por si antes de acudir a la Unidad se sentía preparado/a para abordar a un paciente; por si cree que tras acudir a la Unidad tiene más confianza a la hora de abordar un paciente; por si cree que ha aprendido acudiendo a las Unidades de Fisioterapia; por el grado de satisfacción con los/las coordinadores/as de la Unidad; y finalmente por si tras acudir a esta unidad volvería a apuntarte a otra.

En total 18 alumnos respondieron al cuestionario durante el mes de abril de 2019. Posteriormente los datos fueron analizados de forma descriptiva para conocer qué nivel de satisfacción presentan.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados de la encuesta de valoración de la Unidad de Fisioterapia del Campeonato del Mundo de Triatlón ITU Pontevedra 2019.

Han contestado 18 alumnos a la encuesta, con los siguientes resultados:

1-Grado de satisfacción general con la Unidad de Fisioterapia, siendo 1 muy insatisfecho y 5 muy satisfecho: 10 alumnos (55,6%) valoran con un 5 su satisfacción y 8 alumnos (44,4%) lo valoran con un 4.

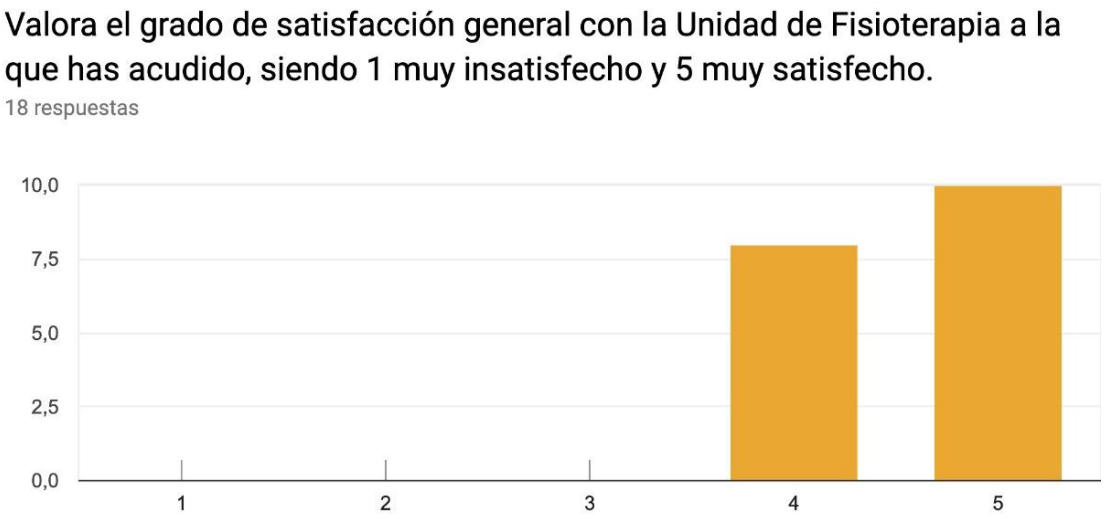


Imagen 1. Satisfacción general con la unidad de fisioterapia.

2-Grado de trabajo realizado en la Unidad de Fisioterapia, siendo 1 muy poco trabajo y 5 mucho trabajo.: 1 alumno (5,6%) valoran con un 2; 2 alumnos (16,7%) con un 3; 8alumnos (44,45) con un 4 y 6 alumnos (33,3%) con un 5.

3-Antes de acudir a la Unidad, ¿te sentías preparado/a para abordar a un paciente?

8 alumnos (44,4%) indican que no, frente a 10 alumnos (55,6%) que sí.

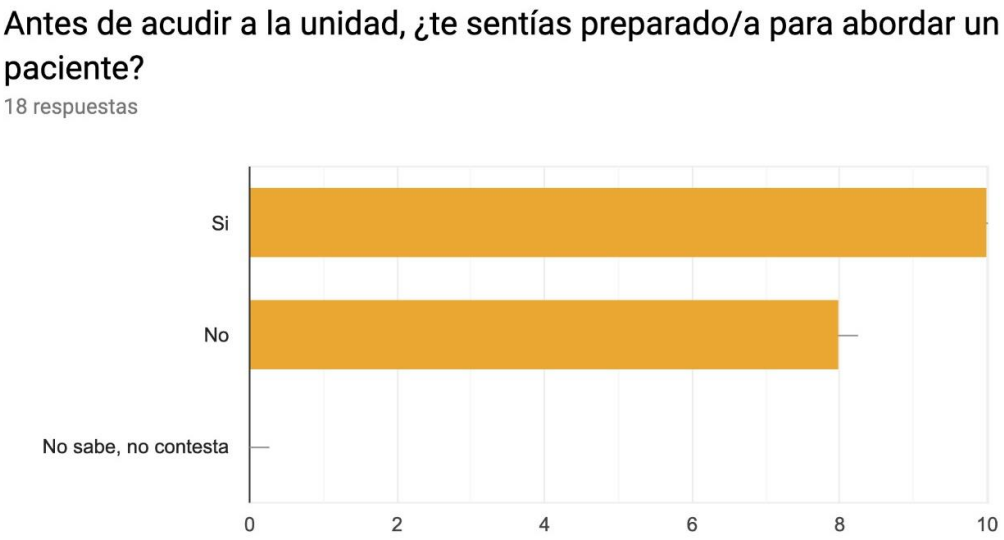


Imagen 2. Nivel de preparación previo a la unidad de fisioterapia.

4- ¿Crees que tras acudir a la Unidad tienes más confianza a la hora de abordar un paciente?

Del total de alumnos encuestados, 18, antes de acudir a la Unidad solo 10 se sentían preparados para abordar a un paciente (55,6%). Sin embargo, tras acudir a la Unidad 15 tienen más confianza a la hora de abordar un paciente que en un principio (83,3%).

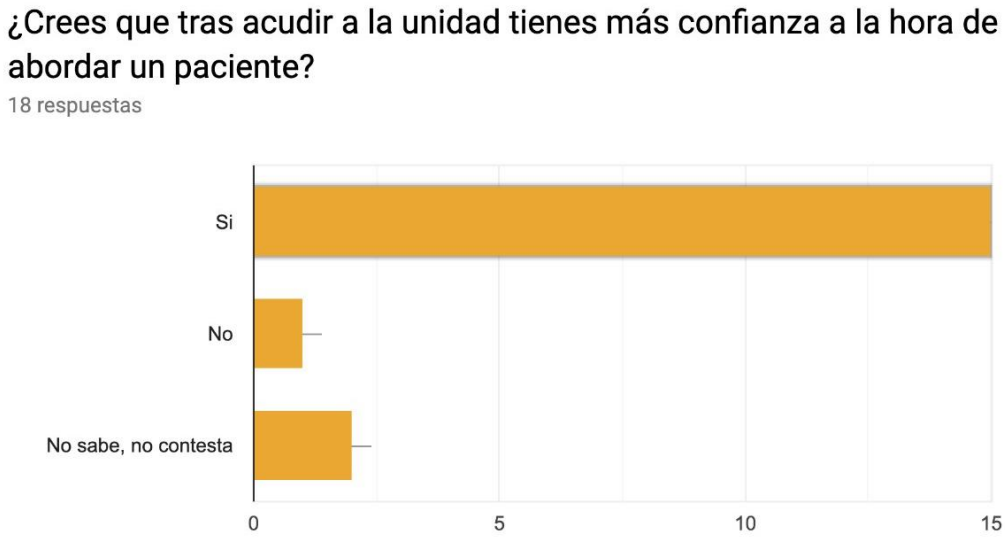


Imagen 3. Nivel de confianza tras acudir a la unidad de fisioterapia.

5- ¿Crees que has aprendido acudiendo a las Unidades de Fisioterapia?

El 94,4% de los sujetos afirma que sí ha aprendido acudiendo a la Unidad, solo 1 sujeto dice que no.

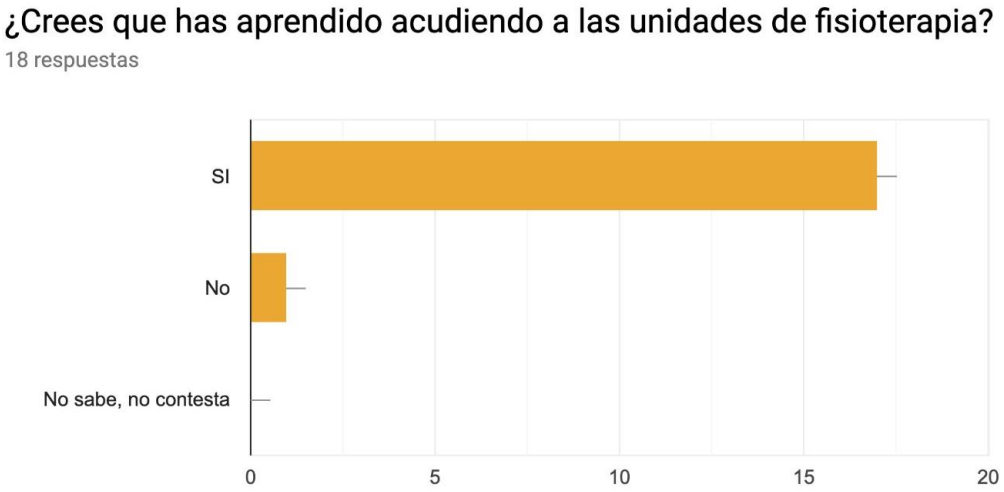


Imagen 4. Nivel de aprendizaje tras acudir a la unidad de fisioterapia.

6- Grado de satisfacción con los/las coordinadores/as de la Unidad, siendo 1 muy insatisfecho y 5 muy satisfecho.

13 alumnos (72,2%) indican un 5 y el 27,8% restante (5alumnos) indican un 4.

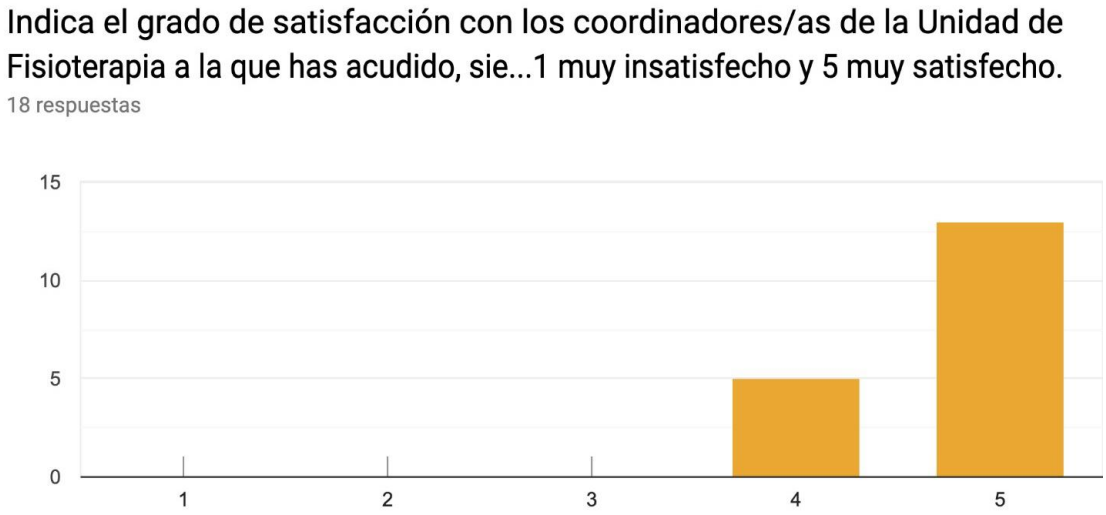


Imagen 5. Nivel de satisfacción con los coordinadores de la unidad de fisioterapia

7- Tras acudir a esta Unidad, ¿volverías a apuntarte a otra?

El 100% de los encuestados responde que sí.

La calidad en la docencia es un asunto de amplio interés en la actualidad y fomentarla no sería posible sin conocer la opinión del alumnado acerca de los procesos de enseñanza. Para que el profesorado pueda mejorar y adaptarse a las necesidades día a día, resulta fundamental conocer los resultados de investigaciones sobre la opinión del alumnado acerca de la evaluación académica y sobre las actividades desarrolladas durante la titulación.

Los buenos resultados obtenidos sobre la satisfacción del alumnado tras participar en las unidades de fisioterapia resultan de gran interés para el análisis de la pertinencia de dicha actividad durante la titulación. Según los buenos resultados, la participación en las unidades de fisioterapia beneficiará al estudiante tanto a nivel académico, como profesional.

Debido a que participa alumnado de tercero, esta aproximación a la práctica con casos reales suscita un gran interés para ellos debido a que es su primer contacto con el mundo asistencial, lo que les dotará de recursos para empezar a afrontar de mejor manera las estancias clínicas del siguiente curso académico. En esta titulación, las estancias clínicas se realizan durante el último curso académico y las únicas posibilidades que tiene el alumnado de realizar prácticas asistenciales será, o bien mediante un programa de prácticas extracurriculares, o bien mediante dichas unidades de fisioterapia. Por otra parte, el alumnado de cuarto curso, que ya ha estado realizando las estancias clínicas, le servirá de complemento de éstas y le dará mayor seguridad a la hora de enfrentarse a su trabajo. Consideramos de suma importancia que los futuros fisioterapeutas se sientan seguros a la hora de desarrollar su trabajo, teniendo en cuenta que la seguridad que los pacientes perciban de ellos es uno de los aspectos más influyentes para su mejora clínica (Martínez-Moreno, 2016).

En relación a esto, ante la pregunta "¿antes de acudir a la Unidad, ¿te sentías preparado/a para abordar a un paciente?" 8 alumnos (44,4%) indicaron que no, frente a 10 alumnos (55,6%) que sí. Por lo tanto, en términos generales, se podría decir que prácticamente la mitad de los estudiantes no se sentían preparados para realizar su trabajo. Aunque no se ha analizado en esta ocasión, creemos que sería interesante indagar si el sentirse preparamos o no, se relaciona con el curso académico. Es decir, cabría esperar que aquellos estudiantes de 4º curso que ya han realizado las estancias clínicas se sientan preparados para desarrollar su trabajo correctamente, en

contraposición a aquellos estudiantes de 3º que aún no las han realizado, los cuales debieran percibir no estar preparados para aplicar un tratamiento adecuado.

El hecho de que todo el alumnado indique que su grado de satisfacción general con la Unidad de Fisioterapia sea bastante o muy satisfecho, puntuando este ítem con la mayor puntuación posible, junto con el hecho de que no existan estudiantes que indiquen niveles bajos de satisfacción, indica que se trata de una actividad muy bien valorada por los estudiantes.

Consideramos que los buenos resultados en la encuesta se deben a que la participación en las unidades de fisioterapia da la oportunidad de que los estudiantes resuelvan los casos clínicos planteados, tras una discusión de las diferentes posibilidades de resolución del problema y guiados en todo momento por un fisioterapeuta experto, lo que hace que tengan la seguridad de que lo que están haciendo es lo correcto. Además, la satisfacción mostrada in situ por los usuarios de la unidad complementa su seguridad, ya que el agradecimiento de los usuarios aumenta la autoestima académica y profesional de los estudiantes que han participado. Y en este caso en particular, más aún, teniendo en cuenta que se trata de deportistas de gran renombre mundial, que suelen estar acostumbrados a recibir tratamientos de fisioterapia de gran calidad. Además, consideramos que el hecho de ser protagonistas de una noticia mediante una entrevista con el responsable de prensa del diario de la universidad, que a su vez reenvía la información de la noticia a la prensa del entorno para su posible publicación, aumenta aún más la percepción de la relevancia de la labor realizada. Por otra parte, no se debe de descuidar la idea de que las unidades de fisioterapia se basan en una ideología fundamentada en el voluntarismo, de hecho, su realización se enmarca dentro de un programa de voluntariado de la universidad.

Cabe destacar que, desde una perspectiva existencialista, el voluntarismo universitario está orientado a cubrir carencias asistenciales de sectores necesitados sin que los voluntarios pongan en práctica sus conocimientos y capacidades específicas, u orientado a que los voluntarios apliquen los conocimientos y habilidades adquiridas más allá de una concepción asistencialista, promoviendo el desarrollo más sustentable de la sociedad (Ríos, 2004).

Asimismo, tal y como indica Gaete-Quezada (2015), los procesos de voluntariado otorgan a la universidad la oportunidad de formar a sus estudiantes en valores tan importantes como el respeto, la tolerancia o la empatía con el otro, lo que les permitirá asegurarse de que sus estudiantes hayan adquirido la sensibilidad suficiente para que valoren la dimensión humana que acompaña cada problema y así poder entender mejor

para poder decidir mejor y más justamente. Otros beneficios importantes para los estudiantes que destinan tiempo al desarrollo de actividades de voluntariado universitario es que cambian su perspectiva y sensibilidad sobre su responsabilidad cívica. Además, el voluntariado también se puede desarrollar dentro de la propia universidad a través de proyectos de extensión para promover el desarrollo profesional de los estudiantes.

El verdadero desafío de las universidades socialmente responsables respecto del voluntariado universitario, radica no solo en elegir qué tipo de voluntariado promover desde su interior, sino que muy especialmente ser capaces de articularlo con la formación y la investigación, para lograr que los voluntarios universitarios sean también ciudadanos plenamente conscientes respecto de las razones por las cuales se originan los problemas sociales, para intentar incidir en la búsqueda de soluciones definitivas que permitan superar dichas desigualdades dentro de la sociedad (Freire, 2018).

Asimismo, Arias (2008) afirma que cuando la articulación del voluntariado con la formación es correctamente gestionada dentro de las universidades el voluntariado se convierte en un instrumento educativo y formativo que complementa la formación que los estudiantes reciben en las aulas y que sería muy difícil de contemplar de esa manera si no existieran dichas actividades. Así, los años de estudios universitarios se convierten también para los jóvenes en años de aprendizaje social, durante los cuales se fomenta la actuación del universitario en la transformación de la sociedad.

Se considera, además que los resultados positivos de esta investigación podrían estar debidos a que el trabajo académico realizado durante las unidades de fisioterapia responde a varios criterios que los expertos de estudios de caso recomiendan. Por una parte, la autenticidad, en el sentido de que contienen un nivel alto de realismo, presentando una historia que plantea situaciones problema reales que los estudiantes se encontrarán en su futura vida laboral. El responsable de la coordinación de la unidad pretende procurar escenarios que recojan informaciones, datos, sucesos, acontecimientos, materiales, actuaciones, contextos o condiciones que ayuden en el esclarecimiento de los objetivos de tratamiento de fisioterapia. Las situaciones problema presentadas ocurrieron durante ese evento y pueden ocurrir, bien de forma frecuente o porque se entiende que reflejan situaciones o problemas emergentes, o dignos de considerar para el desarrollo del conocimiento y las competencias profesionales. Esas situaciones durante las competiciones deportivas o eventos sociales en general contienen rasgos como la impredecibilidad, incertidumbre o complejidad que

son propias de quienes han de afrontar tareas profesionales como las que se tratan en los casos.

Por otra parte, la apertura, en el sentido de que permite desarrollar la reflexión, se posibilita formular cuestiones al coordinador y formular cuestiones a todos los participantes, preguntas que desarrollan el pensamiento crítico. El caso ha de favorecer la discusión abierta, generar controversia y diferentes puntos de vista, posibilitando la emergencia de necesidades diferentes de los participantes, de dilemas, interpretaciones y soluciones o cursos de acción diversos. El trabajo con el caso es un punto de inicio que posibilita la apertura a nuevos conocimientos, que incita a saber más, a profundizar para abordar los problemas y dilemas que van surgiendo, por lo que, a priori, no procede ofrecer análisis conclusivos. Y finalmente, el interés, tanto para abordar temas, conceptos, procedimientos, actitudes, lograr objetivos y desarrollar competencias relevantes desde el punto de vista académico y profesional y que pretenden ser objeto de evaluación, como para enganchar y comprometer en el aprendizaje a quienes van a trabajar sobre el caso. En este caso en concreto la motivación del estudiante sería el valorar, tanto la existencia como el descarte de una posible lesión deportiva, y en caso de su existencia, ayudar a su recuperación en fase aguda, así como la derivación a los servicios médicos o a otro fisioterapeuta para que continúe con su tratamiento una vez terminado el evento deportivo o regresado a su lugar de origen (Wassermann,1999).

En el trabajo con los casos, la reflexión juega un papel fundamental potenciando las relaciones entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto, estableciendo una vía de doble sentido entre los principios generales y los casos individuales y favoreciendo que el alumnado no caiga en procesos de “socialización acrítica” en sus experiencias en las escuelas. Tal y como indican Abal-Alonso, Fuentes-Abeledo y Muñoz-Carril (2015), el uso de Cuadernos de Reflexión que incluyan contenidos diversos en relación con los casos abordados (conclusiones personales después de sesiones de trabajo, descripción y análisis de actividades surgidas en relación con los casos, descripción de fundamentos teóricos en torno a temas abordados en forma de informes, pruebas de la evaluación de las competencias desarrolladas, etc.), son muy útiles para el éxito en los aprendizajes. Para intentar cumplir dicho objetivo, se le pide al estudiante que realice un informe resumen de su experiencia en la que debe de indicar los casos tratados, y los puntos fuertes y propuestas de mejora que estime oportunas, y como se ha indicado anteriormente, la contestación a la entrevista del responsable de prensa. Esto favorece que los estudiantes interrelacionen los conocimientos teórico-prácticos y puedan realizar una reflexión sobre las experiencias que han tenido durante la realización de las estancias clínicas.

Tal y como indica Raposo-Rivas, Muñoz-Carril, Zabalza-Cerdeiriña, Martínez-Figueira y Pérez-Abellás (2015). aun estando convencidos de la bondad del método de casos, la experiencia lleva a resaltar la importancia de permanecer permanentemente alerta para obtener un buen rendimiento del trabajo con casos, tanto en la fase de preparación de los mismos como en el desarrollo durante la unidad, prestando mucha atención a la potenciación y facilitación de las discusiones en la fase interactiva. También a indagar continuamente en las razones de los éxitos y fracasos que vayan acaeciendo en un continuo proceso de investigación-acción. El papel del coordinador como facilitador, potenciando el aprendizaje por descubrimiento, es fundamental. Ha de procurar que se aborden elementos cruciales, interviniendo si es necesario para clarificar aspectos y orientando observaciones y análisis a partir del caso. En el proceso suele resultar relevante proponer preguntas o cuestiones críticas que favorezcan la reflexión y disonancia cognitiva. El facilitador ha de ser consciente de las ideas clave, teorías, principios, procedimientos y actitudes que puedan ser apropiados para abordar el caso y los problemas susceptibles de estudio, y pensar en posibles secuencias para una adecuada profundización en el análisis, pero sin manipular para conducir las respuestas que los participantes no elaboran, sino incitando continuamente a la reflexión. Se debe de apostar por evitar sobre todo una posición muy directiva que pueda adelantar diagnósticos, soluciones o cursos de acción.

En este sentido, ante la pregunta ¿Crees que has aprendido acudiendo a las Unidades de Fisioterapia?, el 94,4% de los sujetos afirma que sí ha aprendido acudiendo a la Unidad, solo 1 sujeto dice que no. Por lo tanto, los resultados son buenos. Sin embargo, el hecho de que un estudiante indique que no ha aprendido no desmerece prestar atención a ese resultado.

Desde la perspectiva de potenciar la reflexión de todo el alumnado se propone optar por un enfoque del aprendizaje centrado en la persona. Por ello, en los procesos de aula se debe prestar atención tanto a la dimensión intelectual como a la emocional. Para ello se debe mantener la alerta ante las expresiones que son manifestación de emociones profundas, reconociendo su importancia, intentando dar una respuesta empática y considerándolo como motivo de trabajo en relación con el desarrollo del estudio de caso. Siempre con la intención de generar un clima de aula cálido, de escucha atenta, tanto de la conducta verbal como no verbal y alejado de la amenaza. Recoger datos de lo que ocurre en el aula para comprender las razones de por qué determinados estudiantes no participan en el análisis de los casos, o lo hacen con escasa implicación, lleva a reflexionar en profundidad sobre la mejor manera de conducir la dinámica de aula y procurar, entre otros aspectos, trabajar sobre el miedo que algunos sienten ante

la perspectiva de intervenir en los debates al ser muy susceptibles a la crítica de otros; o a fijarse en cómo algunos estudiantes no abandonan la intención de encontrar la respuesta que les parece los coordinadores quieren oír, en lugar de analizar diferentes opciones y puntos de vista y explorar múltiples elecciones; o introducir cambios para que los estudiantes perciban más claramente lo que puede aportarles trabajar en una perspectiva más abierta al debate Fuentes-Abeledo (2009).

Según estos resultados, en los que solamente uno de los participantes refiere no haber aprendido tras acudir a la unidad, consideramos que el trabajo realizado por los coordinadores es el adecuado. Además, también se puede justificar esta idea con los resultados obtenidos ante la pregunta 6: Grado de satisfacción con los coordinadores de la Unidad, cuyos resultados muestran que todos los estudiantes indican estar bastante o muy satisfechos.

Finalmente cabe destacar que el hecho de que tanto los coordinadores como los estudiantes participen de forma voluntaria en aquellas unidades en las que ellos deseen participar, aumenta profundamente la motivación hacia la actividad realizada. Tal y como indica Zabalza, la participación basada en preferencias permite una buena adecuación a las necesidades del estudiante, atendiendo de manera digna sus expectativas y demandas. En este sentido, y junto con todos los demás aspectos valorados mediante dicha encuesta, el hecho de poder elegir según sus preferencias hace que ante la pregunta 7: Tras acudir a esta Unidad, ¿volverías a apuntarte a otra? Todos los encuestados respondan que sí, realidad que resume claramente que se trata de una actividad muy interesante para el alumnado que ha participado.

CONCLUSIONES

Se observa que los alumnos del Grado en Fisioterapia de la Universidad de Vigo valoran de una forma muy positiva todos los ítems presentados mediante este cuestionario, lo que indica un grado de satisfacción muy alto con las unidades de fisioterapia en las que han participado y su perspectiva futura de volver a hacerlo. Además, también refieren haber mejorado sus habilidades y competencias académicas sintiéndose más preparados a la hora de realizar su trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abal Alonso, N.; Fuentes Abeledo, E. J. y Muñoz Carril, P.C. (2015). De la perspectiva ideal a la realidad del aula en las prácticas de futuros docentes de educación infantil. XIII Symposium Internacional sobre el Practium y las Prácticas Externas: “Documentar y Evaluar la Experiencia de Practicum de los Estudiantes”. Poio.

Arias, S. (2008). Voluntariado universitario. Guía para su gestión en las universidades madrileñas. Madrid: Dirección General de Voluntariado y Promoción Social. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Fuentes Abeledo, E.J. (2009): Formación de maestros y Practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. En Raposo Rivas, M. et al. (Coords.). Actas del X Symposium Internacional sobre el Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria: El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training. Servicio. Publicaciones Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 103-24.

Fuentes-Abeledo, E.J.; González-Sanmamed, M.; Muñoz-Carril, P.C. y Veiga-Río, E.J. Fuentes-Abeledo, E.J. (2011). Documento Marco para o desenvolvemento do Prácticum das titulacións de Mestre. Santiago de Compostela: Comisión de Prácticum da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.

Fuentes-Abeledo, E. J.; González-Sanmamed, M.; Muñoz-Carril, P.C. y Veiga-Río, E.J. (2013). Estudio de casos y currículo integrado en la formación inicial del profesorado de educación infantil. En Muñoz Carril, P.C., Raposo Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez Figueria, M.E.; Zabalza Cerdeiriña, M. A. y Pérez Abellás, A. (pp. 733-46), Un practicum para la formación integral de los estudiantes. Santiago de Compostela: Andavira.

Fuentes-Abeledo, E.J., Muñoz Carril, P.C. (2015). El método de estudio de casos en la enseñanza universitaria: consideraciones generales, propuesta de trabajo y materiales para el desarrollo de un taller. En Raposo-Rivas, M.; Muñoz Carril, P.C. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Pérez-Abellás, A. (2015). Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015. Santiago de Compostela: Andavira.

Freire, P. (2018). Experiencia de voluntarios universitarios nicaragüenses: de la mano con la antropología social. Revista Nicaragüense de Antropología, 2(3).

Gaete Quezada, R. (2015). El voluntariado Universitario como ámbito de aprendizaje servicio y emprendimiento social: Un estudio de caso. Última década, 23(43), 235-60.

Gil, P. y Ibáñez, A. (2013). Percepción de utilidad y grado de satisfacci´no del alumnado de formación del profesorado con el Método del Caso. Aula Abierta, 41 (3), 79-90.

Martínez Moreno, L. P. (2016). Plan estratégico para el mejoramiento de los servicios médicos de la clínica hospital Kennedy del cantón Buena Fe, periodo 2015-2019 (Bachelor's thesis, Quevedo: UTEQ).

Raposo-Rivas, M.; Muñoz Carril, P.C. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Pérez-Abellás, A. (2015). Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015. Santiago de Compostela: Andavira. (2015). Resultados de aprendizaje en el practicum: de la guía de prácticas a la evaluación de los aprendizajes.

Ríos, R. (2004). Universitarios y Voluntariado: Análisis del Involucramiento en Acciones Filantrópicas de los Alumnos de la PUC. Psykhe (Santiago), 13(2), 99-115.

Wassermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Experiencias de innovación metodológica para el progreso de los aprendizajes durante las prácticas profesionalizantes de formación docente en Argentina. (RES0123)

Leandro Nicolás Mina Di Pasquale
Liceo Municipal Antonio Fuentes del Arco

INTRODUCCIÓN

Actualmente se evidencia una gran crisis del sentido de la escuela como centros de aprendizaje por parte de los educandos en Argentina, y se refleja la necesidad de evaluar la formación docente entre otras problemáticas sociales a razón del fundamental impacto que mantiene la acción docente sobre la calidad educativa.

Se considera necesario exponer ejes de reflexión para la investigación didáctica y su alcance pragmático en las prácticas docentes. Si bien se evidencia mayor carga horaria de espacios curriculares que implican procesos reflexivos acerca de la práctica educativa como acción política intencional para el desarrollo social según principios de integración e inclusión en los diseños curriculares de las carreras de formación docente y existen numerosas fuentes teóricas de reflexión pedagógica en Argentina prescriptas para la formación pedagógica de los docentes, se esfuerzos actuales de incluir la investigación didáctica sobre las prácticas profesionalizantes (Davini, 2015) y en particular sobre del desarrollo de competencias de análisis, organización de la enseñanza y autorreflexión de la acción docente.

En Argentina se pronuncian múltiples abordajes teóricos sobre posicionamientos políticos y supuestos pedagógicos subyacentes (Terigi, F. 2004; Frigerio, G. y Diker, G., 2005; Litwin, E. (2008); Puiggrós, A.; y Marengo, R., 2013), mientras se constituyen pertinentes preguntas que guíen la generación de aportes didácticos para la formación docente: ¿Los docentes deben desarrollar competencias para desempeñar su rol o basta la reflexión teórica sobre textos de autor?, ¿Cuáles son las competencias que debe desarrollar un/a docente en general? ¿Cuáles son los aprendizajes que posibilitarían una formación docente que afiance el desarrollo de competencias profesionales específicas para afrontar desafíos del escenario sociocultural actual que se pretende abordar mediante la acción docente?

Es un desafío actual a fin de mejorar el nivel educativo en general y de la formación profesional en particular contribuir a la investigación didáctica y su consecuente análisis teórico de procesos educacionales que impliquen el aprendizaje por competencias, el

acompañamiento disciplinar y pedagógico de las prácticas profesionalizantes en diferentes contextos y con diversas poblaciones.

Sobre el estudio realizado y su población.

El Liceo Municipal de la Ciudad de Santa Fe se conforma por cinco escuelas: la Escuela de Idiomas, la Escuela de Música, La Escuela de Danza, la Escuela de Expresión Estética Infantil y la Escuela de Diseño y Artes Visuales. Las cuales dentro de la diversidad de propuestas se incluyen Profesorados de Educación Artística por cada disciplina.

El Profesorado de Artes Visuales con orientación en producción perteneciente a la Escuela de Diseño y Artes Visuales mantiene una propuesta que reúne un total de 5.088 horas cátedras en total distribuidas en 41 unidades curriculares en formato taller, materia y talleres de la práctica correspondientes a los cuatro años de cursado de formación docente.

El presente estudio procura describir y analizar experiencias de innovación metodológica en el marco de la concreción de proyectos curriculares para la formación profesional docente, y comunicar aportes teórico-prácticos resultantes del análisis exploratorio realizado sobre el progreso del aprendizaje durante las prácticas externas en instituciones escolares y otros ambientes de aprendizaje no formal de los practicantes avanzados de un Profesorado de Artes Visuales con orientación en producción perteneciente a la Escuela de Diseño y Artes Visuales de la ciudad de Santa Fe.

Sobre la construcción metodológica de los planes de práctica docente.

La propuesta de formación de los talleres de la practica intensifican progresivamente la aproximación del estudiante a la praxis docente en relación a instituciones de educación formal inicial, primaria, secundaria, talleres de arte, museos y centros alternativos de capacitación. Permitiendo fortalecer su reflexión sobre el proceso pedagógico y el compromiso social, político y cultural de la educación artística hoy.
El plan de formación y acompañamiento institucional capacita al practicante durante las instancias de mediación educacional, guiando sus decisiones didácticas para el desarrollo de competencias docentes vinculadas a la construcción metodológica de propuestas. Viabilizando la creación de diseños curriculares que permitan adaptar e integrar distintas perspectivas sobre el aprendizaje de las artes visuales y su manifestación en contextos de enseñanza diversos.
En el marco de la experimentación, evaluación e innovación didáctica, se procura la integración de conocimientos para focalizar la atención a los procesos de aprendizaje

mediante la apropiación de recursos, estrategias y experiencias de aprendizaje que persigan los siguientes propósitos formativos:

- Afianzar competencias docentes vinculadas a la progresión de los aprendizajes en contextos diversos.
- Estimular el reconocimiento de los factores implicados en el planeamiento y desenvolvimiento de las clases.
- Favorecer la integración de conocimientos didácticos mediante el análisis de la práctica profesional en establecimientos educativos y otros espacios de formación.
- Fortalecer el análisis valorativo de las experiencias de enseñanza para el desarrollo de estrategias docentes.
- Permitir experiencias de auto reflexión sobre las capacidades docentes a desarrollar y los desafíos a emprender en los contextos reales de acción.
- Realizar las posibilidades de formación profesional en escenarios alternativos mediante la coordinación de actividades articuladas a los museos y talleres de la práctica.
- Integrar el análisis de las experiencias de la práctica docente mediante investigación didáctica y conceptualización práctica.
- Suscitar la asunción de los deberes éticos de la profesión.

Además, se instigó un proyecto de articulación de la práctica a fin de establecer vías de comunicación para la coordinación de espacios visitados y visitas realizadas a lo largo del año. Considerando el trayecto particular de los estudiantes desde el ingreso hasta el egreso, según los propósitos formativos del plan vigente se buscó permitir una secuenciación de los aprendizajes y su abordaje interdisciplinario a fin de favorecer la progresión sobre las habilidades y estrategias del futuro docente en relación a la secuenciación de contenidos y el análisis diagnóstico de los ambientes de aprendizaje.

El trabajo de los docentes a cargo de las prácticas docentes se mantiene en parejas pedagógicas, complementando distintas áreas del conocimiento en ciencias de la educación. Lo cual favorece la consecución de metas y objetivos a largo plazo según proyectos de interés institucional que permitan la innovación metodológica sobre el Prácticum.

METODOLOGÍA

Según las características del presente estudio se tuvo en cuenta orientaciones metodológicas para el diseño de la presente investigación exploratoria *expos facto* en el reconocimiento de los diarios personales y registros formales como técnicas válidas de recolección de datos no convencionales (Pámiés; Ryan y Valverde, 2017) y la observación como procedimiento clave para la exploración de hipótesis de trabajo a partir del estudio de casos, cuya situación y temática hace posible la aplicación del método (Machuca, Bastida, Doménech, Berbegal, Marimon, 2017).

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa se caracteriza por la búsqueda y el descubrimiento mediante una planificación flexible (Aguierre, 2017), ciertas lineas de investigación inicial fueron secundarias

El análisis exploratorio de las experiencias fue realizado mediante estrategias de exploración cualitativa teniendo en cuenta los informes diagnósticos iniciales sobre estudiantado asistente a todos los talleres de la practica profesionalizante, orientaciones metodológicas acordados en los planes de prácticas proyectados para la formación docente de los estudiantes del Profesorado, registros continuos e informes de evaluación realizados por tutores de la práctica, registro de los practicantes sobre la propia acción, memorias de autoevaluación realizadas por los practicantes y comparaciones interanuales de las evaluaciones finales de las mismas cohortes de practicantes en dos años consecutivos teniendo en cuenta criterios congruentes al plan de progresividad proyectado.

Se consideró toda la información arrojada a través de la evaluación procesual realizada mediante el acompañamiento continuo de supervisión de las prácticas y las aquellas instancias de consignación o devolución semidirigida sobre objetivos de trabajo conforme los distintos tipos de dispositivos metodológicos implementados a partir de diagnósticos iniciales sobre el estudiantado, sus intereses, aspectos actitudinales y competencias a desarrollar.

A fin de evaluar la efectividad de las intervenciones realizadas en el progreso de los aprendizajes se establecieron hipótesis de trabajo sobre las competencias a desarrollar atendiendo al diseño previo de las instancias de práctica que impliquen abordajes metodológicos diversos por parte del practicante y su correlación con desafíos propuestos para los practicantes. En este sentido, luego se procedió a observar conductas particulares y convergentes al desenvolvimiento de habilidades no especificadas al practicante con el objetivo de evidenciar la presencia indicadores propios de las competencias a desarrollar.

Se contó con recursos tecnológicos que permitieron el posterior evaluación complementaria, tales como cámaras de video y rúbricas complementarias de registro y fueron de especial consideración las memorias de autoevaluación realizadas por los practicantes durante el proceso, dado que se evidenciaron progresos de dicho dispositivo de autoevaluación que se relacionan a decisiones metodológicas de los tutores y además permitió observar gran cantidad de información convergente a las hipótesis de trabajo dispuestas durante las tareas de supervisión capacitante.

Se evaluaron los porfolios y las narraciones personales de los practicantes durante sus trayectos de prácticas residencias en instituciones escolares y en ambientes de aprendizaje no formal, tales como espacios de museos, exposiciones de obras, etc. Además, se realizó un seguimiento mediante planillas de corrección de los registros de logro escritos por los practicantes a fin de evidenciar la correlación entre categorías evaluadas por los supervisores y su autoevaluación.

Se tuvo en cuenta si las recomendaciones de los docentes son consideradas por los practicantes a la hora de realizar autoevaluaciones críticas de la práctica, además es evaluada la autonomía para desarrollar las distintas instancias de prácticas: observación, análisis, planificación de propuestas, desarrollo de la clase, registro de experiencias y análisis crítico según desafíos reconocidos previamente.

En este sentido se volvió crucial la observación sobre la conducción del grupo de clase, la construcción metodológica de las propuestas, el desarrollo real de las actividades y el afianzamiento de actitudes congruentes a la reflexión y autoevaluación de la propia práctica.

De forma progresiva, los indicadores considerados a la hora de prácticas aumentan su exigencia y se agregan desafíos particulares según sea el caso. Siempre y cuando se focalice la atención sobre algunos de los aspectos a trabajar analizados por el supervisor de práctica como los núcleos más relevantes para el desarrollo de los aprendizajes. En este sentido se vio necesaria la implementación de planillas u otros instrumentos que permitan aunar criterios sobre las dimensiones evaluadas y las formas de comunicar la devolución.

Se evaluó también a partir de las lista de cotejo, si el dominio de los contenidos abordados en la clase responde a estrategias de secuenciación según la capacidad de diagnóstico inicial y análisis de las características sociodemográficas. Si provee ejemplos y facilita la comprensión de aspectos como así también la capacidad para flexibilizar la

organización de actividades, lograr el entusiasmo en el alumnado a partir del diálogo y otras estrategias implementadas por cada asistente de prácticas profesionalizantes.

Todos estos indicadores se encuentran agrupados en una rúbrica de evaluación complementaria a fin de no limitar la evaluación en el día de la clase, considerando la continuidad de los procesos y la individualidad conforme a los desafíos estipulados para cada trayecto de formación.

RESULTADOS

El acompañamiento de los procesos de aprendizaje del Prácticum

El desempeño de las sucesivas cohortes poblacionales mejoró significativamente mediante el diseño sobre la progresividad de las prácticas y su articulación con espacios curriculares del plan. Sin embargo y a pesar de no observar aún dicha valoración en los procesos de autoevaluación de los practicantes, se cree necesario continuar evaluando dichos procesos de reconocimiento longitudinalmente en el trayecto de los estudiantes menos avanzados que iniciaron su recorrido durante la implementación de las decisiones metodológicas sobre la práctica profesionalizante.

Se consideró fundamental la formación basada en la aplicación de procedimientos en torno a la organización de la enseñanza en general y disciplinar para la promoción de la construcción metodológica de proyectos curriculares a partir de las decisiones del docente y su campo de acción real, incluyendo principios generales que puedan resultar necesarios observar a fin de permitir mayor concreción de las ideas.

El énfasis en actividades que impliquen decisiones autónomas de construcción metodológica individual ha demostrado promover valoraciones positivas del propio desempeño por parte de los practicantes en relación con los objetivos de aprendizaje reconocidos previamente como aspectos a desarrollar y los desafíos experimentados en la individualidad. En este sentido se observó incluso que el trayecto de aquellos practicantes a quienes se les consignó desarrollar construcciones metodológicas diversas, centradas incluso en la formación crítica mediante procesos reflexivos de sus educandos permitió mayor capacidad en la gestión de grupos y mayor confianza durante las practicas.

A partir de la generación progresiva de instancias previas de observación, descripción y relevamiento de información sobre el contexto social, las ofertas y las demandas de la comunidad educativa vinculada a la institución se logró afianzar las capacidades de análisis de los/las practicantes. Además, se lograron instancias de práctica diseñadas por los mismos practicantes según los desafíos propuestos por trayectos anteriores, lo cual

permitió originar competencias tendientes a la construcción metodológica de propuestas.

Las experiencias de dichas orientaciones metodológicas evidenció una mejora en el desarrollo de las competencias de las practicantes mediante la promoción de la autorregulación de los aprendizajes a desarrollar para la capacidad de organización de la enseñanza y elaboración de proyectos de los futuros profesionales a partir del diseño de trayectos personalizados según objetivos de trabajos acordados entre el practicante y los supervisores.

En cuanto a la existencia de relación práctica entre la progresividad tales competencias a desarrollar en la formación profesional durante las prácticas finales de los futuros docentes y decisiones particulares de los supervisores de prácticas en torno al abordaje metodológico de acompañamiento al proceso de supervisión capacitante, se observó mejor adherencia a la supervisión mediante la reflexión conjunta sobre los objetivos de trabajo en forma continua entre el evaluador y el evaluado. Lo cual evidenció buen desarrollo de las practicantes mediante la promoción de aprendizajes tendientes a la capacidad de organización de la enseñanza y elaboración de proyectos.

Sobre las fuentes de información y análisis

Se logró obtener información relevante sobre las funciones formativas de los dispositivos de registro implementados para el desarrollo de competencias esperadas para el desempeño del rol docente, puesto que en general han sido utilizados para la autorreflexión. Evidenciándose, además, diferencias según las decisiones metodológicas llevadas adelante por los supervisores de prácticas y variabilidad en la calidad de los análisis realizados según las formas de registro llevadas adelante por los practicantes.

A continuación, se presentan ejemplos de relatos considerados como información congruente a los procesos de aprendizaje en relación la capacidad de afrontar desafíos, auto reflexionar y repensar los periodos de práctica:

"Este proceso que pude lograr, se debe a los autores y docentes que me fueron aconsejando a lo largo de la carrera y los cuales confiaron en mí, sobre todo el último año. Aprendí en este largo trayecto que el saber docente constituye de varios factores, conocimientos, manejo de grupo, presencia y sobre todo manejo de la energía. En la práctica y guía de la muestra de Eduardo Elgotas observe gracias a un consejo del docente como los alumnos van al ritmo de la energía del docente. Esto me permitió reflexionar, como dije antes, sobre la importancia que se tiene que tener sobre los vínculos con los alumnos, el cual es fundamental." Estudiante 27 Años.

"Fue un año de muchos aprendizajes, en el cual la experiencia adquirida se debió a varios factores. Desde lugares nuevos, como ser guía en un museo, hasta pasar por talleres del Escuela, lo cual si soy sincero... nunca me imaginé. El recorrido de este año en el taller de docencia IV y las practicas permitió que se viera lo mejor y lo peor de mí, las fortalezas y debilidades las cuales iba observando en cada clase y cada día que cursaba u observaba.

El permitirme reflexionar sobre la práctica docente y haber asumido el rol provoco un desafío enorme el cual creí no haber estado preparado antes de comenzar el año, pero con el transcurrir de este fui descubriendo fortalezas que creí no tenerlas como así derrumbar las que creí tenerlas. Quizás la experiencia mejor adquirida es la de poder reflexionar cada paso que voy a dar de ahora en más, pensando y planificando cada movimiento que voy a realizar en el aula, lo que voy a decir y la postura frente al arte y la docencia, fortaleciendo el carácter y teniendo una perspectiva más certera de lo que busco a futuro en la educación."

El análisis realizado sobre los porfolios de trabajo y las narraciones personales de los practicantes durante sus trayectos de residencias en instituciones escolares y en instancias de prácticas no formales demostraron ser instrumentos de evaluación que permiten un seguimiento continuo de las prácticas como así también incluir al practicante en procesos reflexivos favorecedores para el desarrollo de las competencias a desarrollar. Permitiendo incluso generar categorías de análisis para el desarrollo teórico sobre las prácticas en el estudio cualitativo del contenido y forma de los relatos.

De los encuentros y el tratamiento teórico-práctico.

A pesar de las limitaciones de calendario, se evidenció que tres horas cátedras al mes permiten la realización de seguimientos concisos en torno a contenidos de relevancia para los procesos iniciados durante las prácticas.

En cuanto a las orientaciones procedimentales y los procesos reflexivos del equipo de trabajo, se evidenció que son logrados mediante la inclusión de núcleos de información necesarios para el trabajo de los docentes a cargo. En principio las necesidades, intereses y sentidos atribuidos a la práctica de todos los/las asistentes del taller son de fundamental requerimiento para permitir el desenvolvimiento significativo de los posibles aprendizajes iniciados o afianzados durante el periodo de prácticas. Además, todos aquellos insumos históricos considerados dentro de la información valiosa recuperada en las clases del taller de prácticas.

Imagen 1: Instancia de práctica

CONCLUSIONES

Sobre la progresión anual de las prácticas y su articulación con espacios curriculares.

A fin de permitir continuidad de una formación congruente entre las distintas instancias de práctica de la carrera y los trayectos de aprendizaje propuestos en conjunto y en particular de los cuatro niveles de práctica establecidos según la progresividad prescripta por el plan curricular, se considera necesaria la regulación de las competencias tendientes a la capacidad de análisis permanente sobre los propios procesos individuales de aprendizaje, la reflexión teórica conjunta y la construcción estructural de las propuestas particulares de los docentes en formación.

Siendo el aspecto metodológico una fortaleza para el afrontamiento de los desafíos actuales, se ha realizado especial énfasis en las bases conceptuales que permitan la toma de decisión crítica de los futuros docentes sobre las propias prácticas y el armado de sus propuestas.

Existen aprendizajes que responderían a preparaciones previas, para lo cual decidió atender a propósitos formativos que estén articulados a través de reflexiones orientadas, procedimientos aplicados y ejes conceptuales específicos que han sido estudiados durante el cursado de unidades curriculares antecedentes al prácticum, los cuales inician y afianzan diversos procesos agrupados en las materias didácticas específicas que son cursadas en función del nivel educativo de los educandos y disciplina de enseñanza.

Se prevé continuar evaluando mayores posibilidades de articulación mediante proyectos o dispositivos de trabajo consensuados institucionalmente con otros espacios curriculares, además del plan curricular previsto en conjunto. En este sentido se han realizado actividades en simultaneo por agendas comunes logradas en torno a propuestas artísticas externas y de la escuela con relación al reconocimiento artístico-educacional del artista argentino Eduardo Élgotas.

Sobre las competencias a desarrollar

La asunción total de las tareas docentes en escuelas asociadas y escenarios no formales situó al practicante como constructor y mediador de experiencias artísticas en diversas situaciones de intercambio profesional, lo cual permitió el desempeño práctico de la programación de contenidos y propósitos formativos, organización de situaciones de aprendizajes conforme a relevamientos previos, inclusión de nuevas tecnologías de registro, el trabajo en equipo para el logro de las expectativas personales y el cumplimiento de los deberes éticos de la profesión.

El plan de acompañamiento institucional permitió instancias de análisis sobre la configuración pedagógico-didáctica de la enseñanza de las artes visuales siempre y cuando se capacite al futuro docente sobre los fundamentos de la práctica y las condiciones específicas del rol, articulando los propósitos formativos de los talleres de práctica docente previos y acompañando mediante una evaluación procesual en base a objetivos concretos de trabajo. En este sentido, se evidenció un significativo progreso en el desempeño de las practicas una vez implementados los dispositivos de registros inmediatos postpráctica y su posterior integración y síntesis, para lo cual se observó necesaria la construcción de categorías de análisis claras según el trayecto y los desafíos de cada practicante, cuya efectividad además, se relaciona directamente con el acompañamiento y la capacidad del supervisor de prácticas para realizar un análisis previo de cada profesional en formación y objetivos de trabajo concretos que se establezcan.

Este aporte se considera relevante si es de interés evidenciar avances en la formación a partir la implementación de procesos autorreflexivos mediante dispositivos de trabajo que impliquen instrumentos de registros personales del practicante de forma inmediata a las prácticas, seguimiento personalizado considerando la continuidad de los procesos durante el desarrollo integral del asistente a través de encuentros planificados.

En cuanto a la calidad del acompañamiento y seguimiento de los supervisores de prácticas, se evidencia necesario considerar la importancia de la reflexión conjunta con el practicante, para lo cual deben instarse momentos escucha atenta del evaluador y el evaluado. Lo cual se correlaciona con la ya mencionada capacidad del docente supervisor para realizar análisis de los indicadores según las competencias a desarrollar. Además, generar instancias de encuentro grupal y los registros diarios lograron promover la integración reflexiva de las experiencias de intervención, permitiendo el progreso de competencias docentes vinculadas a la construcción y adaptación de estrategias para el afrontamiento de nuevos desafíos según el trayecto de cada practicante.

En este sentido se rescata el siguiente pasaje de la conclusiones realizadas por un practicante:

"La mirada del docente y los consejos de este fueron fundamental tanto el año pasado como este, ya que me marcaron y recalcaron errores que cometía ya sea por inexperiencia o por exceso de confianza. Uno de los mayores aporte que me realizaron los docentes fue utilizar el recurso visual como herramienta para que los alumnos comprendan aún más de lo que hablo a la hora de dar el contenido y de poder motivar a los alumnos por medio de preguntas acertadas, generando un vínculo con estos. El tener buenas y generar una buena motivación en los alumnos, incentiva a que éste quiera aprender, lo ubica en un proceso de formación y le permite entablar una relación con lo que el docente explica y con lo que ve, permitiéndole aprender y comprender con mayor facilidad.

Con el recorrido de las prácticas la debilidad que descubrí a la hora de dar clases es la poca relación que genero con el grupo en su totalidad. Si bien me marcaron que hago un buen trabajo personal, el que otra persona te observe y marque los errores es de vital importancia, ya que preso de mi ego o el creer que uno sabe todo, me hacía caer en el error de que todo estaba bien o controlado. Quizás este fue el mayor desafío, el vincularme con los alumnos, el darme cuenta de que la docencia requiere de un acto desinteresado hacia el otro y un altruismo que pocos son capaces de dar, el darme cuenta que el docente no es lo más importante de la clase, me hizo despojarme de todas mis

fortalezas construidas en base a una falsa seguridad, donde iba tapando las debilidades que tengo en vez de enfrentarlas y mejorarlas. Es por esto que este año el cambio fue muy radical al anterior, no solo creciendo intelectual y profesionalmente, sino de una forma espiritual la cual me hizo entrar en razón que la docencia es más que solo enseñar.

Por esto al escribir estas memorias, rescato que los mejores momentos como practicante fueron las clases en las cuales pude conectar con el alumno. Donde el vínculo se hizo presente y fluyo el aprendizaje en ambas partes." Estudiante egresado del año 2018.

Estos aportes se consideran relevantes si es de interés evidenciar avances en la formación a partir la implementación de procesos autorreflexivos mediante dispositivos de trabajo que impliquen instrumentos de registros personales del practicante de forma complementaria a las prácticas y seguimiento personalizado considerando la continuidad de los procesos durante el desarrollo integral del asistente a través de encuentros planificados y planes actualizados que procuren innovar durante el transcurso de la formación docente de los futuros profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (2017). *Capítulo 12: Metodología cualitativa de investigación científica.* Cómo investigar. ACCID. España: PROFIT.

Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. RED U - Revista de Docencia Universitaria, 6 (2).

Davini (2008) La formación en las prácticas docentes. Argentina: Paidós.

Frigerio, G y Diker, G (Comps) (2012). Educar (sobre) impresiones estéticas. Entre Ríos:Colección del Estante.

Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2011). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.

Machuca, M.; Bastida, R.; Doménech, D.; Berbegal, J.; Marimon, F. (2017). *Capítulo 6: Formulación de hipótesis y proposiciones.* Cómo investigar. ACCID. España: PROFIT.

Medaura, O. (2007). Una didáctica para un profesor diferente. Bs. As.: Lumen-Hvmanitas.

Terigi, F. (2004). Currículum: itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.

Pámies, M. del Mar; Ryan, G. y Valverde, M. (2017) *Diseño de investigación.* Cómo investigar. ACCID. España: PROFIT.

Formación para la acción tutorial en las prácticas externas de educación. Programa coordinado para universidades y centros de prácticas en Cataluña. (RES0067)

Tomás Peire Fernández, María Pau Cornadó Teixidó, María Teresa Fuertes Camacho
Universitat Autònoma de Barcelona
Universitat de Lleida
Universitat Internacional de Catalunya

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene sus antecedentes en dos comunicaciones anteriores presentadas en los congresos de Poio de 2015 y de 2017.

A través de ellas hemos ido informando y valorando los aspectos más destacados del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros en Cataluña (MIF) que se ha venido desarrollando entre 2013 y 2018.

El Programa MIF ha sido responsabilidad de la Secretaria de Universidades e Investigación, del Departamento de Economía y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya.

Han participado diez universidades catalanas de forma coordinada y comprometida: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Lleida, Universitat de Girona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Ramón Llull, Universitat de Vic, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat Internacional de Catalunya y Universitat Abat Oliba.

En el marco de este programa se constituyeron 9 grupos de trabajo:

1. Grupo de trabajo de Inglés
2. Grupo de trabajo de Prácticum
3. Grupo de trabajo de Género
4. Grupo de trabajo sobre condiciones de acceso a los estudios magisterio
5. Grupo de trabajo de seguimiento académico
6. Grupo de trabajo de competencia digital
7. Grupo de trabajo sobre el Espacio Europeo de Educación Superior
8. Grupo de trabajo sobre el modelo formativo
9. Grupo de trabajo sobre el doble grado

Los grupos de trabajo se formaron de forma coordinada entre la administración educativa de Cataluña y las universidades catalanas representadas por las facultades de educación.

Los equipos han sido interdisciplinares: profesorado universitario, maestros y maestras de escuelas de educación infantil y de educación primaria y personal experto de la administración.

METODOLOGÍA

El objetivo de esta comunicación es completar la información sobre el programa MIF, que desde nuestro punto de vista es un programa singular, por ser de iniciativa institucional, y por sus efectos de coordinación territorial e interuniversitaria, que ha supuesto un impulso muy importante a la revisión del modelo de formación del profesorado en Cataluña.

En este caso nos referiremos concretamente a la propuesta desarrollada por el Grupo de Trabajo del Prácticum.

Pero antes de tratar los trabajos del grupo, y para entender mejor el sentido del Programa MIF, conviene recordar que sus objetivos han sido los siguientes:

- Mejorar la formación inicial del alumnado de magisterio.
- Conseguir un mejor equilibrio cuantitativo y cualitativo entre la oferta y la demanda de profesionales de la educación infantil y de la educación primaria.
- Acompañar el proceso de puesta en marcha de la oferta piloto de doble titulación de educación infantil y educación primaria, en las universidades que quieren ofrecerla.
- Hacer el seguimiento y la evaluación de la doble titulación, como también otras iniciativas orientadas a mejorar la formación del profesorado de educación infantil y primaria.
- Facilitar la movilidad internacional de estudiantes y de profesorado, con el fin de promover experiencias innovadoras que contribuyan a la mejora de la calidad en su formación.
- Construir un espacio de consulta y documentación, con perspectiva internacional, sobre experiencias y modelos de formación del profesorado.
- Facilitar el análisis y el debate sobre la formación, a partir de la valoración del modelo actual y de las tendencias internacionales y sobre el acceso a los estudios de magisterio de los futuros profesionales de la educación.

En la última fase del trabajo del Grupo de Prácticum, durante el año 2018, se procedió a definir detalladamente el programa de formación de los tutores y tutoras de las prácticas externas. Es importante destacar que la formación se refiere a un programa único y compartido tanto para tutores y tutoras de la universidad como de los centros formadores (escuelas de prácticas).

La formación para la tutoría ha sido una de las temáticas principales del equipo vinculado con el Prácticum. Distintos autores (Beauchesne, Lévesque y Aubry, 1997; Dupuy-Walker y Martin, 1997) han argumentado anteriormente la importancia de la formación de los docentes que además han desarrollado funciones de acompañamiento en el Prácticum, bien desde los centros escolares o bien desde la Universidad. En este sentido han demostrado diferencias significativas en los resultados de aprendizaje que han vinculado al seguimiento y la supervisión de aquellos que fueron acompañados por tutores que habían recibido formación.

A continuación, se especifica el Plan de Formación para la Tutoría de las Prácticas Externas de Educación.

El diseño del Plan de Formación se organiza en cinco módulos. Fue diseñado por los miembros del equipo de trabajo del grupo MIF-Prácticum y coordinado por los profesores Jordi Coiduras y Maria-Pau Cornadó de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida. Su redacción fue encargada a profesorado experto en cada uno de los ámbitos temáticos a desarrollar y a la vez buenos conocedores del sistema educativo catalán.

El diseño de cada uno de los módulos ha sido realizado por las siguientes personas:

Módulo 1: *Competencias del tutor universitario y del tutor del centro formador*. Autora: Sílvia Blanch, Universitat Autònoma de Barcelona.

Módulo 2: *Estrategias de observación y comunicación*. Autoras: M. Carme Balaguer y Cristina Pujol, Universitat Internacional de Catalunya.

Módulo 3: *La participación del estudiante: implicación en el proyecto de centro y el trabajo en equipo*. Autor: José Luis Lázaro, Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

Módulo 4: *El estudiante como docente: ética, profesionalidad, identidad profesional y gestión de las emociones*. Autora: Gemma Filella, Universitat de Lleida.

Módulo 5: *Evaluación del estudiante de prácticas: criterios, instrumentos y estrategias.* Autor: Francesc Martínez, Universitat de Barcelona

La propuesta de los 5 módulos es orientativa. Proporciona un diseño de formación basado en recursos muy transversales para explotar el análisis de la realidad en el centro de prácticas, para entender y gestionar las funciones y tareas del acompañamiento tutorial en experiencias educativas, y para comprender las dificultades, las posibilidades y las opciones para su aplicación en cada realidad escolar, con los diferentes estudiantes.

El nivel de concreción de los módulos es flexible y obedece a la finalidad y utilidad de que puedan ser adaptados y desarrollados por los formadores en las diversas universidades, centros de prácticas y territorios del país.

En el tratamiento completo de la comunicación, se especificarán los objetivos, las competencias, los contenidos y metodologías, así como el modelo de evaluación de cada módulo de formación tutorial.

RESULTADOS

Los módulos formativos

Módulo 1. *Competencias del tutor universitario y del tutor del centro formador*.

El primer módulo permitirá analizar las funciones y competencias que se ponen en juego en el acompañamiento de estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en prácticas, sin perder de vista las competencias que el estudiante tendrá que adquirir y desarrollar durante su estancia.

Será importante tomar conciencia de cómo acompañar a los estudiantes y desde qué posición e identidad docente lo hacemos.

La actitud en la tutoría es un elemento clave para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Hay dos posiciones características que difieren en función de la propia percepción del tutor como experto, y la del estudiante como aprendiz.

Cuando la tutoría considera que está en posesión del conocimiento y muestra una actitud distante y jerárquica, y dicta qué y cómo tiene que actuar el estudiante, sin tener demasiado en cuenta su opinión, limita radicalmente el éxito de las prácticas. Por el contrario, la postura más abierta, empática y colaborativa se evidencia cuando actuamos considerando que el estudiante también tiene conocimientos y que lo acompañamos a partir del respeto, el interés, la valoración de su conocimiento y también haciendo propuestas a partir de nuestra experiencia, desde una perspectiva

que reconoce al estudiante como persona que tiene criterio y es válida para las competencias que desea desarrollar (Paniagua. G., 2005).

Objetivos del módulo:

- Conocer las funciones que en la tutoría del prácticum se ponen en juego durante el acompañamiento de estudiantes.
- Analizar las competencias que se movilizan durante la acción tutorial.
- Identificar estrategias para resolver situaciones surgidas durante la tutorización de los practicantes.

Competencias profesionales.

- Comunicar, escuchar y expresarse de forma asertiva y eficaz para el acompañamiento y la guía de las prácticas.
- Saber coordinarse y trabajar en equipo con los diferentes agentes implicados en las prácticas.
- Saber hacer frente a situaciones imprevistas.

Contenidos formativos.

- El concepto "tutorizar".
- Las funciones generales y específicas de los tutores.
- Las competencias para la acción tutorial.
- Estrategias para analizar un incidente crítico durante las prácticas.

Módulo 2. ***Estrategias de observación y de comunicación.***

Tomando como punto partida las múltiples funciones de la tutorización, se puede afirmar que el correcto desarrollo de muchas de ellas requiere, de forma transversal, saber observar y saber comunicar el resultado de estas observaciones con el objetivo de la mejora competencial del alumnado en prácticas.

Para conseguir que esta actuación se traduzca en una oportunidad de mejora docente y profesional para las personas implicadas en el prácticum, se recomienda que desde el primer momento compartan el diseño de la observación, el modelo educativo de referencia y la elaboración o revisión de los instrumentos de observación. En caso contrario será difícil que el estudiante se apropie de los resultados obtenidos y las propuestas para la mejora profesional. Todo ello implica espacios de calidad dedicados a la comunicación docente evidenciada en el intercambio de impresiones, la interpretación de las situaciones escolares y de las interacciones que se producen en el

aula y en el conjunto de espacios de convivencia escolar. Estos momentos de comunicación serán indispensables para la asimilación y el aprovechamiento experiencial de las prácticas y para la consolidación de los aprendizajes.

Conviene insistir en que el interés y la capacidad de la observación, en la medida que puede aportar elementos de reflexión que orienten a la toma de decisiones de mejora de la función docente, es importante que se tengan en cuenta y se desarrollen a todos los niveles y de forma óptima. Este aspecto esencial afecta tanto a los tutores de la universidad, como a los tutores del centro formador, como también al alumnado en prácticas, que finalizado el proceso de formación acabará accediendo al ejercicio profesional de la enseñanza.

Objetivos del módulo:

1. Conocer pautas de observación (objetivos, herramientas, espacios, criterios y formas de organización escolar, metodologías didácticas, actividades de enseñanza y aprendizaje, conocimiento del alumnado, interacciones, tiempos...), que faciliten la información necesaria para ayudar a la mejora de la práctica educativa.
2. Adquirir estrategias para comunicar los resultados de la observación realizada, con el fin de mejorar la competencia docente.

Competencias profesionales:

- Comunicar, escuchar y expresarse de forma asertiva para el acompañamiento y la tutoría.
- Ayudar a diseñar, aplicar y evaluar las intervenciones educativas de los estudiantes de prácticas.
- Analizar e interpretar qué pasa en el aula (dinámicas internas, reflexión-acción, capacidad de observación, respeto, ...), orientando al estudiante a encontrar soluciones.
- Promover la observación y la experimentación de metodologías docentes orientadas al aprendizaje activo, reflexivo y en colaboración.
- Saber hacer frente a situaciones imprevistas.
- Mantener y promover una actitud proactiva para generar iniciativas y proyectos transformadores.

Contenidos formativos:

1. La técnica de observación

1.1 Tipología

1.2 Objetivos

2. Diseño de una observación

2.1 Metodología. Modelos cualitativos.

2.2 Modelos educativos de referencia. Modelos educativos que faciliten la adquisición de las competencias por parte de los alumnos

2.3 Definición de las variables: qué, dónde, quién, cuándo, cuánto tiempo, cómo

3. Sistema de registros

3.1 Categoriales

3.2 Descriptivos

3.3 Narrativos

3.4 Tecnológicos

4. Grabación de la información.
5. Posibles errores en el uso de técnicas observacionales.
6. Análisis de la información recogida y elaboración de conclusiones. Unidades y categorías de análisis.
7. Comunicación de resultados y elaboración de propuestas de mejora

7.1 Análisis del interlocutor, de las interacciones y del contexto comunicativo.

7.2 Conocimiento de la tarea

7.3 Estrategias de comunicación

7.4 Estrategias de reflexión sobre la tarea

Módulo 3. ***La participación del estudiante: implicación en el proyecto de centro y el trabajo en equipo.***

¿Cómo participa el estudiante en la actividad del centro en su estancia formativa durante el Prácticum?

En el proceso de formación docente del alumnado en prácticas hay que considerar como esenciales y estimular la implicación proactiva y la experiencia reflexiva como estrategias privilegiadas para adquirir las competencias relacionadas directamente con la docencia. Sin la actividad profesional de gestión de aula, de conducción de secuencias de actividad, de provisión de estrategias y ayudas, de comunicación, entre otros factores, no habrá una vivencia profesionalizadora y humanística transferible a las funciones docentes.

Si el profesional competente "[...] es aquel que sabe actuar de forma pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando una doble implementación de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cultura, recursos emocionales, ...) y

recursos externos (otros profesionales, documentación, normativa, expertos, recursos, ...)" (Le Boterf, 2002: 46), el estudiante en prácticas tendrá que disponer de suficientes oportunidades de ejercicio docente para adquirir y desarrollar las competencias en situación profesional. La propuesta de Dewey (1938) de aprender haciendo - *learning by doing* - tiene toda la vigencia e inspira la estancia formativa en el centro formador y el prácticum.

Desde este punto de vista, hay que cuestionarse sobre cómo las actividades que encomendamos a los aprendices desde la facultad y desde los centros formadores ponen al estudiante ante tareas de enseñanza-aprendizaje adecuadas, propias de la docencia para la etapa correspondiente y promueven la doble movilización de recursos propuesta por Le Boterf (2002). Dicho de otro modo, hace falta que nos planteemos permanentemente cuál es el potencial formativo, desde un punto de vista competencial, de las actividades que proponemos al alumnado en prácticas.

Objetivos del módulo.

1. Conocer la normativa relacionada con el Proyecto Educativo de Centro y la coordinación docente.
2. Planificar y estimular la participación del alumnado en prácticas en los proyectos de centro.
3. Transmitir los criterios y las actitudes adecuadas para favorecer el trabajo en equipo como fórmula de integración del alumnado en prácticas en los centros formadores y los equipos docentes.

Competencias profesionales.

1. **Específicas**

- Concretar y contextualizar la información dada por la coordinación del centro formador sobre las características del centro y su contexto social, sociolingüístico, socioeconómico, el AMPA, …
- Informar al estudiante sobre las normativas que regulan los centros de Educación Infantil y de Educación Primaria.
- Informar al estudiante de sus derechos y deberes, la modalidad formativa, el plan de trabajo y el calendario de las prácticas.
- Observar, valorar y aportar propuestas de mejora y reflexiones fundamentadas sobre las intervenciones y las actitudes del estudiante.
- Analizar, comentar y valorar las propuestas de intervención docente del estudiante, para ajustarlas al plan de trabajo y a las circunstancias del centro.

1. **Transversales**

- Saber coordinarse y trabajar en equipo con los diferentes agentes implicados en las prácticas.
- Informar, acompañar, orientar y evaluar al estudiante de prácticas, facilitando su integración en la vida cotidiana del centro.
- Ayudar a diseñar, aplicar y evaluar las intervenciones educativas de los estudiantes de prácticas.
- Saber intermediar entre el estudiante de prácticas y los otros miembros de la comunidad educativa.
- Mantener y promover una actitud proactiva para generar iniciativas y proyectos transformadores.

Contenidos formativos.

1. El Proyecto Educativo del Centro (PEC): marco normativo. Estructura, acogida y coordinación docente.
2. Los proyectos de centro y el plan de trabajo del alumno.

2.1. Componentes.
2.2. Relación del plan de trabajo con el PEC.
2.3. Evaluación y seguimiento.

3. El trabajo en equipo.

3.1. Importancia en el contexto escolar.
3.2. Principios, actitudes y recursos para el trabajo cooperativo.
3.3. Ejemplos habituales de estructuras colaborativas y de formatos de equipos en las dinámicas escolares que tiene que conocer el alumnado en prácticas.

Módulo 4. ***El estudiante como docente: ética, profesionalidad, identidad profesional, gestión de las emociones.***

La finalidad de este módulo es proporcionar recursos a los tutores de los centros formadores y a los tutores de las universidades para ser mejores profesionales sabiendo gestionar sus emociones y las del estudiante en formación, en el marco de la ética profesional.

El tutor no únicamente hará de referente para el alumnado, sino que también deberá formar el estudiante de forma proactiva. El esfuerzo formativo del módulo tendrá en cuenta las relaciones que el alumnado en prácticas irá estableciendo con el conjunto de la comunidad educativa: alumnado, equipo docente y familias, principalmente.

Tanto los tutores como el estudiante en formación tienen que contemplar los ámbitos de intervención y de relaciones profesionales: el alumnado, individualmente y en grupo de clase, las familias y otros profesionales del mismo centro, de otros centros, servicios educativos, inspección, equipos de asesoramiento, …

Altet (2010) destaca una serie de características del docente como profesional: disponer de un conjunto de conocimientos relacionados y específicos de la actuación profesional; la aptitud para actuar en situaciones complejas; la capacidad de rendir cuentas de sus conocimientos, saber hacer y ser crítico con las actuaciones propias y de los otros; la autonomía y la responsabilidad personal en el ejercicio de las competencias; la adhesión a representaciones y normas colectivas constitutivas de la identidad profesional, y la pertenencia a una colectividad que desarrolla estrategias de promoción y valorización.

El autor de este módulo hace referencia a las investigaciones en neurociencia, que mayoritariamente avalan la idea de que las emociones juegan un papel determinante en la conformación de nuestro carácter y personalidad individual y social.

Desde una perspectiva profesional, las emociones influyen tanto para la toma de decisiones y manera de actuar, como en la forma de relacionarnos con los demás, en los diferentes ámbitos de la vida. También en la resolución de los retos y de los conflictos que debemos afrontar. No hace falta insistir en la importancia que cobra este aspecto en el entorno escolar y de la enseñanza en general.

Es evidente que entre los factores que nos impiden resolver de forma satisfactoria retos y dificultades de toda condición, ocupa un lugar principal la complejidad que supone gestionar adecuadamente las emociones individual y colectivamente. Por este motivo, tenemos que aprender a hacerlo de forma equilibrada, proporcional y contextualizada, para ser más solventes emocionalmente y mejores profesionales en todos los sentidos.

Los tutores y tutoras de prácticas deben desarrollar su propia competencia emocional personal, poder orientar y para ayudar a progresar a su alumnado en este mismo ámbito. Y todos colectivamente, deben afrontar este reto como un asunto principal.

Objetivos del módulo:

- Reflexionar sobre la ética y la profesionalidad de la tarea docente.
- Conocer el proceso de gestión emocional propio, en circunstancias diversas.
- Conocer el proceso de gestión emocional de los otros.
- Saber seleccionar y proporcionar instrumentos y recursos a los estudiantes en formación para poder gestionar sus emociones y las de los otros, con el fin de

poder resolver las situaciones habituales y las situaciones conflictivas de manera asertiva y eficaz.

Los tutores no únicamente harán de referentes de la profesión, sino que también deberán formar al estudiante de manera proactiva y contextualizada. Esta formación aportará recursos y procesos tutoriales para que el alumnado en prácticas pueda desarrollar su perfil profesional de maestro, con más confianza y seguridad respecto a la ética, la profesionalidad, la identidad profesional y la gestión emocional.

Competencias profesionales:

Las competencias tutoriales deben servir, a través de la acción formativa correspondiente, para ayudar a que el alumnado en prácticas se sienta parte del equipo del centro y ejerza como docente en formación, entendiendo y participando de las dinámicas internas propias de la vida escolar en el sentido más amplio del concepto.

El estudiante adquiere competencias profesionales observando la vida escolar, interviniendo en el centro y en el aula e implicándose como enseñante.

Las competencias tutoriales propias de este módulo son:

- La responsabilidad social y la responsabilidad profesional en la formación de maestros.
- El acompañamiento del estudiante en el manejo de situaciones emocionales complejas.

Contenidos formativos:

- Importancia de las emociones en la resolución de conflictos.
- La gestión emocional propia.
- La gestión emocional de los otros.
- La resolución de conflictos asertiva.
- Los estadios morales.
- Los principios deontológicos.

Módulo 5. ***Evaluación del estudiante: criterios, instrumentos y estrategias.***

La evaluación que corresponde a la tutoría respecto de las prácticas que realiza el estudiante es un proceso que comporta el conocimiento, la valoración y la toma de decisiones sobre las competencias que tiene que adquirir y desarrollar.

En cuanto al conocimiento de las competencias que adquirirá el estudiante, hay que determinar los indicadores que reflejen su desarrollo y escoger los que permitirán

obtener información y, además, el formato de su registro. Todo ello hará posible la observación, la captación de información y la valoración de los resultados.

La información registrada tiene que ser valorada con el objetivo de compararla con algún referente que aporte significado sobre su calidad y ayude a orientar los diversos tipos de decisiones que la evaluación comporta.

El procedimiento de evaluación ha de tener presente que la coordinación entre el tutor universitario y del tutor del centro formador, es indispensable.

Finalmente, el conjunto de acciones que comporta la evaluación tiene que ser transparente -conocido desde el inicio y hasta el final por todos los implicados- y sostenible en el sentido de que suponga una dedicación asumible por parte de todos los agentes concernidos.

Objetivos del módulo.

- Identificar y debatir los elementos clave para la evaluación del estudiante en el proceso de tutoría del prácticum.
- Adaptar la evaluación del estudiante de prácticum a la tutoría de un contexto específico, según criterios de justicia, calidad y sostenibilidad.

Competencias profesionales.

1. A) Transversales

- Antes de las prácticas: Ayudar a diseñar, aplicar y evaluar las intervenciones educativas de los estudiantes de prácticas.
- Durante las prácticas: Observar, analizar, comunicar, escuchar y expresarse de forma asertiva para el acompañamiento y la guía.
- Durante y después: Informar, acompañar, orientar y evaluar al estudiante de prácticas, facilitando su integración en la vida cotidiana del centro formador.

1. B) Específicas

- Antes: Conocer y aplicar el modelo de evaluación del prácticum.
- Durante:
- - Aplicar criterios de evaluación continuada y formativa en la relación con el estudiante de prácticas.
- - Orientar la elaboración de los trabajos académicos y las intervenciones propias del prácticum del estudiante tutorizado.
- Después:
- - Valorar, calificar y emitir el informe de evaluación correspondiente a la estancia de prácticas del estudiante tutorizado.

- - Valorar el modelo de prácticum en el marco del sistema de evaluación general de prácticum.

Contenidos formativos.

1. Toma de decisiones evaluativas
2. Obtención y registro de información para la evaluación
3. Referentes y criterios para la evaluación
4. Planificación de la evaluación

CONCLUSIONES

Criterios de impartición y metodología de desarrollo de los módulos formativos y otras informaciones.

El programa de formación tutorial se llevará a cabo conjunta y simultáneamente por el profesorado universitario y el de las escuelas de educación infantil y de educación primaria, que desee adquirir la certificación de tutor o tutora de prácticas de formación del alumnado de los grados de magisterio en Cataluña.

Los contenidos de este programa de formación de cada módulo se desarrollarán a partir de un esquema predeterminado y unitario, a través de actividades propuestas en 3 momentos: antes, durante y después de la sesión presencial grupal de cada módulo. Para cada uno de estos momentos, se propondrán actividades que se realizarán individualmente o en grupo durante la sesión presencial.

Cada módulo formativo propone su bibliografía específica. Por su interés para el entorno de las prácticas externas de educación, en el marco del Symposium de Poio 19, al final de esta comunicación aportaremos una selección de dicha bibliografía recomendada.

El detalle de la metodología, la duración, el sistema de evaluación, la previsión sobre el modelo de reconocimiento y de certificaciones del Plan de Formación para la Acción Tutorial en las Prácticas Externas de Educación en Cataluña, se explica en la comunicación *"Proyecto de formación del profesorado tutor de las prácticas externas en los grados de educación infantil y de educación primaria en Cataluña",* presentada y publicada en el Symposium POIO 2017, Recursos para un prácticum de calidad.

DISCUSIÓN. RESULTADOS, CONCLUSIONES…

El interés del Programa MIF en Cataluña es extraordinario. Supone un esfuerzo colectivo para la participación de los agentes implicados en la formación de los maestros y

maestras de Cataluña, con la finalidad de modernizar los planes de estudio y las estrategias docentes y profesionalizadoras.

A través de la acción institucional del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, se pusieron de acuerdo todas las universidades, públicas y privadas que ofrecen los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria para trabajar de forma coordinada, colaborativa y solidaria con el objetivo común de acordar el avance y el establecimiento de criterios y de bases de actuación comunes que demanda el sector educativo.

Es, probablemente, un esfuerzo sin precedentes.

Ahora los grupos de trabajo han terminado sus tareas y se han publicado los resultados, que pueden consultarse en https://mif.cat

El presente documento se refiere a los resultados del Grupo de Prácticum. Se ha inspirado y aporta secuencias de los contenidos que recoge el documento final de los trabajos producidos por el grupo. Especialmente aquellas partes que reflejan fidedigna y significativamente sus aportaciones principales respecto a la temática de esta comunicación. Ahora se ha iniciado un proceso de regulación y de aplicación de dichos resultados, en el que tendrán mucho que decir y hacer la propia Generalitat de Catalunya, las universidades y los centros formadores de prácticas.

Harán falta recursos materiales y equipos profesionales para su desarrollo y para la incorporación de los nuevos procedimientos propuestos por el equipo de trabajo del MIF-Prácticum, en el sistema académico de cada universidad y en las escuelas.

Todo ello implica la necesaria dotación de un presupuesto de financiación suficiente para su desarrollo óptimo, y una planificación en el tiempo que asegure que no se dilate más de lo deseable y mucho menos, que se pierda la oportunidad de su implementación. Estos extremos se sabían desde los orígenes y no deben sorprender a nadie. Las instituciones implicadas han de responder de forma responsable, coherente y decidida para implantar las mejoras y la innovación proyectadas.

Es lo que el sector educativo de Cataluña espera que ocurra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beauchesne, A.; Levesque, H.; Aubry, S. (1997). «Formation pratique: contribution de personnes associées à la production de savoir et d'outils d'intervention en accompagnement de stagiaires». En: TARDIF, M.; ZIARKO, H. (dirs.). Continuités dans la formation des maîtres au Quebec. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 41-68.

Dupuy-Walker, L.; Martin, P.A. (1997). Initiatives universitaires récentes dans la formation des enseignants associés: diversitá et convergences. Bulletin de l'AQUFOM, 7 1-12.

- - *Programa de Mejora e Innovación del Prácticum en la Formación de Maestros en Cataluña 2013-2018*. Equipo de Trabajo del MIF-Prácticum. Comunicación XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Poio 2015
- - *Proyecto de formación del profesorado tutor de las prácticas externas en los grados de educación infantil y de educación primaria en Cataluña.* Equipo de Trabajo del MIF-Prácticum. Comunicación XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Poio 2017

Bibliografía del Módulo 1. Competencias del tutor universitario y del tutor del centro formador.

Barberá, M.A. ; Blasco, P. , Montoro, Y., y Pérez, A. (2017). *Cómo evaluar la calidad de una tutoria de prácticas externas.* A P.C Muñoz, M. Raposo, M.González, M.E. Martínez-Figueira, M. Zabalza-Cerdeiriña & A. Pérez (Coords.), Un Practicum para la formación integral de los estudiantes, pp. 475-491. Santiago de Compostela: Andavira.

Blanch, S., & Tejada, J. (2017). El trabajo en equipo cooperativo, estrategia para la adquisición y el desarrollo de competencias genéricas y específicas en la asignatura de Inclusión Educativa en el Grado de Educación Infantil. A M. Pérez Ferra y J.Rodríguez Pulido (Coords.).Buenas prácticas docentes del profesorado universitario. Barcelona: Octaedro.

Coiduras, J.L., Cornadó, M.P., Fuertes, M. T., & Peire, T. (2016). [Re] Pensar y organitzar la tutoria para un pràcticum profesionalizador. *Aula, 257*,47-51 https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59163/025186.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cornadó Teixidó, M.P. (coord.) (2016). *El pràcticum en la formació inicial de mestres. Estat de la qüestió i propostes de futur*. *Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres*. Barcelona: DocsMIF, 2. [en línia] http://mif.cat/wp-content/uploads/2015/09/DocPRACT.pdfhttp://guix.grao.com/revistas/guix/430-mobilitat-escolar/repensar-i-organitzar-la-tutoria-per-a-un-practicum-professionalitzador-en-la-formacio-de-mestres

Fuertes, M. T. (2014). El ApS en el Prácticum de la formación inicial del profesorado. Saarbrücken: Publicia. Cuestionario disponible on-line en:https://goo.gl/forms/bL3ckIqjpmbnxcHl1

Garcia Martínez, I. (2017). La acción tutorial y orientadora en la formación del alumnado universitario. En M. Pérez Ferra y J.Rodríguez Pulido (Coords.).Buenas prácticas docentes del profesorado universitario. Barcelona: Octaedro.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. (4ª ed.). París: Éditions d'Organisation.

Paniagua, G. (2005). Modelos de relación profesional con las familias. *Aula de infantil, 25,* 25-27 .

Peire, T., & Estrada, J. (2017). La evaluación competencial en los prácticums de magisterio de la UB: rúbrica de competencias personales y prosociales. A P.C Muñoz, M. Raposo, M.González, M.E. Martínez-Figueira, M. Zabalza-Cerdeiriña & A. Pérez (Coords.), Un Practicum para la formación integral de los estudiantes, (pp. 1013-1022). Pontevedra: POIO.

Tejada, J., Carvalho-Dias, M.L., & Ruiz Bueno C. (2017). El pràcticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación, 9* (19), 91-114. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp [en línia] https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2017/176107/2017_practicum_MAGIS.pdf

Zabalza, M. A. (2011). El pràcticum en la formación univesitaria:estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*, 21-43. [en línia] http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

Bibliografía del Módulo 2. *Estrategias de observación y comunicación.*

Chiaravalli, A. (4 / 10 / 2017). *How One Weird Finding Changed My Perspective on Grades.* Recollit de How One Weird Finding Changed My Perspective on Grades: https://medium.com/@hhschiaravalli/how-one-weird-finding-changed-my-perspective-on-grades-914f0ea480a9

Coll, C., & Onrrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Evertson, C., & Green, J. (1989). La observación como indagación y como método. A M. Wittrock, *La investigación de la enseñanaza II. Métodos cualitativos y de observación* (p. 303-421). Barcelona: Paidós.

Fuertes Camacho, M. (2014). *El ApS en el Prácticum de la formación inicial del profesorado. Estrategia para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional.* Saarbrücken: Publicia.

Miras, M. (2008). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. A C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *desarrollo psicológico y educaciíb 2. Psicología de la educación escolar* (p. 309-325). Madrid: Aliabza.

Postic, M., & De Ketele, J. (2000). *Observar las situaciones educativas.* Madrid: Narcea.

Bibliografía del Módulo 3. *La participación del estudiante: implicación en el proyecto de centro y el trabajo en equipo.*

Coiduras Rodríguez, J. L., Cornadó, M. P., Fuertes, M. T., & Peire, T. (2016). [Re] Pensar y organizar la tutoría para un Prácticum profesionalizador. *Aula de innovación educativa*, 2016, núm. 257, p. 47-51.

González-Garzón, ML. i Laorden, C (2012). *Pulso*, n.35, p. 131-154. Recuperat de http://hdl.handle.net/10017/13021

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes.De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.

Gairín, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50. DOI: http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.70

Lázaro Cantabrana, J., & Gisbert Cervera, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. Educar, 51(2), 321-348. doi:https://doi.org/10.5565/rev/educar.725

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*, 350, 203-21. Recuperat de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf

Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherència. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.

Tardif, J. (2006). *Évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Éducation.

Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluacion de competencias profesionales en Educacion Superior: Retos e implicaciones. *Educacion XX1, 19*(1), 17-38. Doi: 10.5944/educXX1.12175

Bibliografía del Módulo 4. *El estudiante como docente: ética, profesionalidad, identidad profesional y gestión de las emociones.*

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionalisante en héritage. Recherche en Education (CREN), 8, 8-23.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis.Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia.* Barcelona: Faros St. J. de Déu.

Boqué, M.C. (2002). *La guía de la mediación escolar.* Barcelona: Octaedro.

Bourdoncle, R. (2001). La carte de la pensée et le champ du débat. Revue française de pédagogie, 135, 61-64.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro construyó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.

Ortega, R. (Dir.). (2008). *Disciplina i gestión de la convivencia. 10 ideas clave.* Barcelona: Graó

Torrego, J. C. (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas.* Madrid: Narcea

Siegel, D. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba

Bibliografía del Módulo 5. *Evaluación del estudiante de prácticas: criterios, instrumentos y estrategias.*

Cantón Mayo, I., Arias Gago, A. R., & Baelo Álvarez, R. (2017). La visión de los tutores/as profesionales del Prácticum del grado de Educación Primaria. En M. González Sanmamed, et al.… M. Á. Zabalza Beraza (Ed.), *Recursos para un prácticum de calidad* (p. 184-186). Poio: Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas-Red de Prácticum (REPPE). http://reppe.org/wpcontent/uploads/2016/06/actas17.pdf

Colomina Álvarez, R., Sayós Santigosa, R., Mauri Majós, T., Arús Leita, M. E., Mayordomo Saís, R. M., & Onrubia Goñi, J. (2017). Una experiencia de evaluación conjunta universidad-escuela sobre situaciones de la práctica. Percepción de los estudiantes, maestros-tutores y tutores de universidad. En M. González Sanmamed, et al. … M. Á. Zabalza Beraza (Ed.), *Recursos para un prácticum de calidad* (p. 621-632). Poio: Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas-Red Prácticum http://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas17.pdf

Fuertes Camacho, M. T., & Balaguer Fàbregas, C. (2011). El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo prácticum: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). En M. Raposo Rivas, M. E. Martínez Figueira, P. C. Muñoz Carril, A. Pérez Abellás, & J. C. Otero López (Ed.), *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (p. 747-758). Santiago de Compostela: Andavira. http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2011.pdf

Megía Cuélliga, C. (2015). Evaluación del proceso de colaboración en el acompañamiento y asesoramiento del alumno en prácticas del grado de magisterio en ESCUNI: El antes, el durante y el después. En M. Raposo-Rivas, P. C. Muñoz Carril, M. Zabalza-Cerdeiriña, M. E. Martínez-Figueira, & A. Pérez-Abellás (Ed.), *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en prácticas* (p. 1407-1419). Santiago de Chile: Andavira. http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2015.pdf

Monedero Moya, J. J. (2013). Rúbrica para tutores Prácticum II Grado de Primaria. https://gteavirtual.org/rubric/?mod=portal&scr=viewrb&irb=1633

Pérez Galán, R., Quero Torres, N., & Cebrián Robles, V. (2017). El papel del profesor tutor-profesional en el desarrollo del prácticum: estudio de casos. En M. González Sanmamed, M. Raposo Rivas, A. Erkizia Olaizola, M. Cebrián De La Serna, A. Pérez Abellás, M. Á. Barberá Gregori, … M. Á. Zabalza Beraza (Ed.), *Recursos para un prácticum de calidad* (p. 1023-1032). Poio: Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas-Red de Prácticum (REPPE). http://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas17.pdf

Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Sáiz, M. S. (2013). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. https://www.youtube.com/watch?v=eDmoj9ALs4M

Guía para la elaboración de la memoria de verificación de un título en la modalidad de formación dual. (RES0084)

Mercedes Castellano Hernández, Arcadia Martín Pérez, Cristina Miranda Santana
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

INTRODUCCIÓN

El Grupo de Investigación en Educación Social asume el proyecto de investigación encargado a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por el Servicio Canario de Empleo, según Resolución nº 6529/2017, de 10 de octubre de 2017, del director del Servicio Canario de Empleo.

Del conocimiento generado en el desarrollo del proyecto se diseña un recurso pedagógico: *Guía para la elaboración de la memoria de verificación de un título de grado en la modalidad de formación dual* que intenta orientar a instituciones y profesionales implicados acerca de cómo responder a los grandes interrogantes de la educación en el diseño de títulos pensados en un modelo de formación dual: ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo? ¿a quién? ¿cuándo? ¿dónde? ¿qué enseñar? ¿con qué enseñar? y ¿qué y cómo evaluar?

Parte de la propuesta que se aporta aquí, es la formalización del conocimiento desarrollado cuando se estudia la viabilidad de desarrollar un título de Grado en la modalidad de formación dual en empresas Hoteleras.

Interés de la modalidad formativa dual en el contexto actual

La profesión es una construcción social y cultural que se forja en relación a su hacer cotidiano, roles y responsabilidades, en el que se da cuenta de una determinada competencia o de la capacidad del desempeño avalado por una credencial. Los programas universitarios son, igualmente, una construcción sociocultural independientemente de que estos se desarrollen en entornos académicos o profesionales.

La creciente complejidad de la acción profesional en la sociedad de la información y del conocimiento sitúa a la sociedad en su conjunto y, especialmente, a las instituciones responsables de la formación en el compromiso de liderar e innovar en la oferta de estudios y explorar nuevas formas de educar a profesionales con el propósito último de contribuir, en un entorno productivo y cultural que traspasa fronteras y está en permanente evolución, al desarrollo socioeconómico y a la cohesión social.

Responder a esta inquietud obliga a cualquier institución formativa a ser flexible, a darse la oportunidad de diversificar las condiciones de formación que ha desarrollado tradicionalmente, ideando otras formas de asumir la responsabilidad atribuida socialmente acerca de la oferta de títulos; de sus programas formativos y su papel en el diseño, en la implementación, en la evaluación y en la certificación; de sus entornos de aprendizaje, de sus docentes, de sus tiempos e, incluso, de sus formas de selección del potencial alumnado.

Algunas iniciativas de esta índole que han funcionado en Europa se han dado bajo el paraguas de una modalidad de formación dual, en el que la pedagogía laboral respalda la estructura disciplinar desde la que se desarrolla esta modalidad de formación.

Las nuevas exigencias del mercado en términos de aptitudes laborales han obligado a los sistemas educativos a complementar esa formación académica para establecer una estrecha relación entre la educación académica y la experiencia, producto de la necesidad de profesionalización para responder a las exigencias de los nuevos sistemas productivos (Araya, 2008; p. 53).

Al respecto, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 2012) ha constatado el desajuste entre el nivel adquirido al finalizar la etapa formativa y el requerido para el puesto de trabajo. Asimismo, se estima que este aspecto, entre otros, es uno de los que parecen estar afectando en el desempleo juvenil.

En esta línea, la Comisión Europea (2012) defiende, avalado en la experiencia de Alemania y Suiza, que el tránsito de la formación al empleo mejoraría si dicha formación se diera en el lugar de trabajo favoreciendo la inserción laboral de la población juvenil. Los datos del Servicio Público de Empleo Estatal (2017), señalan que el 16,90% del total de personas desempleadas son jóvenes y, de estos, el 5,12% tiene un nivel de Educación Superior. De ella 3,15% dispone de estudios universitarios (el 0,43% en Canarias).

Ante esta tesitura el reto de la institución universitaria, cabe decir de todas las instituciones dedicadas a la formación inicial de profesionales, está en formar profesionales que sean capaces de responder a las exigencias actuales de productividad a la vez que desarrollar conocimiento profesional que le permita reinventarse en interacción con las exigencias que afronta cada día. Todo indica que la modalidad de formación dual, a diferencia de otras, es un modelo que facilita la formación en la adaptabilidad del futuro graduado en la medida que está constantemente analizando su quehacer profesional en términos de eficacia, eficiencia y efectividad consigo mismo y en relación a su equipo de trabajo o con otros equipos.

La formación dual en Educación Superior Universitaria

La coparticipación entre empresa e institución define la diversidad de tipos de formación dual, por su interés y viabilidad se proponen los siguientes:

1. Formación exclusiva en centro formativo, que consiste en compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa (Prácticas curriculares).
2. Las empresas coparticipan facilitando a las universidades espacios, instalaciones o expertos para impartir total o parcialmente procesos productivos propios y claves en el perfil de referencia del título.
3. La empresa y la universidad compatibilizan y alternan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en la universidad en distinta proporción. La empresa deberá disponer de recursos materiales y humanos adecuados para coparticipar en el programa de formación.

Se trata de establecer una forma diferente de relacionarse empresa y universidad, quienes se asocian de manera permanente o temporal, para garantizar una oferta apropiada de programas de estudios y aptitudes en los profesionales futuros o actuales, en proceso de ajuste a las exigencias del sector productivo.

Es una vía que permitiría incrementar las oportunidades de aprendizaje en la empresa para hacer viable una formación más cercana a las realidad profesional y de entornos de aprendizaje que animen al desarrollo de habilidades.

La modalidad formativa en la que coparticipan universidad y empresa se suele denominar *formación dual o en alternancia*. Por ella, según Cedefop (2014), se entiende aquella que

- combina periodos lectivos en la institución formativa con periodos de ejercicio en el contexto profesional, en intervalos semanales, mensuales o anuales.
- posibilita que la relación con la empresa pueda llegar a tener carácter contractual, siendo posible percibir remuneración por el trabajo realizado. Esta situación, en el contexto estatal, puede variar según normativa del territorio en el que se desarrolle.

El reto de la Educación Superior y, especialmente, de la que se desarrolla en las universidades está en seguir avanzando en la identificación de perfiles profesionales en los que sea posible coparticipar, universidad y empresa/sector productivo, en su

formación definiendo la implicación de las entidades laborales y las instituciones educativas en los itinerarios formativos, los diseños de formación, el desarrollo de programas, el acompañamiento en el aprendizaje y en el desarrollo de la profesión.

En este momento, la oferta formativa dual en el Estado español es escasa y concentrada principalmente en el País Vasco (Universidad del País Vasco, Instituto de Máquinas y Herramientas centro adscrito a UPV/UHE, Universidad de Mondragon y Universidad de Deusto) y Cataluña (Universidad de Lleida y Universidad de Rovira i Virgili). En unos casos, los Grados y Máster se imparten en su totalidad bajo esta modalidad, mientras que en otras situaciones se opta por desarrollar itinerarios curriculares, de entre 60 y 120 créditos. Junto a esta oferta, de carácter más sólido, se dan otras dispersas por la mayoría de las universidades del territorio estatal, bajo el paraguas de la formación dual y del marco legislativo que posibilita la contratación de estudiantes en formación. Son experiencias de formación vinculadas al desarrollo de las prácticas curriculares en las que se obtiene un incremento de la experiencia profesional, aunque no aparece claramente definido un programa formativo vinculado al título de referencia, fundamentalmente, porque la persona casi ha concluido su periodo de formación, si no es que ya ha finalizado.

De estas iniciativas no se ha derivado conocimiento suficiente o, quizá, no hemos sido capaces de socializar dicho conocimiento y concretar un modelo(s) sistemático(s) que interrelacionen de manera efectiva a las instituciones universitarias con las empresas.

A esta situación ha contribuido el alejamiento de las Universidades del mundo laboral; el tipo de estructura productiva existente en el territorio estatal o que el tejido empresarial esté constituido en España en un 99,8% por pequeñas y medianas empresas (DIRCE, 2019). Se evidencia, así, la necesidad de una entidad o unidad que intermedie entre ambos espacios de profesionalización y desde la que sea posible desplegar canales de comunicación; espacios de colaboración; definición de corresponsabilidades en la gestión y progreso de la contratación; diseño de programas de formación; selección de los entornos de aprendizaje, así como de profesionales que lo hagan posible e, incluso, de programas de formación que les habilite.

Al respecto, instituciones ya existentes y con cierto soporte administrativo y funcional como las cámaras de comercio o las fundaciones universitarias, han intentado liderar en el contexto estatal iniciativas de apoyo para el desarrollo de la formación dual. Sin embargo, se observa que, en este momento inicial, buena parte de ellas han peligrado pues no se trata de una cuestión meramente técnica, ya sea de tipo administrativo o pedagógico, sino de voluntad y de compromiso social que afecta a la transformación del

modelo de formación de los futuros profesionales, que implica un sobreesfuerzo a empresas, universidades y profesionales de ambos tipos de instituciones. En definitiva, no es un fenómeno que sea de fácil externalización cuando se pretenda fusionar un programa formativo respetando el devenir y exigencia de la actividad productiva.

METODOLOGÍA

Guía para la elaboración de la memoria de verificación de un título en la modalidad de formación dual

Esta guía práctica está dirigida especialmente a instituciones de Educación Superior Universitaria, también a empresas, interesadas en implementar estudios universitarios en la modalidad de formación dual en su institución.

La guía ofrece información sobre las tareas y obligaciones que han de guiar el proceso de creación de nuevos títulos o transformación de los existentes en la modalidad de formación dual, de manera que se reúnan las condiciones establecidas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA).

El proceso metodológico para la elaboración de la memoria de verificación se concreta en 5 etapas (figura 1). Las etapas 1 y 2 están relacionadas con la viabilidad del título, mientras que las etapas 3 y 4 se asocian a las condiciones que han de disponer empresas e instituciones universitarias para afrontar una formación dual. La etapa 5 se concreta en el informe de memoria de verificación del título.

Se parte de la idea de que no es posible implementar a través de una formación dual todos los Grados, en todas las universidades y en todas la empresas. La memoria de verificación se entiende pues como un proceso que da cuenta de la viabilidad de un Grado Dual en función de: el potencial del sector productivo (tamaño y tipo de empresas) y del territorio, la capacidad de las entidades universitarias para avanzar en el diseño y el desarrollo de programas formativos, así como de las exigencias de cualificación de los profesionales que se responsabilizan de la formación.

Figura 1.
Etapas del proceso metodológico

ETAPA 1. **Oportunidad del título**
1.1 Analizar los títulos de MECES 1 y MECES 2 relacionados con el sector productivo objeto de estudio consultando las fuentes de información relacionadas con formación y empleo.
1.2 Estudiar el entorno productivo identificando la actividad económica del sector estudiado, el ámbito/área funcional y los grupos profesionales.
1.3 Contrastar con un grupo experto la aproximación a las demandas/necesidades del sector productivo.
ETAPA 2: **Revisión de las competencias de los perfiles y justificación de la modalidad de formación que responda a las exigencias de acceso a la actividad profesional**
2.1 Conformación del grupo de informantes
2.2 Reconocer y valorar el grado en el que las competencias profesionales y trasversales de los perfiles estudiados se corresponden con el desempeño laboral.
2.3 Identificar las condiciones de acceso en términos de formación y experiencia en el desempeño del perfil profesional.
ETAPA 3. **Constitución del consorcio de empresas del sector productivo y universidad**
3.1 Analizar las condiciones que empresas y universidad han de considerar para desarrollar con garantías un modelo de formación dual
ETAPA 4. **Establecimiento del equipo profesional y responsabilidad académica en el diseño de la formación**
4.1 Constituir el equipo profesional (docentes universitarios y tutores de empresa).
4.2 Diseñar la propuesta formativa.
4.3 Evaluación del programa y de la actividad formativa en la empresa y en la universidad.
ETAPA 5. **Elaborar la memoria de verificación del título**

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Etapa 1. Oportunidad del título

1.1 Analizar los títulos de MECES 1 y MECES 2 relacionados con el sector productivo objeto de estudio consultando las fuentes de información relacionadas con formación y empleo

-Identificar los Títulos de Técnicos Superior del sector que figuran en el Catálogo de Título de Formación Profesional.

-Identificar las cualificaciones asociadas a dichos títulos recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales e identificados en los Reales Decretos de cada Título.

-Identificar la oferta de Títulos de Grado y la Verificación de los mismos relacionados con el sector, en la Universidad.

-Examinar el Libro Blanco (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA) de los Grados relacionados con el sector o posibles informes de la CRUE o derivadas de Conferencias de Decanos.

1.2 Estudiar el entorno productivo identificando la actividad económica del sector estudiado, el ámbito/área funcional y los grupos profesionales

- Reconocer la actividad económica relacionada con el sector profesional en la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE-2009).
- Identificar, en los Convenios colectivos o Acuerdos Marco de Ámbito Estatal, el ámbito funcional y los grupos profesionales.
- Identificar las ocupaciones y puestos de trabajo relevantes para el entorno profesional referenciados en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, en los convenios colectivos, en el Catálogo Nacional de Ocupaciones (CON-2011), en el Catálogo de Títulos de Formación Profesional (CTFP), Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal y ANECA.

La consulta a estos documentos de referencia y el estudio del entorno productivo debería culminar en una tabla de doble entrada en la que se asocian las ocupaciones del entorno productivo y académico con las cualificaciones con el fin de identificar las demandas de formación por necesidades emergentes o tendencias del entorno productivo.

1.3 Contrastar con un grupo experto la aproximación a las demandas/necesidades del sector productivo

-Solicitar a las empresas del sector, expertos en la gestión de recursos humanos y con conocimiento en los perfiles profesionales de estudio.
-Comprobar las demandas de formación por necesidades emergentes o tendencias del entorno productivo identificadas en las tareas anteriores, a la vez que se identifican nuevas demandas. Una metodología que ayuda a conseguir este propósito es la visualización.

Esta etapa concluye cuando se determina la oportunidad del estudio de un nuevo Grado o actualización de los existentes.

ETAPA 2: Revisión de las competencias de los perfiles y justificación de la modalidad de formación que responda a las exigencias de acceso a la actividad profesional

2.1 Conformación del grupo de informantes

- Solicitar a profesionales expertos, a través de una encuesta, un biograma [1] que permite recoger datos de identificación personal, profesional y formativo. Otros, relacionados con su nivel de conocimiento acerca de los perfiles estudiados y con la fuente de información a partir de la que el informante articula el criterio u opinión.

- Seleccionar informantes clave a partir de la encuesta, calculando el coeficiente de competencia experta [2].

2.2 Reconocer y valorar el grado en el que las competencias profesionales y trasversales de los perfiles estudiados se corresponden con el desempeño laboral

- Identificar las competencias profesionales del perfil enunciadas en las cualificaciones asociadas a títulos MECES 1 y 2.
- Identificar las competencias trasversales relacionadas con el perfil profesional. Un referente es la Clasificación europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones (ESCO).
- Elaborar un instrumento de recogida de información que permita valorar la pertinencia e importancia de las competencias profesionales y trasversales vinculadas al perfil profesional y proponer aquellas que se consideren.
- Reconocer cuáles de las competencias se eliminan y cuáles se incorporan, resultando el *ajuste de la cualificación*, es decir, un listado de competencias profesionales y trasversales, fruto del consenso, del perfil estudiado.

2.3 Identificar las condiciones de acceso en términos de formación y experiencia en el desempeño del perfil profesional

- Identificar los Títulos académicos (MECES 1 y 2) y los certificados de profesionalidad u otra formación del sector que potencialmente den acceso a los perfiles.
- Elaborar un instrumento de recogida de información que permita valorar las condiciones de acceso (formación inicial y experiencia previa) para la contratación del perfil profesional.
- Determinar los requisitos de acceso en términos de formación inicial y experiencia profesional.

La etapa culminará concluyendo si el nivel de dominio en el puesto de trabajo alcanzado en la formación inicial es suficiente y si el desempeño laboral en entornos de trabajo es necesario, indicando el tiempo aproximado. En otras palabras, el dominio que les aporta la formación inicial, aunque es pertinente no es suficiente. Asimismo, se observa que para cubrir determinados perfiles profesionales es necesario el aprendizaje de competencias de gestión y dirección en entornos de trabajo.

Si se dan estas circunstancias, se consolida la idea de optar por una modalidad de formación dual para el desempeño de MECES 2.

ETAPA 3. Constitución del consorcio de empresas del sector productivo y universidad

3.1 Analizar las condiciones que empresas y universidad han de considerar para desarrollar con garantías un modelo de formación dual:

- Periodo de colaboración
- Disposición de espacios de formación y de la especificación del tiempo de dedicación a la formación dual de recursos humanos
- Habilitación de sus profesionales (tutores de empresa, formadores y docentes de universidad) en el desarrollo de programas formativos
- Implicación en el desarrollo del programa formativo
- corresponsabilidad en el programa de formación (funciones/objetivos de los agentes formativos)
- Elaboración de recursos didácticos que soporten el proceso de formación y de evaluación
- Asesoramiento pedagógico en el desarrollo de la propuesta de formación

Convenio de colaboración que comprometa a las partes en el desarrollo de esta iniciativa.

ETAPA 4. Establecimiento del equipo profesional y responsabilidad académica en el diseño de la formación

4.1 Constituir el equipo profesional (docentes universitarios y tutores de empresa)

Serán profesionales habilitados y propuestos por la universidad y por cada una de las empresas participantes.

4.2 Diseñar la propuesta formativa

- Representar la actividad productiva por áreas y unidades temporales de trabajo. Identificación del organigrama de actividad anual (servicios y productos), desglosado en periodos de la actividad productiva (por temporadas) y, en relación a esta, por unidades temporales (mes, semana, fin de semana/festivos, día, etc.).

Caracterización de los contextos en los que se lleva a término la actividad productiva y el objeto de atención.

- Reorganización de las realizaciones profesionales por actividades productivas y objeto de atención.

- Identificación de los itinerarios formativos, que corresponden con competencias MECES 2, indicando el puesto al que se asigna, la responsabilidad atribuida, el nivel de complejidad y el periodo de desempeño.
- Identificación de los resultados de aprendizaje, los previstos en MECES 2 y criterios de evaluación según itinerarios formativos y puestos, así como responsabilidad atribuída, nivel de complejidad y periodo de desempeño.
- Diseño de instrumentos de evaluación que responda a los itinerarios definidos y que atienda a puestos, responsabilidad y nivel de complejidad.
- Identificación de módulos de formación en relación a la actividad anual según servicios y productos. Estos han de desglosarse en asignaturas, atendiendo al nivel de complejidad, y distribuir su desarrollo por semestres.

4. *3. Evaluación del programa y de la actividad formativa en la empresa y en la universidad*

- Indicación de los procedimientos de evaluación del diseño del programa formativo, de los instrumentos de recogida de información y de las propuestas de mejora.
- Concreción de los procedimientos de evaluación de la implementación de la actividad formativa, de los instrumentos de recogida de información y especificación de las propuestas de mejora.

Esta etapa tendrá como resultado la elaboración de los documentos siguientes:

- Diseño del plan de estudio
- Guía didáctica para el seguimiento y desarrollo del programa formativo
- Guía para la evaluación de la competencia profesional (reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales) para aquellas personas que acceden por la vía de acceso mayores de 40/45 años.
- Procedimiento de evaluación y mejora de la calidad del Título.

ETAPA 5. Elaborar la memoria de verificación del título

El resultado de esta etapa será la Memoria de verificación del Título. Los docentes universitarios, quienes forman parte del equipo de profesionales, se responsabilizarían de su elaboración a partir de la información generada en cada una de las etapas de esta Guía que, además, ha de ser complementada por información institucional.

[1] El biograma es una técnica utilizada en la selección de los informantes que da cuenta de la trayectoria profesional y formativa (Blasco, 2010).

[2] El *coeficiente de competencia experta* (Cabero y Barroso, 2013:29) se efectúa a partir de la opinión mostrada por el experto sobre su nivel de conocimiento acerca del problema de investigación, así como de las fuentes que le permitan argumentar el criterio establecido. K= ½ (Kc + Ka)

CONCLUSIONES

La propuesta de esta Guía puede ser de utilidad para las autoridades académicas interesadas en la implantación de títulos de esta modalidad de formación, cuando el reto de la Educación Superior y, especialmente, de la que se desarrolla en las universidades sea avanzar en el desarrollo de las instituciones universitarias.

También, esta propuesta puede ser de especial interés ya que no se dispone de desarrollo legislativo en el contexto universitario que oriente acerca de cómo avalar y diseñar títulos universitarios, en la modalidad de formación dual y en los diferentes niveles contemplados en el Marco español de cualificaciones en educación superior (MECES). Así, se darían condiciones para responder a las exigencias establecida por las agencias de calidad universitaria (estatales y autonómicas) ya sea para la impartición de títulos propios u oficiales.

Esta experiencia se da en un momento en el que existe escaso interés en asumir el reto de coparticipar programas formativos entre universidades y empresas. En su defecto, parece que en las universidades existe una tendencia a dar al alumnado la oportunidad, durante su formación inicial, de desarrollar el programa formativo en las instituciones educativas universitarias para, posteriormente, participar en contextos productivos. Esta estancia en la empresa se definiría a través de una relación contractual en la que la empresa establecería las exigencias a la persona en formación inicial.

El devenir de la realidad estatal evidencia la relevancia que las fundaciones universitarias están jugando en dicha inercia. Quizás por ser éstas el espacio institucional que conecta las universidades con el mundo laboral, a la vez que soportan la gestión de la legalidad en la que se han de desarrollar dichas prácticas curriculares. También, ha jugado un papel clave el tratado de Bolonia. Hasta entonces, salvo las titulaciones vinculadas a perfiles profesionalizados tales como Magisterio, Educación Social, Enfermería, el resto no disponían de formación en entornos reales de trabajo e integrada en el curriculum.

El método de trabajo presentado se concreta en una Guía prototipo para afrontar de manera justificada la necesidad de títulos y, específicamente, el interés y oportunidad de que estos sean desarrollados a través de una modalidad de formación dual.

Se hace este planteamiento porque se entiende que la viabilidad de desarrollo de una oferta de estas características no depende, exclusivamente, de las instituciones universitarias, por el contrario, quedaría condicionada tanto por el volumen de negocio que el sector productivo tenga en un territorio concreto, como por las exigencias de profesionalización de diferentes perfiles e, incluso, por el compromiso del empresariado.

Dicho prototipo, se ha definido para responder a un proceso centrado, por una parte, en la necesidad de cualificación y reposición de profesionales que demanda la empresa y, por otra, en la capacidad de adaptabilidad de las universidades para responder a la dinámica empresarial. Pretende ser útil para discernir la viabilidad de una oferta formativa en la modalidad de formación dual para un territorio, universidad y sector productivo.

Esta iniciativa podría quedar catalogada como buena práctica en la medida que introduce en su elaboración condiciones de desarrollo que, hasta cierto punto, asegurarían su éxito, tales como la identificación de perfiles profesionales en los que sea posible coparticipar, universidad y empresa/sector productivo, en su formación; la implicación de las entidades laborales y las instituciones educativas en los itinerarios formativos, los diseños de formación, el desarrollo de programas, el acompañamiento en el aprendizaje y en el desarrollo de la profesión.

En cualquier caso, su desarrollo proveería de un espacio relacional que genere un clima de confianza que posibilite la coparticipación en el diseño de una propuesta formativa viable en el día a día de la empresa. Se insiste en este aspecto porque se entiende que, ante nuevas modalidades de formación, se hace necesario establecer condiciones que hagan posible la participación de los agentes que, potencialmente, estarían implicados en esta formación desde el momento inicial en el que se identifica la necesidad del perfil, hasta que se valora la viabilidad del título y su idiosincrasia, así como su desarrollo. De igual modo se observa, al respecto, que los profesionales implicados han de disponer de capacidad para comprender los marcos institucionales, empresa y universidad, y así facilitar una comunicación efectiva que considere los condicionantes empresariales.

En definitiva, apostar por una modalidad de esta índole, conlleva articular un entorno en el que el estudiante dé sentido a lo que hace, a la vez que comparte una estructura

de racionalidad profesional. De ahí que exista cierta obligación de establecer mecanismos que afronten diseños de formación que fusionen conocimiento profesional y académico. Justo aquí reside el valor de la Guía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araya, I. (2008). La Formación Dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación* 32, 1, p. 45-61.

Blasco, J.E. et al. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e intereses hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(1), 75-94.

Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación del TIC: El coeficiente de competencia experto. *Revista de Pedagogía Bordón*, vol. 65, nº 2, 25-65.

Centro Europeo para el desarrollo de la educación y formación profesional. CEDEFOP (2012). *From education to Working Life. The Labour Market outcomes vocational education and traning*. Recuperado de www.cedefop.europa.eu/files/3063_en.pdf.

Chisvert, M.J., Palomares, D. y Soto, M.D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Educar* 51(2), 299-320.

Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. [Documents COM; (2012) 669, 20.11.2012].

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). Bases para la elaboración del catálogo nacional de cualificaciones profesionales. Documento policopiado.

Ministerio de Economía Industria y Competitividad (2019). Retrato de la PYME. DIRCE de 1 de enero de 2018. Enero de 2019. http://www.ipyme.org/Publicaciones/Retrato-PYME-DIRCE-1-enero-2018.pdf

España. Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *BOE*, de 3 de agosto de 2011, núm. 185, pp. 87912 a 87918.

Roure-Niubó, J. y Boudjaoui, M. (2016). Estrategias de profesionalización para la implementación de la formación en alternancia en educación superior en España: El caso

del Instituto Máquina Herramienta (IMH) de Elgoibar (País Vasco). *Educar*, 52(2), 315-336.

Servicio Público de Empleo Estatal (2017). 2017 Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes. Estatal. Datos 2016. http://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/imt2017_datos2016_estatal_jovenes.pdf.

La contribución de las tríadas formativas en el aprendizaje de las maestras infantiles en formación. (RES0092)

Tatiana López Jiménez
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

INTRODUCCIÓN

[1]En el presente documento se utilizará el termino en femenino “maestras infantiles” cada vez que se refiera a las participantes de esta experiencia, dado que todas son mujeres. Y se privilegiará el uso del genérico masculino “maestros” para referirse a todos los maestros en formación incluyendo las participantes de esta experiencia.

Introducción

La literatura señala que una de las asignaturas que cobra gran relevancia en la formación inicial de maestro, es el Prácticum puesto que por sus características permite una mayor conexión entre la facultad y el centro escolar (Mattsson, Eilertsen y Rorrison, 2011; Zabalza, 2011; Zeichner, 2010). Desde la perspectiva histórica-cultural (CHAT) el Prácticum es considerado como una asignatura que presenta un sistema de actividad compartido entre la facultad y el centro escolar, es así, como algunos estudios Méndez (2012), Montecinos,Walker, Cortez(2015) y Zeichner (2010) señalan que el Prácticum no está suficientemente articulado entre ambos sistemas, por lo que se hace necesario alinear los objetivos-motivos e instrumentos mediadores que se ponen en juego durante el proceso de formación.

De acuerdo a esta comprensión que se tiene del Prácticum, una de las situaciones de aprendizaje que tiene un rol clave en la vinculación entre la facultad y el centro escolar son las denominadas triadas formativas (OEI, 2015; Romero y Maturana, 2012; Ulvik y Smith, 2011). Estas son entendidas como un espacio propicio para que los participantes: tutor universitario, mentor del centro escolar y maestro en formación, enfrenten y discutan de manera dialógica aspectos teóricos y prácticos que ocurren en el aula escolar. Es así, que centrar el interés en las tríadas formativas conlleva atender a las voces, acciones o necesidades que declaran y que realizan los participantes implicados en este proceso.

Las tríadas formativas son un ámbito particularmente interesante de ser estudiado dado que por sus características curriculares abordan temáticas pertinentes a la formación de maestros, al momento de diseñar, implementar y evaluar estas situaciones de aprendizaje compartido, entre la facultad y el centro escolar. De acuerdo a Moody

(2009) quién estudio la percepción de los maestros en formación sobre un buen Prácticum, permitió identificar que hay cuatro elementos claves en el desarrollo de un Prácticum positivo a partir de los cuales debe estructurarse un buen Prácticum, a saber: el apoyo emocional y profesional propuesto por el tutor universitario; por otro lado, otorgarle libertad a los profesores en formación para desarrollar su propio estilo de enseñanza; también, suministrarle información concreta y constructiva y, finalmente, que los maestros en formación conozcan el enfoque de la evaluación con que se calificará el grado de competencias que ha adquirido a lo largo del proceso.

Por otra parte, estudios centrados en la triada formativa Ku, Kaufeld, Hess y Sheehan (2012), indagaron en conocer y comprender el proceso de evaluación que realizan los distintos participantes implicados en la tríada formativa, es decir, el maestro en formación (MF), mentor del centro escolar (MC) y tutor universitario (TU). Sus resultados evidenciaron que existe diferencias significativas entre las perspectivas de los MF, los MC y los TU respecto a su valoración del proceso de práctica. Además, diferencias significativas entre las percepciones de los tutores universitarios y los mentores del centro escolar, en relación a la calidad del programa de formación.

Por otra parte, Ulvik y Smith (2011) propusieron como objetivo atender y escuchar las voces de todos los participantes implicados en el Prácticum, a saber, la voz de los estudiantes de maestros, los mentores del centro escolar y supervisores universitarios, con el objetivo de obtener una comprensión más profunda de cómo las tres partes implicadas entendían el Prácticum. De esta manera constataron si compartían una visión común para describir una buena práctica, y si eran capaz de identificar los diferentes aspectos que son valorados por cada una de las tres partes implicadas. Entre sus conclusiones destacan que las partes involucradas coincidieron en varios puntos: la importancia de la calidad de la tutoría (en concreto de la retroalimentación), la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes de maestro en las diversas experiencias, sentirse incluido en el ambiente escolar, tener una práctica estructurada. Sin embargo, surgieron elementos para identificar dos puntos de vista diferentes de la práctica por parte de los participantes en el estudio.

A pesar de que la tríada formativa ha sido objeto de investigación por diferentes autores y desde diversas perspectivas teóricas, aún es preciso avanzar en este ámbito de la formación y atender a las demandas propias de la labor docente, respondiendo a las necesidades del profesor en formación. Los estudios en el contexto Chileno sobre las tríadas formativas señalan que existen desacuerdos epistemológicos entre sus actores, lo que podría dificultar, entre otras cosas, la evaluación de las prácticas, apreciándose

una relación desarticulada entre sus actores y una dicotomía entre teoría y práctica (OEI, 2015). Por su parte, Pardo (2012) señala que entre los profesores mentores y tutores universitarios hay una diferencia significativa en la forma de comprender las exigencias que se le plantean a los maestros en formación, es preciso abordar lo que sucede con el maestro en formación y así conocer cómo este resignifica su participación en estos espacios de formación. Finalmente, Montecinos et al (2012), hace hincapié en la importancia que tiene en la formación inicial de maestros de generar instancias formales para el trabajo conjunto entre docentes mentores, tutores universitarios y maestros en formación con el fin de retroalimentar y reflexionar acerca del desempeño de los practicantes, ámbito que se encuentra descendido en el proceso de formación inicial de maestros.

Marco conceptual propuesto para la formación inicial de profesores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

El contexto en que se enmarca la experiencia innovadora que aquí se presenta es la formación práctica de los maestros en formación, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile, a nivel institucional la línea de práctica corresponde a un ámbito de formación curricular nuclear e integradora que permite vincular la teoría con la realidad educativa, a través de experiencias de prácticas progresivas y auténticas.

El marco conceptual para la formación inicial de profesores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que guía los programas para la formación de los profesores, está ubicado al centro de los valores de la Universidad. Organizándose mediante unos principios específicos, a partir de los cuales se busca: formar profesores competentes capaces de promover el aprendizaje de todos sus estudiantes; y preparar profesores con vocación de servicio al desarrollo de las comunidades escolares (PUCV, 2018). Para lo cual el maestro en formación debe desarrollar la capacidad para contribuir al fortalecimiento y desarrollo de los centros escolares, en colaboración con sus profesionales, las familias y la comunidad local.

En coherencia con estos principios, la visión de la Unidad de Prácticas PUCV se materializa en el compromiso de formar a profesores que en su práctica profesional demuestren los valores, habilidades y conocimientos necesarios para promover el aprendizaje académico, social y valórico de todos sus estudiantes, en un ambiente caracterizado por la solidaridad, la equidad, el respeto y valoración de la diversidad social y cultural. Tiene como objetivo principal propiciar el desarrollo y logro de competencias para asumir responsabilidades por el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes y de su propio aprendizaje profesional y personal en el marco del sello

valórico de la PUCV, así como contribuir al mejoramiento de la institución escolar (PUCV, 2018). A continuación, se presenta sucintamente la propuesta de formación de práctica las carreras de pedagogía de la PUCV.

Propuesta de formación práctica de las carreras de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

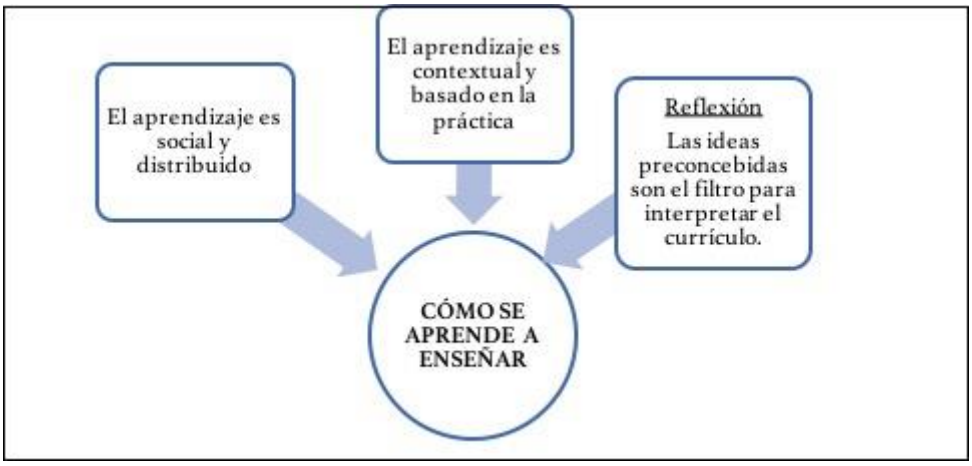
Para el cumplimiento integral de los objetivos planteados para la formación de los futuros profesores que estudian en la PUCV (2018), y en respuesta a los requerimientos sociales actuales para la formación docente, la Universidad plantea una propuesta de Formación Práctica, orientada hacia la preparación de profesores competentes, que logren, promover el aprendizaje de todos sus estudiantes y contribuir al desarrollo de la comunidad escolar, desde su vocación de servicio. Esto, a través del desarrollo de:

- Capacidad para una enseñanza efectiva con estudiantes diversos, generando aprendizaje mediante un dominio disciplinario, didáctico, pedagógico y psicológico profundo.
- Capacidad para promover interacciones pedagógicas y sociales con el sello valórico institucional, caracterizadas por relaciones equitativas, solidarias y democráticas que propicien el aprendizaje y el bienestar de todos sus estudiantes en su dignidad.
- Capacidad para reflexionar e investigar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas, en diálogo con su comunidad y con el conocimiento profesional actualizado.

Preparar profesores con vocación de servicio al desarrollo de las comunidades escolares. Y esto, a través del desarrollo de:

- Capacidad para contribuir al fortalecimiento y desarrollo de los centros escolares, en colaboración con sus profesionales, las familias y la comunidad local.

Esta propuesta de formación sienta sus bases en diferentes referentes teóricos que se visualizan en la figura 1.



Marco conceptual formación práctica de los maestros PUCV

Fuente:PUCV, 2018 (Hammerness et al., 2005; Bransford, 2000; Cochrane-Smith, McDonald y Zeichner, 2005; Fishman y Davis, 2006)

Ejes del desempeño para la formación práctica de las carreras de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

La formación práctica de profesores se organiza en torno a situaciones auténticas, de creciente complejidad y autonomía respecto al trabajo docente, y en función de cuatro ejes de desempeño profesional (Ahumada et al., 2014).

- **EJE 1:** Desde los ámbitos disciplinarios, entender e implementar la enseñanza de maneras que propicien el aprendizaje profundo en todos sus educandos.
- **EJE 2:** En contextos de interacciones pedagógicas de creciente complejidad, tomar decisiones como un profesor, poniendo en práctica lo que saben y son capaces de hacer.
- **EJE 3:** Desarrollar acciones de colaboración con otros actores, participando en la conformación de comunidades de aprendizaje y de práctica.
- **EJE 4:** Desarrollar disposición y habilidades metacognitivas antes, durante y después de las interacciones pedagógicas con estudiantes y otros actores, guiando sus decisiones con foco en la mejora continua del desempeño profesional.

En este proceso, se espera que el profesor en formación integre los conocimientos, actitudes y habilidades desarrollados en los cursos universitarios y que los aplique a las situaciones de la realidad escolar, promoviendo la formación de profesionales reflexivos y autónomos, capaces de enfrentar los desafíos que se presentan en los centros escolares de la actualidad.

En consecuencia, la Formación Práctica se constituye en una línea de formación curricular nuclear e integradora donde se vincula la teoría con la realidad y en la que participa activa y coordinadamente en la tríada formativa compuesta por profesores tutores (de la Universidad), mentores (profesores de aula de centros escolares de práctica) y profesores en formación. A través de un acompañamiento reflexivo, entendido como un análisis mediado que se va construyendo a través de conversaciones con pares y docentes, y de la interrogación de la propia práctica, el mentor promueve en el profesor en formación la reflexión sobre su práctica. De esta manera, contribuye a un proceso de análisis crítico de situaciones observadas y experimentadas en el ejercicio real de la enseñanza (Cornejo, 2002, citado en Ahumada et al., 2013).

En este proceso, se espera que el profesor en formación integre los conocimientos, actitudes y habilidades desarrollados en los cursos universitarios y que los aplique a las situaciones de la realidad escolar, promoviendo la formación de profesionales reflexivos y autónomos, capaces de enfrentar los desafíos que se presentan en los centros escolares de la actualidad.

Organización de las prácticas en la Unidad de Práctica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

La línea de práctica de la PUCV se organiza en cursos impartidos en diferentes semestres de la formación de los maestros (PUCV, 2018)

- Práctica inicial, tiene por foco cómo aprenden los niños, se realiza en el tercer semestre, tiene una duración 106 horas pedagógica, se realiza en semana intensiva y pueden asistir hasta 6 maestros en formación por aula en el centro escolar.
- Práctica intermedia, el foco es cómo la didáctica está al servicio del aprendizaje contextualizado, se realiza en el quinto semestre, tiene una duración de 168 horas pedagógicas, se realiza dos días a la semana, y los maestros en formación participan en dupla.
- La práctica final, el foco es la transición de los profesores en formación desde la formación inicial al ámbito del desempeño profesional. Tiene como pilar fundamental la reflexión en y sobre la acción docente. Los maestros en formación asisten tres días a la semana al aula del centro escolar y forma individual. En el caso de educación infantil, está compuesta por, práctica final I se centra en el Liderazgo pedagógico en el aula contextualizada (séptimo semestre) y práctica final 2, focalizada en el Liderazgo pedagógico en aula contextualizada y con la comunidad (octavo semestre).

METODOLOGÍA

Contexto en el que se implementó la experiencia innovadora en la PUCV

La experiencia innovadora se llevó a cabo en la práctica intermedia que cursan las maestras de educación infantil en formación de la PUCV, este periodo de prácticas requiere el desarrollo de distintas competencias fundamentales, profesionales y disciplinares, siendo por tanto la articulación y reflexión de la teoría y la práctica una necesidad indispensable en los procesos formativos. La Práctica Docente Intermedia da la posibilidad a la maestra en formación, asumir un rol activo, participativo, visualizando los contextos pedagógicos utilizando la didáctica como un medio facilitador de los aprendizajes.

Tal como se señaló en el apartado anterior, está planificada para que las maestras en formación participen en duplas en un nivel de educación infantil en el que son acompañados por el mentor del centro escolar, realizando intervenciones acotadas para el grupo curso con ayuda del par y del mentor, responsabilizando progresivamente de los aprendizajes de todos los educandos. Asimismo, las maestras en formación, de manera colaborativa, diseñan, implementan y evalúan sus secuencias de aprendizaje para luego analizar los resultados de aprendizaje obtenidos por sus estudiantes.

El tipo de actividades que lleva a cabo las maestras en formación durante el proceso de práctica intermedia refiere a:

1. **Participación e interacción en el Aula:** se espera que las maestras en formación colaboren de manera conjunta con su mentora, haciéndose cargo de la planificación, implementación y evaluación de una unidad de aprendizaje, así como el análisis de resultados del aprendizaje de los estudiantes.
2. **Taller quincenal en la Universidad:** En esta instancia se analizarán las experiencias docentes desarrollas en el aula por las maestras en Formación, a la luz de la bibliografía especializada con el fin de contrastarla con la realidad escolar. La reflexión en y sobre la práctica docente, así como su problematización, favorece la emergencia de focos para la indagación, contribuyendo en la búsqueda de respuestas teóricas que le permitan al profesor en formación informar su experiencia práctica.
3. **Taller de Triada Formativa:** (2 semestrales de 2 horas pedagógicas cada una) En la triada formativa participan maestras en formación, tutores universitarios y Mentores. Constituyendo un espacio de diálogo co-argumentativo basado en el

aprendizaje compartido en el que se abordan las experiencias disciplinares que realizan las maestras en formación en el aula escolar, se tratan las problemáticas que surgen de las interacciones en el aula y se comparten experiencias formativas para profundizar en los procesos de reflexión sobre el desempeño profesional.

4. **Tutoría:** las maestras en formación recibirán el acompañamiento y la retroalimentación de sus tutores universitarios, tanto de los informes de evidencia como de las visitas en el centro escolar.
5. **Ayudantía para elaboración de informes:** El producto de evaluación que contempla esta práctica intermedia se relaciona con un portafolio de evidencias estructurada en informes que se trabajaran en conjunto con los ayudantes del curso y que deben ser subidos a la plataforma virtual SEPRAD.
6. **Elaboración de informes de evidencias**: De manera colaborativa, las maestras en formación realizarán distintos informes de evidencia de sus desempeño profesional: "Contextualización de la Enseñanza" y "Co-Planificación y Evaluación de Aprendizajes" en dos instancias: formativas y sumativas. De manera individual se realizará el informe de evidencia de su desempeño profesional: "Análisis de Resultados de Aprendizaje" en dos instancias: formativas y sumativas.

Respecto al sistema de evaluación de la práctica intermedia

Junto con lo anterior, las maestras en formación deben desarrollar procesos de análisis permanentes y sistemáticos respecto a la acción pedagógica desarrollada, con la finalidad de reflexionar sobre las principales dificultades y fortalezas de su proceso de implementación de la enseñanza, así como de los aprendizajes desarrollados por sus estudiantes.

Para ello, consignan sus reflexiones en los informes de evidencia de su desempeño profesional, que se entregan en dos instancias evaluativas (formativa y sumativa) a través de la plataforma "SEPRAD" recurso digital que la universidad ha dispuesto para la evaluación, seguimiento y monitoreo de las prácticas docentes. A través del sitio http://seprad.ucv.cl. En este sentido, los productos de evaluación se relacionan con: informes de Evidencia de sus desempeños referidos a la Contextualización de la Enseñanza, Co-Planificación y Evaluación de Aprendizajes, Coevaluación, Desempeños Específicos, Implementación de la Enseñanza y la Autoevaluación. Adicionalmente, se exige asistencia al Campo Pedagógico (100%) y asistencia a tutorías, taller universidad y taller en Campo Pedagógico (100%).

Objetivo de la experiencia innovadora

El objetivo de la experiencia innovadora implementada fue: *conocer la valoración que realizan las maestras infantiles en formación sobre las tríadas formativas llevadas a cabo durante la práctica intermedia.*

Cabe señalar que la tríada formativa es la única situación de enseñanza y aprendizaje, descrita en el plan de formación en el que participan conjuntamente: maestra en formación, tutor universitario y mentor del centro escolar. Su objetivo tal como se presentó en los apartados anteriores, es constituir un espacio de diálogo co-argumentativo basado en el aprendizaje compartido en el que se abordan las experiencias disciplinares que realizan las maestras en formación en el aula escolar, se tratan las problemáticas que surgen en el aula y se comparten experiencias formativas para profundizar en los procesos de reflexión sobre el desempeño profesional.

Metodología

La metodología utilizada en esta experiencia innovadora corresponde a una evaluación auténtica en el Prácticum que supone una nueva conceptualización y caracterización del proceso evaluativo, y más concretamente de la triada formativa. Cuando hablamos de evaluación auténtica del aprendizaje, Herman, Aschbacher y Winters (1992, p. 2), señala que este tipo de evaluación se caracteriza por "demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales". Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de enseñanza y evaluación (Díaz- Barriga y Barroso, 2014).

Mediante esta experiencia innovadora y a su vez una experiencia piloto, dado que, por primera vez en la formación inicial, se registra la percepción que tienen las maestras en formación sobre las situaciones de aprendizajes planificadas en el plan docente, que no presenta una evaluación formativa o procesual, como lo es en este caso la tríada formativa.

La experiencia consistió en elaborar en conjunto con un grupo de estudiantes, el diseño de un instrumento que tenía como objetivo principal, evaluar la significancia que tiene la tríada para el aprendizaje de las maestras infantiles en formación. Este instrumento se desarrolló mediante un cuestionario tipo Likert, en la que se propusieron diez preguntas, referidas a: valoración de la tríada formativa, contenido de aprendizaje desarrollados, satisfacción de la cantidad de sesiones realizadas, satisfacción con el grado de participación, valoración de la reflexión pedagógica. Dichas preguntas

permitieron pesquisar como las maestras en formación percibieron esta situación de aprendizaje, al término de la práctica intermedia. El cuestionario se aplicó al 100% de las maestras en formación que cursaban la asignatura de práctica intermedia el año 2018 y se fue autoadministrado en línea, a través de la plataforma Google Drive.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en dos ideas nucleares, la primera refiere a la valoración de las maestras en formación señalado aquellos ámbitos de formación que destacan en las tríadas formativas, a saber, las maestras expresan que las triadas son espacios de formación profesional que facilitan el desarrollo de sus aprendizajes; en cuanto a los contenidos de formación destacan: liderazgo pedagógico, planificación, evaluación de los aprendizajes; valoran que estos aprendizajes ayudan a desarrollar sus competencias pedagógicas propuestas en el plan de formación. Por su parte, manifiestan que las triadas son un espacio en el que recibe retroalimentación concisa y detallada sobre el proceso formativo, tanto del mentor del centro escolar y del tutor universitario. La mayoría de las estudiantes valoraron positivamente las triadas como un espacio que ayudó en su proceso de reflexión sobre su práctica pedagógica. Sin embargo, indican que el número de triadas realizadas no son suficientes, además, que desean mayor participación en la discusión que se establece entre el mentor y el tutor universitario, así como también destacan la necesidad de fortalecer estas instancias formativas en que se vincula las exigencias del centro escolar con las de la universidad.

La segunda idea, refiere al carácter innovador de la experiencia, puesto que no existía registro que permitiera pesquisar de manera auténtica los aprendizajes de las maestras en esta situación de aprendizaje, tríadas formativas. Si bien el instrumento utilizado fue realizado con un grupo pequeño de la misma coherte, ayudo a que fuera una primera versión que insuma a la Unidad de prácticas, dado que actualmente este cuestionario está siendo revisado por el comité académico, en conjunto con los tutores de la facultad, con la finalidad de someterlo a validación por criterio experto y que posteriormente, pueda ser utilizado en las otras cohortes, con la finalidad de realizar un monitoreo y seguimiento de los aprendizajes que las maestras infantiles y los maestros en formación declaran como fundamentales a partir de las tríadas formativas realizadas tanto en práctica intermedia como final.

CONCLUSIONES

Se concluye que, desde el punto de vista de las maestras en formación, las tríadas permiten realizar un acompañamiento reflexivo, entendido como un análisis mediado que se va construyendo a través de conversaciones entre los tutores universitarios y

mentores del centro escolar, y de la interrogación de la propia práctica, pareciera ser que tanto el mentor como el tutor promueven en el maestro en formación la reflexión sobre su práctica. El instrumento diseñado nos permite pesquisar la percepción de la maestras en formación, sería convierte incorporar más preguntas en esta dimensión para conocer el cómo se establece esta reflexión. Por otra parte, los resultados de esta experiencia innovadora contribuye, por una parte, al cumplimiento del programa de formación y entrega lineamientos que son útiles para el trabajo que se realiza con otras cohertes en la misma asignatura de prácticum. Por otro lado, la tríada formativa está diseñada para que se lleve a cabo un proceso de análisis crítico de situaciones experimentadas por parte de la estudiante en el ejercicio real del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los desafíos que se presentan a partir de la implementación de esta experiencia piloto van en diferentes etapas, en primer lugar, el interés de incluir la percepción de todos los implicados en la triada formativa, es decir pesquisar la percepción tanto de los tutores universitarios, como también los mentores del centro escolar. En segundo lugar, identificar las fortalezas, las debilidades o diferencias asociadas con el fin de proponer mejoras en el proceso en que se llevan a cabo las triadas formativas, en tercer lugar, conocer los contenidos formativos que tanto tutores y mentores del centro escolar se interesan por discutir y trabajar en este espacio triádico, con el fin de levantar información que permita establecer una progresión en el foco de discusión a lo largo del proceso formativo, y que a su vez permita realizar el seguimiento de estos contenidos durante el proceso. Finalmente, este hecho permitirá establecer a priori una estructura de sesión con el objetivo de que el maestro en formación se sienta más incluido y tenga una mayor participación discursiva.

Finalmente, señalar algunas proyecciones futuras relacionadas con las innovaciones en el Prácticum, donde se espera replicar esta misma experiencia a otras cohortes y carreras de pedagogía de la misma universidad, con la finalidad de hacer un seguimiento y monitorio a las tríadas formativas propuestas en la formación práctica de los maestros en la PUCV. Con el fin de obtener información que permita establecer mejoras en el proceso de evaluación formativa y sumativa que se encuentran los maestros durante su formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, G., Morales, A., Haas, V., Glas, K., Goldrine, T., Cofré, H., Delgadillo, M. L. (2014). Propuesta Formación Práctica de Profesores [Presentación de PowerPoint]. Valparaíso: PUCV.

Díaz - Barriga, F., y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores,* 53 (1), 36-56.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R. y Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ku, H.Y., Kaufeld, K., Hess, C. & Sheehan, E. (2012). An Evaluation on the Student Teaching Triad Model. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012* (pp. 1927-1932). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Mattsson, M., Eilertsen, T., y Rorisson, D. (2011). What is practice in teacher education? In M. Mattsson, T. Eilersten, & D. Rorrisson (Eds.), *A Practicum Turn in Teacher Education*(pp. 1-15). Roterdam/Bostom/Taipei: Sense Publishers Pedagogy.

Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642.

Moody, J. (2009). Key elements in a positive practicum: insights from Australian post-primary pre- service teachers. *Irish Educational Studies*,*28*(2), 155-175. doi: 10.1080/03323310902884219

Montecinos, C., Walker, H., y Cortez, M. (2015). Sugerencias de Docentes Directivos para Mejorar la Formación Práctica en las Carreras de Pedagogía: Transitando de Acciones Fragmentadas a una Participación Legítima en los Colegios. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 157-176.

Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., y Maldonado, F. (2012). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía? Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6(1), 37-59.

Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la tecnología (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos.* Santiago de Chile: OEI.

Pardo, L. A. (2012). *Desarrollo de la capacidad reflexiva docente en las experiencias laborales: el caso de la carrera de pedagogía en inglés*. III Congreso Internacional sobre

Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia (pág. s/n). Santiago: Grupo de Investigación Idea - Universidad Autónoma de Chile.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2018). Marco conceptual para la formación inicial de profesores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso: PUCV.

Romero, M., y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 653-667.

Ulvik, M., y Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536.

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

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university- based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 89-99

La formación en competencias lingüísticas del alumnado de grado en educación a través del Prácticum. (RES0073)

María del Mar Villanueva Martín
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ha centrado en el hecho de que las competencias comunicativas y lingüísticas son determinantes para la calidad educativa, junto con la significación en ello de la labor del tutor o tutora de prácticas y su importante cometido durante los grados en educación y en todos los Prácticum desarrollados.

Incorporar las competencias lingüísticas a los diferentes currículos escolares internacionales, tiene entre otras finalidades el lograr hacer visible para los profesionales de la educación y estudiantes las metas y objetivos que se quiere que adquieran las nuevas generaciones, por ser aprendizajes para la vida en un mundo muy cambiante y globalizado. Estas no aparecen espontáneamente y exigen intencionalidad y sistematicidad educativas. En tal línea surge el proyecto; definición y selección de competencias clave, como fundamento de los criterios programáticos para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).

"El cambio educativo que se desarrolla al amparo de la reforma organizativa y estructural que supone el proceso de convergencia de la Enseñanza Superior en Europa, se nos ofrece como una oportunidad para alcanzar la eficacia y competitividad que la sociedad reclama a la Educación Superior, convirtiendo a la empleabilidad como uno de los pilares básicos de la reforma. Este cambio recoge la noción de competencia como térmico clave alrededor del cual se van a construir las estructuras curriculares y diseñar los procesos de evaluación. Nos encontramos ante un término de gran extensión, pero de muy difícil comprensión, para el cual se han ofrecido numerosas definiciones y establecido distintas tipologías. Por ello hay competencias básicas, competencias genéricas y específicas y competencias laborales y profesionales" (Rodríguez, 2007).

El principal objetivo del diseño y desarrollo nuestro programa de desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas se ha centrado en el análisis de la situación actual, para a partir de la metodología de investigación-acción. La propuesta ha sido llevada en al menos cinco seminarios tutorización y seguimiento del alumnado, y en las cuatro asignaturas de Prácticum que incluyen en el Grado en Educación Primaria. El objetivo primordial ha consistido en desarrollar las competencias lingüísticas del

alumnado, y con ello, optimizar la formación práctica de las maestras y maestros, para poder nutrirla con las aportaciones de mejora y las evaluaciones de todos los intervinientes del proceso formativo.

Las personas requieren del desarrollo de muchas competencias para manejarse bien en sociedades actuales, en lo referente a conocimientos, destrezas y habilidades, por lo que el Proyecto, Definición y Selección de competencias clave ha propuesto reunir esas competencias en tres ámbitos: Competencias de categoría 1, usar herramientas de forma interactiva; competencias de categoría 2, interactuar en grupos heterogéneos, y; competencias de categoría 3, actuar de manera autónoma. Este sería el punto de partida para un adecuado despliegue competencial, tras su oportuno despliegue en nueve categorías competenciales." (Reyzábal, 2012)

Hablando, pues, de las competencias o sea de lo que incumbe resolver, hay que decir que reclaman un tipo de docencia que sea colaborativa, innovadora y bien coordinada, ya que precisan de "aprendizaje por descubrimiento, integración de saberes interdisciplinarios y apreciación de rendimiento personal del estudiante para saber qué competencias se le pueden adjudicar. Hay que desarrollar las mismas a partir de una planificación rigurosa del currículo y una formación continua en programaciones y aprendizaje de los estudiantes. Dado que la educación por competencias debe partir de un currículo dinámico y acomodaticio que posibilite su adecuación continua a la exigencia real de la formación del alumnado, de manera que se garantice el que cada discente pueda alcanzar sus competencias básicas a partir del mismo, convirtiéndose éste en documento metacognitivo de todas las enseñanzas y aprendizajes propuestos en el ámbito intelectual, emocional, ético y práctico, tanto en lo individual como en lo social. De esta manera, se pretende que todo el alumnado desarrolle las mismas competencias básicas, aunque sea en distinto grado" (Reyzábal, 2012).

Concretando algo más sobre el concepto de competencia (Chomsky, 1999), hay que anotar que "ya aparece en la Gramática Generativa de Noam Chomsky (1965), aludiendo con él a los muchos desarrollos verbales que puede desplegar un hablante con una habilidad expresiva y buena preparación profesional e intelectual. Esto conduce a "crear" nuevos "productos". Las competencias se fijan, aunque sean flexibles a nuevas situaciones, y se vitalizan con el uso y la comunicación. También se pueden aplicar actividades distintas, pues se interconectan. Igualmente, son de utilidad para casos prácticos como el control emocional, la atención, la memorización, el razonamiento, la vocalización y el autoaprendizaje. Por eso, las competencias llevan consigo saberes, destrezas y actuaciones transformables según la situación" (Reyzábal, 2012).

Dentro de las competencias, está la competencia lingüística o comunicativa, definible como "el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que exige el uso correcto del lenguaje oral y del escrito para centrarlo en un habla o una lectura que requiera sagacidad comprensiva. La evaluación continua y formativa es muy importante en el ámbito de las competencias. En realidad, la competencia comunicativa incluye a la lingüística, pero es más amplia que ésta. La competencia comunicativa se basa en la experiencia grupal y en la manifestación de emociones. Por eso, necesita muchas destrezas extralingüísticas relacionadas entre sí, que son normas en el habla y la comunicación… Todos los humanos hasta los animales se comunican, transmitiendo, así, información. Si se anulara la comunicación del ser humano se desestructuraría mentalmente. La competencia comunicativa ha de servir para recoger información del entorno para aportar una respuesta activa y personal única. Convertirla en algo trivial es un error y un derroche. Por eso, Vygotski hablaba de dos elementos de contacto con la realidad que son la lengua (para las personas) y las herramientas (para modificar el entorno)" (Reyzábal, 2012).

La competencia lingüística o verbal, como se ha dicho, lleva una intención comunicativa, y se plasma en lo que se llama el "texto", que puede ser escrito u oral. Dicho texto, a su vez, ha de estar expresado correctamente, para que el destinatario pueda entenderlo, de modo que precisa de un empleo adecuado de la semántica (Reyzábal, 2012).

Por otra parte, "cada individuo cambia y rehace su competencia lingüística a través de sus intercambios con los demás. Las competencias escrita y oral tienen códigos distintos, pero no son dos niveles de la lengua… Las competencias comunicativas y lingüísticas básicas son clave para toda la población y se deben de trabajar en la escuela desde la Educación Infantil y para todas las áreas. El desarrollo pleno de las competencias oral y escrita hay que optimizarlo durante la totalidad de la vida, aprendiendo sin cesar" (Reyzábal, 2012).

"La comunicación ocupa alrededor del 80% del tiempo total de los seres humanos. Este tiempo se reparte en mayor medida en las habilidades orales (escuchar y hablar) y en menor medida en las habilidades escritas (leer y escribir). Algunas condiciones para el desarrollo de las competencias comunicativo-lingüísticas son:

- Contextos reales y naturales
- Uso del lenguaje integral e integrador
- Situación comunicativa altamente significativa

- Contenidos interesantes
- El contexto le pertenece al que se expresa, se esfuerza
- Interlocutores más competentes que facilitan las producciones del alumno
- El lenguaje se adquiere en contextos significativos para el niño
- El lenguaje se adquiere en contextos lingüísticos completos Se hace necesario, por tanto, crear en la escuela las situaciones potenciadoras del desarrollo que tengan como eje fundamental la realización de actividades funcionales del pensamiento y el lenguaje. El desarrollo de habilidades lingüísticas favorecerá el acceso a los contenidos curriculares de los diferentes niveles educativos, pues se trata del elemento fundamental de acceso al currículum" (Padilla, D., 2008).

Con lo anotado hasta aquí, se ha intentado aclarar en qué consisten las competencias y la gran relevancia que poseen, especialmente las verbales o lingüísticas que son las que interesan para el caso presente.

**Grupo de investigación HUM253 (DILINGUA)*

METODOLOGÍA

Entrando en otro espacio, “el cambio educativo que se desarrolla al amparo de la reforma organizativa y estructural que supone el proceso de convergencia de la Enseñanza Superior en Europa, se nos ofrece como una oportunidad para alcanzar la eficacia y competitividad que la sociedad reclama a la Educación Superior, convirtiendo a la empleabilidad como uno de los pilares básicos de la reforma. Este cambio recoge la noción de competencia como térmico clave alrededor del cual se van a construir las estructuras curriculares y diseñar los procesos de evaluación. Nos encontramos ante un término de gran extensión, pero de muy difícil comprensión, para el cual se han ofrecido numerosas definiciones y establecido distintas tipologías. Por ello hay competencias básicas, competencias genéricas y específicas y competencias laborales y profesionales” (Rodríguez, 2007).

Conviene ahora abundar en el aspecto del tutor de prácticas y su influencia lingüística en los Grados de Educación, ya que “actualmente los problemas educativos llenan un puesto fundamental de la reflexión social, por cuanto es preciso potenciar el conocimiento y conseguir una educación obligatoria de calidad que garantice los Derechos Humanos, la igualdad entre los humanos, la promoción de una cultura de paz, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la

cultura al desarrollo sostenible. Todo eso exige un cambio en la formación inicial y continua con unos valores y emprendimiento inteligentes".

El principal objetivo de nuestro programa se ha centrado en el análisis de la situación actual para optimizar la formación práctica de las maestras y maestros para poder nutrirla con las aportaciones de mejora y las evaluaciones de todos los intervinientes del proceso formativo.

Como objetivos preferentes del presente trabajo, se pueden citar la importancia creciente que las competencias van tomando en el mundo laboral y comercial y el interés especial que están adquiriendo esas competencias en el terreno de la enseñanza, particularmente las referidas al sector de las competencias lingüísticas. Los objetivos son, por ende, señalar el valor de esas competencias en la enseñanza, sobre todo en el prácticum del alumnado de grado. De ahí la intención de ahondar con detalle en el asunto de las competencias lingüísticas y es su utilidad para el alumnado.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha fortalecido la estima de las competencias, al pretender adecuar la formación universitaria a las exigencias del mundo laboral. De ahí la necesidad de una ordenación del currículo que deberá fijar los perfiles profesionales de la enseñanza universitaria, complementados con la fijación a los mismos de unas competencias transversales, en las que se dispondrán las competencias verbales y lingüísticas, en la búsqueda de una adaptación a las características del nuevo modelo de sociedad. En ese sentido, han de ser concebidas las competencias "como capacidades para actuar de forma eficaz en contextos determinados, lo que nos conduce al concepto de competencias clave o competencias básicas, entendidas en el sentido de ser las que resultan indispensables para vivir bien. El término para ellas usado es DeSeCo, que es Definición y Selección de Competencias. Esto engloba habilidades intelectuales, actitudes y otros rasgos adquiridos a lo largo de la vida y necesarios para participar con acierto en ambientes sociales. Por su carácter las debe de adquirir toda la ciudadanía. Quizá las competencias claves sean lectura, escritura y cálculo, a lo que ahora se unen las Tecnologías de la Información y la Comunicación y las lenguas extranjeras, junto con otros rasgos conductuales" (Rodríguez, 2007).

En definitiva, las "competencias" parecen ser herramientas de trabajo de mayor valor es imprescindibles para cualquier empleo que se detente, siendo tan connaturales a cualquier nivel profesional como en la enseñanza, lo puede ser tanto a docentes como al alumnado. A la utilización de competencias vendría a unirse un funcionamiento

democrático en el aula, que determinaría un uso correcto de las mismas y un funcionamiento ordenado en el aula, en la que todos serían responsables de sus propios actos, desde el alumnado hasta el profesorado. En torno a esto habrían de girar los métodos aplicados en los distintos seminarios de seguimiento y desarrollo del prácticum, en los que no hay cabida de imposiciones ni de autoritarismo. El enfoque se aplica desde un desarrollo de al menos cinco seminarios organizados, con una dinámica de participación interactiva entre el alumnado y tutora. Se desarrollan actividades dialógicas y discursivas de forma programada. En las tareas se incluyen prácticas de oralidad y de escritura como ejes esenciales para la mejora de las competencias lingüísticas, planteando la temática en función de las cuestiones y reflexiones surgidas de sus prácticas profesionales, con una metodología de investigación-acción sobre sus prácticas como observadores y docentes en los centros educativos a los que acuden. En cuanto a los recursos, se aplican los útiles de la electrónica y el material de trabajo imprescindible, tanto para la elaboración de textos escritos y como para poder desarrollar las estrategias didácticas de comunicación oral.

Insistiendo en aspecto del currículo “sus características se basan en concepciones cognitivistas y constructivistas del aprendizaje y se relacionan con los cuatro pilares de la educación que señala el informe Delors (“La Educación encierra un tesoro” UNESCO) para llegar al concepto de competencia y configurar los componentes básicos que configuran una competencia. De entre las ocho competencias básicas que integran el currículo y que deben ser desarrolladas por el alumno al finalizar la educación básica, analizamos la competencia lingüística y comunicativa (Chomsky, 1965; Lyons, 1969; Hymes, 1972) y se articula una secuencia de argumentos que nos llevan a considerar que la adquisición de esta competencia aporta al alumnado la posibilidad de comprender discursos orales y escritos procedentes de distintos ámbitos de uso de la lengua e interpretarlos con actitud crítica, para aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones comunicativas, lo cual da lugar a que puedan generarse nuevos aprendizajes. Se relaciona también la competencia comunicativo-lingüística con otras competencias básicas como “aprender a aprender” o la “competencia social y ciudadana” y se argumenta en el sentido de que la primera es base imprescindible para el aprendizaje de las segundas” (Padilla, 2008).

La competencia lingüística consiste, pues, en la capacidad de un hablante para producir e interpretar signos verbales. El conocimiento y el uso correcto del código lingüístico le permiten a un hablante crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones. El conocimiento y el empleo se vinculan con dos modalidades diferentes de la lengua: la

lengua como sistema de signos (semiótica) y de la lengua en funcionamiento (la pragmática).

Las competencias lingüísticas y textuales que han sido abordadas parten de la idea de que las competencias verbales implican una organización e interpretación coherente y cohesionada de la unidad discursiva de un texto oral y escrito. Además, tanto la comprensión como la construcción de un texto, presupone en el emisor y en el receptor cierto conocimiento sobre los contenidos que desarrolla (competencia cognitiva), lo que requiere un empleo correcto de la semántica. En suma, que codificar o descodificar un texto requiere competencia lingüística, paralingüística, estilística y pragmática (Reyzábal, 2012).

También han sido tomadas muy en cuenta para su reforzamiento y desarrollo, en las sesiones de seguimiento del prácticum, "las competencias pragmáticas y las competencias comunicativas:

- Competencia pragmática: Lyons, en 1969, la definió como la "capacidad que el discente adquiere de saber usar adecuadamente una lengua, llevándole a conocer los procedimientos no lingüísticos: las necesidades, las intenciones, los propósitos, las finalidades, etc.", referido a saber usar las funciones de la lengua.
- Competencia comunicativa, según la definición de Hymes (1972), consiste en la "capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles», referido a saber usar las funciones de la lengua en situaciones comunicativas sociales. De este modo tenemos la Competencia en Comunicación Lingüística usada para ordenar nuestro pensamiento (comprensión), usada para expresar nuestro mundo interior (expresión) y usada para relacionarnos en sociedad (relación). como la "capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles", referido a saber usar las funciones de la lengua en situaciones comunicativas sociales. De este modo tenemos la Competencia en Comunicación Lingüística usada para ordenar nuestro pensamiento, para expresar nuestro mundo interior y para relacionarnos en sociedad" (Padilla, 2008).

"La competencia pragmática es uno de los componentes que algunos autores han descrito en la competencia comunicativa. Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones

pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

En el mismo sentido la describe Bachman (1990), uno de los primeros en referirse a ella con ese nombre. Los modelos anteriores al de Bachman (Hymes 1972, Canale & Swain 1980, Canale 1983, Van Ek 1986) no hacen una referencia expresa a la competencia pragmática, si bien su contenido queda integrado en otros componentes de la competencia comunicativa. Según Bachman, la *competencia de la lengua* (con este nombre se refiere Bachman a lo que otros autores llaman competencia comunicativa) está formada por la *competencia organizativa* y la competencia pragmática, y ésta a su vez está integrada por la *competencia ilocutiva* y la competencia sociolingüística.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* adopta otra estructura de descripción de la competencia comunicativa; en un primer nivel, la competencia comunicativa se compone de la competencia lingüística, la sociolingüística y la *pragmática*; en un segundo nivel, la competencia pragmática se compone de la competencia discursiva, la *funcional* y la *organizativa*, cada una las cuales es descrita por el *Marco Común Europeo de Referencia* en los seis niveles de competencia que éste contempla en el uso de una lengua." (Centro Virtual Cervantes, 2019)

"Una diferencia importante entre las competencias lingüística y comunicativa corresponde al carácter dinámico de la segunda frente al carácter estático de la primera. La competencia lingüística es innata, tiene base biológica, es estática, tiene un carácter absoluto y no implica comparación. La competencia comunicativa es un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico. Como Savignon (1983) propone, tiene un carácter interpersonal y no intrapersonal. Además, la competencia comunicativa tiene un carácter relativo y no absoluto y los diferentes usuarios de la lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa. La competencia comunicativa, por lo tanto, tiene base social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación.

Las perspectivas desde las que se han propuesto los conceptos de competencia lingüística y comunicativa difieren porque las líneas de investigación para las que estos conceptos son necesarios son diferentes. La gramática generativa se centra principalmente en el estudio de los aspectos sintácticos de la lengua como sistema, mientras que otras perspectivas, relacionadas con la lingüística aplicada y la antropología, necesitan de este concepto porque refleja una perspectiva más amplia del

estudio de la lengua e incluye otras áreas contextuales e interdisciplinares relacionadas con el uso de la lengua." (Centro Virtual Cervantes, 2019).

Entrando en un plano más concreto de los aprendizajes lingüísticos se ha tratado de facilitar la progresiva adquisición de formas de comunicación experta, materializadas en los géneros discursivos propios de la actividad correspondiente. En este sentido, aprender a ser un buen profesional requiere aprender a ser un buen lector, escritor [e interlocutor] en los géneros discursivos de la disciplina correspondiente (Cassany, 2006: 47).

Según el Consejo de Europa (2001: 9), "el uso de la lengua –que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos o agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas-lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias".

RESULTADOS

Tras la exposición de lo que son las competencias lingüísticas (y competencias afines) y de su aplicación en el aula, procede ahora hablar de sus resultados y de las conclusiones finales que de ello se desprenden.

"La formación práctica de los futuros profesionales es uno de los elementos claves de cualquier sistema formativo. Aún, considerándose así, en el ámbito de la educación formal, no siempre se le ha dado el lugar que debiera ocupar en el currículo de formación. No en vano, el "periodo de prácticas" es considerado un momento clave en la vida formativa de cualquier profesional. Los empleadores han pedido a sus empleados formación práctica y experiencia laboral. Hay una "invisibilidad" en el trabajador que impide ver la atención que éste dedicó a su aprendizaje, aunque de esto depende que sean "personas competentes". El prácticum es momento para dicho aprendizaje" (Rodicio, 2011).

Parece, además, que "en un mundo global en como en el de hoy, donde predominan las tecnologías, la información y la diversidad cultural, marcan el día a día, los ciudadanos deben gestionar sus vidas, cosa que logran, para sobrevivir con grandes dosis de

formación y con un sistema formativo de calidad. La Enseñanza Superior tiene que asumir el reto, ofreciendo aprendizaje a lo largo de la vida, dentro de un nuevo escenario, que es el de la formación por competencias, con unos resultados favorables" (Rodicio, 2011).

Habilidades a conseguir, puede ser: "focalizar y optimizar la capacidad de buscar información; aumentar la capacidad de resolución de problemas, estimular la creatividad, aumentar la capacidad de hacer análisis y síntesis, mejorar la capacidad de trabajo autónomo y de iniciativa, y la capacidad de trabajar de forma colaborativa. Con los años progresa la madurez personal, la laboral y la académica" (Rodicio, 2011).

Los resultados experimentales con la aplicación de competencias sobre el Prácticum como profesora y tutora han sido satisfactorios. En la evaluación de la actividad se llevó a cabo detalladamente la supervisión "que representa un eje fundamental en el desarrollo de las prácticas. Los estudiantes pudieron conocer previamente los criterios con que se les iba a evaluar. Se mantuvo una coordinación y cooperación en el Prácticum entre tutora/o universidad y al tutor/a centro, junto con el estudiante representante del grupo, que fue orientado y asesorado en todo momento por el tutor-universitario y tutor centro. Los estándares para cada competencia, discutidos por los estudiantes han sido los siguientes: análisis y síntesis de la información; planificación en un proceso autónomo; resolver problemas y tomar decisiones en las prácticas; analizar en forma crítica la propia intervención; valoración del trabajo en equipo; gestión de las emociones y; actuación de acuerdo con el perfil profesional del educador/a social" (Novella, 2012). Todo ello se ha tenido muy en cuenta y con resultados favorables.

Los resultados muestran que los tutores y tutoras profesionales colaboradores, valoran la utilidad de las prácticas profesionales en la formación de los grados. Estimando que son fundamentales para establecer un acercamiento, y proporcionar un aprendizaje lingüístico y comunicativo que no se produce en la facultad a nivel teórico. Acerca de la duración del periodo de prácticas profesionales se considera que ha de ser más amplia.

CONCLUSIONES

Como conclusión más significativa, es preciso recalcar la escasa representación y reconocimiento académico de las prácticas profesionales, a la luz del desarrollo curricular de las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado de grado en educación. Hay insuficiente relación entre la teoría y la práctica, o lo que es lo mismo en el desarrollo de estrategias y habilidades en la comunicación oral y escrita del alumnado de práctica, siendo este un aspecto observado y destacado por todos los miembros que han llevado a cabo el programa.

Resultan todavía aspectos conflictivos por la complejidad que encierran y el volumen de personas sobre el que hay que actuar, a veces, incluso con escasez de datos fehacientes y de elementos sólidos de juicio. Las tendencias internacionales apuntan en esa dirección como algo ya imparable, por lo que hay que seguir insistiendo en la evaluación única, de carácter universal para la solución de los desequilibrios que en el conjunto mundial se siguen difundiendo.

Los puntos débiles señalan aspectos a tener en cuenta en la planificación de enseñanzas conducente a la obtención de ese perfil profesional de Grado en Educación. haciéndose más hincapié en la capacidad de organización y planificación curricular y en el análisis de la información. La inmensa mayoría del alumnado precisa potenciar la escucha activa, capacidad de resolución de problemas, la creatividad textual, el diálogo estructurado, la capacidad de análisis y síntesis, el dominio del trabajo autónomo y colaborativo.

El seguimiento ha de realizarse con una importante variedad metodológica, lo cual conlleva mucha tarea personal dirigida, trabajos en grupo, debates en clase y, con ello, se hace precisa una evaluación continua que garantice una formación progresiva e ininterrumpida. Lo cual es un trabajo continuado para el alumno, en efecto, y para el profesor, que se ve obligado a dirigir, evaluar, orientar y, en definitiva, a formar.

Siendo preciso adoptar una diferente concepción de las prácticas, enfocarlas a la aplicación de estrategias para el desarrollo de habilidades pragmáticas y lingüísticas. Aplicando en el contexto de clase una metodología narrativa y dialógica, en el texto (oral y escrito). Haciéndose fundamental la supervisión activa de los textos del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, d. (2006). *Taller de textos*. 1ª edición. Barcelona: Paidós.

Cenoz, J. (2019): Centro Virtual Cervantes. "El concepto de competencia comunicativa". Biblioteca del profesor. Antología. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm

Centro Virtual Cervantes (2019). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario /competenciasociolinguistica.htm.

Chomsky, N. (1999), *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.

Consejo de europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. 1ª edición. Madrid: Anaya.

Novella, A., Fores, A. y Rubio, L. (2012): "Innovar en, desde y para el prácticum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias"; *Revista de Docencia Universitaria*; vol. 10.

Padilla, D, Martínez, M., y Pérez, M. (2008): *INFAD Revista de Psicología*, Nº 1, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, pp: 177-184.

Reyzábal, M. V. (2012): "Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa"; *REHICE*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. RINACE; vol. 10; núm. 4.

Rodizio, M. L., y Cortizas, M. I. (2011): "La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto"; *Revista de Educación*, núm. 354.

Rodríguez, A. (2007): "Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior"; *Humanismo y Trabajo Social*; vol. 6.

La observación entre iguales en el G. de Educación Primaria. El uso de la rúbrica IOC como estrategia formativa para el desarrollo profesional. (RES0045)

Andreu Curto Reverte, Maria Carme Peguera Carré, Jordi L. Coiduras Rodríguez
Universitat de Lleida

INTRODUCCIÓN

Desde el curso 2012-2013 en la universidad de Lleida (UdL) se imparte el Grado de Educación Primaria en modalidad dual (GEP-dual). La UdL estructuró en el plan de estudios la distribución de la actividad formativa presencial entre la universidad y los centros escolares en una proporción de 60% y 40% respectivamente. Cada curso académico el estudiante desarrolla su actividad práctica en centros escolares de tipología distinta.

A través de las materias se proponen actividades formativas relacionadas con la actividad en las escuelas, planteándose en una guía y cronograma que informa y orienta a los distintos grupos de interés implicados – estudiantes, docentes de los centros y profesorado de la facultad – facilitando la comprensión del contenido y las indicaciones particulares para cada una de las actividades.

En nuestro país, son todavía pocas las experiencias o iniciativas que van más allá de las prácticas en empresa o administración pública tal como se determina en los reales decretos vigentes y las obligaciones legales contraídas en los proyectos formativos de los estudiantes. En el contexto de la actividad dual o en alternancia destacan las experiencias del Instituto Máquina-Herramienta en el País Vasco y de la UdL en Catalunya por llevar más de 15 y 7 años respectivamente implementando la formación dual superior.

Este estudio forma parte de una investigación con fondos de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR), investigación con referencia 2017 ARMIF 00028 y título *Estrategias para la integración de aprendizajes en la formación dual: experimentación de actividades formativas y observación de la actuación mediante técnicas de "amigos críticos" entre docentes universitarios, docentes-mentores y estudiantes-aprendices.* El proyecto en curso está orientado a explorar estrategias de vinculación entre la formación práctica y la teórica. La instrumentación de la observación en el aula permite focalizarse en la actuación docente de los estudiantes en el curso de su actividad escolar. Presentamos parte de los resultados de la investigación en curso,

recogiendo la valoración de los estudiantes de 4º curso en las observaciones a sus compañeros de 1r curso.

Formación dual

La formación dual es un término genérico bajo el que podemos encontrar múltiples formas de implementación según la misión de las instituciones, la lógica formativa de los actores, la organización y el planteamiento pedagógico. En general proviene de una tradición pedagógica de la formación profesional (Coiduras, Correa-Molina, Boudjaoui y Curto, 2017). Entendemos la formación dual superior como la combinación formativa de dos sistemas: el universitario y el laboral. La formación dual potencia la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales en entornos reales. De este modo se pretende evitar un tratamiento de las competencias de forma *virtual* o simulada, desconectada de la realidad (Joannaert, 2002).

Tejada (2012) en relación a los modelos formativos en alternancia destaca: a) la oportunidad de poder aplicar los conocimientos adquiridos en entornos laborales en situaciones reales de producción o prestación de servicios; b) permite conocer las tipologías de empresas (también del sector servicios) asociadas a la titulación, su organización y las relaciones laborales existentes y c) facilitar la relación y el intercambio de información entre la universidad y el sistema productivo y de servicios.

Existen estudios de caso en la literatura científica sobre modelos y tipologías de despliegue del modelo dual (Rouré-Niubó, 2011). Autores como Correa-Molina (2015) apuestan por diferenciar diversas implementaciones en función de la integración de los escenarios de aprendizaje. Se pueden distinguir distintos modelos según la relación de la actividad en el contexto laboral con la actividad en el contexto universitario: alternancia yuxtapositiva, asociativa o integrativa

En la formación dual yuxtapositiva, la actividad y experiencias en los dos escenarios pueden entenderse como independientes, desconectadas, sin estrategias pedagógicas para la interacción. El estudiante tiene toda la responsabilidad en la relación de los aprendizajes derivados de ambos contextos, sin estructuras que faciliten el aprendizaje derivado de la vinculación de las experiencias (Correa-Molina, 2015).

En la formación dual asociativa se presentan una sucesión de momentos planificados como actividades complementarias. Por ello hay una reducción del protagonismo universitario en algunas temáticas de orden más práctico (Geay, 1999). En general el diseño es universitario, de tipo aplicacionista, con predominancia de la teoría a la práctica. En el escenario profesional hay una lógica sobre todo laboral, entendiendo que

la formación se deriva del ejercicio de la actividad. El dispositivo formativo organiza las actuaciones en ambos escenarios, regulando el planeamiento, acompañamiento y seguimiento del aprendiz. Se observa la práctica desde los modelos teóricos y se analizan sus efectos desde alguna o distintas materias del programa formativo universitario, pero no de forma transversal.

La formación dual integrativa representa una formación para la mejora de la profesionalización inicial. Se entiende por la mediación experta entre el conocimiento innovador adquirido con la universidad, integrando con la realidad y experiencia laboral y con las competencias profesionales que se adquieren mediante la práctica profesional resolviendo problemas reales (Coiduras, et al., 2017).

Competencias y su evaluación

A finales del siglo XX se inicia un proceso homogenización del Sistema de Educación Superior, culminando con la Declaración de Bolonia en 1999. En el 2010 se implementaron los primeros grados, cuatro años más tarde, se graduaron las primeras promociones de los grados universitarios. Para llevar a cabo esta homogenización se ha partido de un elemento principal, las competencias.

A inicios del siglo XXI, Vargas (2001) destacó unas características permanentes de las persones: a) Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un Trabajo b) Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad. c) Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan y d) pueden ser generalizadas a más de una actividad

En esta comunicación nos posicionamos a favor de la conceptualización realizada por Bunk (1994) definiendo la competencia como un sistema integrado de saberes, habilidades, conductas y actitudes que hacen posible el ejercicio de una profesión, en el ejercicio autónomo de sus funciones en el entorno profesional. Considera diferenciar cuatro tipos de competencias: técnicas (el saber); metodológicas (el saber hacer), personales (ser) y sociales (saber participar). Sin embargo, otros autores consideran clasificar las competencias de otra forma, es el caso de Pozo y Monereo (2007) agrupan las competencias en cuatro bloques: a) las relacionadas con la gestión del conocimiento y del aprendizaje; b) las que facilitan el acceso en el mundo del trabajo; c) las que favorecen la convivencia y las relaciones sociales, y d) las que hacen referencia a la autoestima y ajustamiento personal.

Para Le Boterf (2002), la competencia tiene una alta relación con una actuación eficiente en el contexto profesional real. Le Boterf define al profesional competente como aquel

que sabe actuar con pertinencia en él, resolviendo situaciones concretas con la movilización de recursos internos y externos. Este autor defiende la idea que tener competencia implica ser capaz de actuar de forma exitosa en una situación laboral. Además, implica desarrollar una práctica profesional pertinente movilizando al mismo tiempo una combinación adecuada de recursos.

[…] *c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail problème (à résoudre, projet à réaliser…). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources.* (Le Boterf, 2002, p. 46)

Este cambio de paradigma en la formación universitaria basada en competencias y con relación a perfiles profesionales existentes en la sociedad implica diseñar e implementar nuevas evaluaciones. La evaluación de las competencias debe, por tanto, incorporar sistemas de observación de la práctica, además de reconocer y evaluar las evidencias las distintas evidencias de aprendizaje. Esto supone, en el Grado de Educación dual, para los observadores compartir criterios e indicadores para observar en situaciones a los docentes en formación. En este proceso de evaluación debe tenerse en cuenta la evaluación formativa como guía y ayuda al estudiante en el proceso de aprendizaje, adaptándose a sus necesidades y siendo necesaria una correcta comunicación (López-Pastor, 2009). Esta comunicación permitirá identificar los progresos importantes en los aprendizajes y en sus resultados académico-profesionales. Si se desea incentivar la participación de los estudiantes existen diferentes técnicas básicas (López-Pastor, 2009): la autoevaluación, la coevaluación o evaluación entre iguales.

Para proceder con la evaluación de competencias se recomienda utilizar instrumentos como las rúbricas que permiten evaluar cómo y en qué grado los estudiantes aplican los conocimientos, las habilidades, los recursos, las estrategias para la resolución de problemas en las actividades a implementar o funciones a adquirir del trabajo profesional. En esta experiencia se documenta la evaluación entre iguales sobre la competencia metodológica con la utilización de una rúbrica de evaluación.

La teoría orienta la observación y el análisis de la práctica, por ello tomamos en préstamo marcos diversos (Taylor y Bogdan, 1998) que puedan contribuir al desarrollo del Punto de Vista Profesional (PVF) (Seidel y Stürmer, 2014), y del Punto de Vista Profesional de la Conducción de la Clase (PVPCC) (Weber, Gold, Prilop y Kleinknecht, 2018). La instrumentación puede proporcionar el andamiaje para que los docentes en formación realicen la relación teoría - práctica. La utilización de instrumentos de observación de la actividad docente debería contribuir a una mayor rigurosidad en el

conocimiento de la propia práctica, de los efectos en el aprendizaje de los alumnos y para la argumentación sobre posibles alternativas a la práctica analizada.

METODOLOGÍA

Objetivos

- Acercar a los estudiantes a la observación de los eventos relevantes de la actuación docente a partir de la propuesta del Instrumento de Observación de Clases (IOC), adaptado de la revisión de Tsang-Hester Observation Rubric (Good, et al., 2006).
- Conocer el uso que realizan los estudiantes de la rúbrica IOC.
- Explorar las posibilidades en el uso de la observación entre iguales en la formación docente.

Participantes

Los sujetos que participan en esta experiencia son 150 estudiantes de 4º curso observando a 150 estudiantes de 1r curso del GEP-dual para evaluar la competencia metodológica y el desempeño del estudiante de 1r curso como futuro docente.

Cada estudiante de 4º curso, durante su Prácticum, debe realizar una observación de al menos un compañero de 1r curso. La recogida de datos corresponde a los cursos 2016-2017 (n=52), 2017-2018 (n=58) y 2018-2019 (n=40).

El instrumento de observación de Clases (IOC)

El grado de Educación Primaria Dual apostó por la implementación de este tipo de instrumentos de evaluación (Buenaventura et al., 2014). En este caso se trata de una adaptación de un instrumento de observación que permite acercarse a la competencia metodológica del docente en su actuación profesional en el aula. La rúbrica utilizada en esta experiencia es una versión traducida al catalán de la original *Revised Tsang-Hester Observation Rubric* (Good et al., 2006).

Se ha escogido la rúbrica de Tsang-Hester entre las validadas en la literatura por su claridad en el uso, la experiencia y conocimiento de los estudiantes de 4º curso que fueron evaluados con ella en 1º, 2º y 3r curso.

Esta rúbrica propone una observación de docentes a lo largo de 24 ítems agrupados en 3 secciones o dimensiones: (1) evaluación del aprendizaje de los estudiantes, 5 ítems; (2) gestión del ambiente de trabajo en el aula escolar, 5 ítems; (3) implementación de la instrucción, 14 ítems. Para cada ítem propone 5 niveles de valoración y el criterio de no

observable. A la vez, este instrumento propone 3 momentos de evaluación para cada ítem.

1. Evaluación del aprendizaje
    - Variedad y pertinencia de los procedimientos de evaluación utilizados durante la clase.
    - Monitorización del aprendizaje.
    - Objetivos de aprendizaje para el alumnado.
    - Cualidad de los procedimientos para discriminar el nivel de aprendizaje del alumnado.
    - Uso de la evaluación de los aprendizajes para la toma de decisiones.

2. Gestión del grupo - clase
    - Interacción del docente con el alumnado.
    - Interacción entre el alumnado.
    - Gestión de la actividad de enseñanza del grupo e individual en el grupo.
    - Comprensión y adopción de comportamientos para el trabajo en el aula per al treball a l'aula
    - Monitorización y gestión del comportamiento del alumnado.

3. Conducción de la enseñanza
    - Las actividades instructivas son coherentes con los objetivos y conducen a su consecución.
    - Las instrucciones y las explicaciones al alumnado son coherentes con los objetivos de aprendizaje.
    - Calidad de los materiales y uso efectivo para conseguir los objetivos de aprendizaje.
    - Efectividad en el uso de una "bolsa de recursos" en la presentación de conceptos nuevos o difíciles.
    - Conocimiento del contenido en la enseñanza.
    - Energía y convicción por el contenido que se enseña.
    - Calidad del lenguaje oral.
    - Calidad de las preguntas.
    - Flexibilidad para responder a preguntas e intereses del alumnado.

- Capacidad para comprometer y mantener el interés del alumnado en clase.
- Importancia y valor del contenido.
- Visión articulada de los contenidos de la unidad.
- Estructura de la clase.
- Ritmo de la clase.

La rúbrica ha permitido la observación de los diferentes estudiantes en la formación del GEP-dual de la UdL en los últimos 6 años. Esta observación ha servido para la evaluación individualizada de los estudiantes del GEP-dual y con ella, una retroalimentación formativa que favorece el conocimiento del estudiante sobre el desarrollo de su competencia docente.

Existe una versión en castellano que es la rúbrica "*Manejo de Aula*" (Contreras Valenzuela et. Al., 2013) adecuada al contexto chileno.

Método

Esta comunicación se centra en la experiencia de los estudiantes de 4º observando la competencia metodológica de sus iguales en 1r curso, en el mismo GEP-dual. El proceso se desarrolla en 4 fases o momentos (ver imagen 1).

Fase 1: Aprendizaje del instrumento de evaluación. Los estudiantes de 1º y de 4º realizan una formación sobre el IOC. Los estudiantes de 4º curso han sido observados anteriormente desde 1º a 3r curso con esta misma rúbrica y conocen su uso, también a partir de las retroalimentaciones respectivas. Los estudiantes de 1º serán observados por sus compañeros de 4º antes de la visita de su tutor universitario. Esto les familiarizará con la dinámica de observación y con la "devolución" de su compañero de 4º.

Fase 2: Evaluación entre iguales. La sesión de observación debe estar previamente agendada y pactada entre los dos estudiantes y el tutor del centro formativo.

Fase 3: Argumentación y discusión de los resultados entre iguales. Una vez realizada la observación el estudiante de 4º curso hace una primera devolución, *in situ*, comentando la sesión con el compañero de 1r curso, realizando preguntas para clarificar su actuación y remarcando (a) aquello que le ha parecido adecuado, conveniente, buenas realizaciones y (b) proponiendo aspectos donde debería invertir nuevos esfuerzos y atención para mejorar su actuación.

Fase 4: Registro. Posteriormente, el estudiante de 4º curso responde en un cuestionario on-line a los 24 ítems, en los 3 momentos que propone la rúbrica, argumentando si le parece oportuno sobre aspectos concretos de la observación en relación a las distintas dimensiones e ítems.

Imagen-1. Fases de la observación entre iguales con la utilización del IOC

Este estudio no aborda la fiabilidad de las observaciones que posiblemente no sería la deseada. Esta comunicación se centra especialmente en la experiencia formativa, en el conocimiento de un instrumento de observación y de los conceptos que subyacen en los distintos ítems. Como instrumento permite compartir 24 indicadores relevantes para el análisis de la actividad docente en el aula.

RESULTADOS

Esta experiencia se ha centrado en la observación los estudiantes de 1r curso del GEP-dual de la UdL, o docentes en formación, por sus "iguales" de 4º curso. La experiencia primordialmente tiene interés formativo, en relación a la observación, al desarrollo de un punto de vista crítico y de compartición con compañeros, con una orientación a la mejora profesional tanto propia como de otros.

De las diferentes evaluaciones que se han efectuado al alumnado, se ha conformado una tabla con la media de los estudiantes calificados mediante la rúbrica y sus criterios. De los datos obtenidos de las diversas observaciones se extraen resultados tomando

como referencia la media de los tres cursos para poder establecer relaciones y diferencias que ayuden a la extrapolación de los resultados.

De los resultados obtenidos en las observaciones segregadas curso por curso podemos evidenciar una serie de resultados. Los observadores de 4º del curso académico 2016-2017 evidenciaron una valoración relativamente inferior a los otros cursos. Por lo contario, las observaciones realizadas por los estudiantes de 4º del curso académico 2017-2018 fueron en general muy bien valoradas (ver imagen 2).

Otro dato a destacar es la menor valoración en la dimensión de evaluación del aprendizaje donde todas las valoraciones son substancialmente inferiores. Esta observación puede relacionarse con la mayor preocupación de los estudiantes por la gestión del grupo-clase y la conducción de la enseñanza, quedando en un segundo plano la evaluación de los aprendizajes. Por otro lado, parece que los estudiantes de 1r curso podrían estar más orientados a su propia actuación - a *hacerlo razonablemente bien* ante los observadores y el alumnado de educación primaria – que al aprendizaje mismo de este alumnado.

En relación con los resultados obtenidos en los diferentes niveles en la dimensión de la conducción de la enseñanza (X= 3,99, X= 4,29 y X= 4,13) entre el valor del alumnado del curso 2017-2018 respecto a los otros cursos. Esta tendencia valorativa se repite en los otros dos criterios de la rúbrica. Respecto a las dimensiones de evaluación del aprendizaje (X= 3,82, X= 4,27 y X=4,13) y de gestión del grupo-clase, (X= 3,96 -X= 4,27 y X= 4,13) cabe mencionar la diferencia entre el segundo curso y los otros dos.

Imagen-2. Media por curso de los resultados de los estudiantes segregado por criterios.

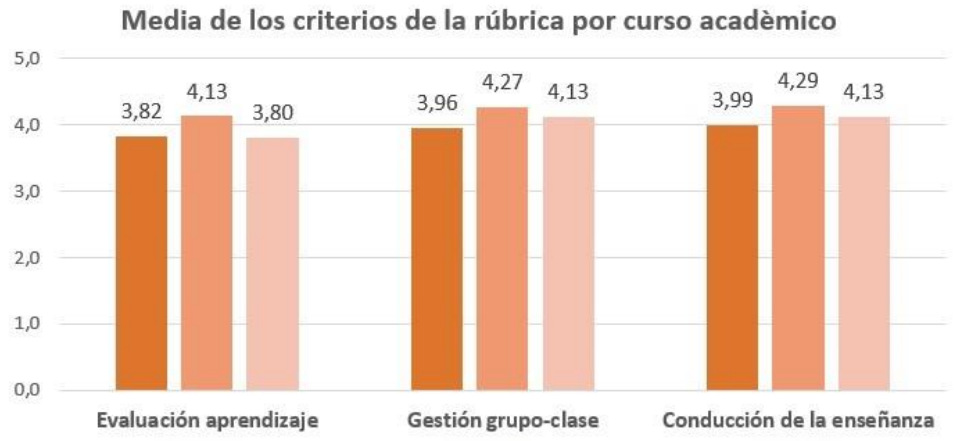


Imagen-2. Media por curso de los resultados de los estudiantes segregado por criterios

Imagen-3. Media de los 3 cursos segregado ítem por ítem.

Imagen-3. Media de los 3 cursos segregado ítem por ítem

Si analizamos las medias obtenidas por el conjunto de los estudiantes durante los 3 cursos de implementación por ítems (ver imagen 3), dimensión por dimensión, como se evidencia que en la primera (evaluación de aprendizaje), el indicador con mayor resultado es *1.5 Uso de la evaluación de aprendizajes para la toma de decisión (X=4,08),* y como ítem con menor valoración es *1.1. variedad y pertinencia de los procedimientos de evaluación utilizados durante la sesión (X=3,71).* En la segunda dimensión (gestión grupo-clase), los resultados obtenidos indican una alta puntuación

en el indicador 2.1. interacción del profesor con los estudiantes (*X*=4,5), por otra parte, el indicador con menor valoración de esta dimensión es el 2.4 *Comprensión y adaptación del comportamiento para fomentar el trabajo en el aula (X=4.02).* En la tercera dimensión (conducción de la enseñanza), el indicador con mayor resultado fue el 3.5 *Conocimiento de los contenidos de la enseñanza* (*X*=4,64). El indicador con menor resultado de esta dimensión fue el 3.12 *Poseer una visión articulada de los contenidos. (X= 3,77)*

La percepción generalizada de los estudiantes evaluadores sobre sus iguales es muy positiva en los indicadores 2.1 (*X*=4,5) 3.5 (*X*=4,64) y 3,7 (*X*=4,46). Estos indicadores son interacción del profesor con los alumnos, conocimiento del contenido de enseñanza y calidad del lenguaje oral utilizado por el profesor.

La percepción generalizada es relativamente negativa en los indicadores 1.1 (X=3,71) 2.4 (X=4,02) y 3.12 (X=3,77). Estos indicadores son disponer de variedad y pertinencia de los procedimientos de evaluación utilizados durante la sesión, comprensión y adaptación del comportamiento para el trabajo en el aula y poseer una visión articulada de los contenidos de la temática.

Por último, si analizamos la media de indicadores de la rúbrica (n=24), segregados curso por curso (ver imagen 4), se evidencia que los mayores resultados obtenidos, según la percepción de los evaluadores, fue con el alumnado de 1º durante el curso académico 2017-2018, seguido del curso 2018-2019 y finalmente, los peores resultados obtenidos se concentran durante el curso académico 2016-2017.

Imagen-4. Valores promedio por cursos.

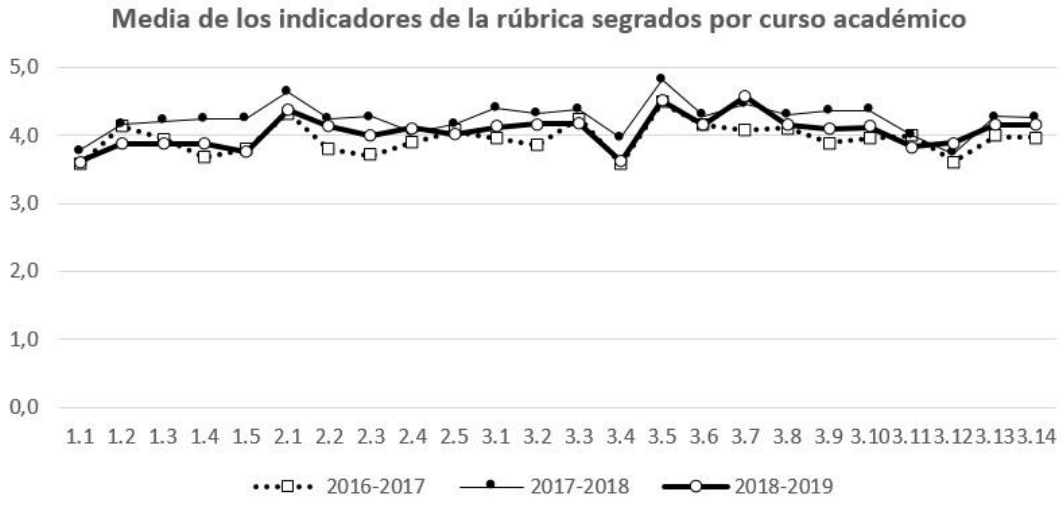


Imagen-4 Valores promedio por curso

Las diferencias entre estos grupos no son, a nuestro juicio, tan importantes como el valor formativo de la experiencia en sí misma. La multitud de observadores y de actuaciones observadas no nos permiten considerar la fiabilidad de las valoraciones, pero sí que encontramos algunas similitudes en el paralelismo de los gráficos.

Los valores más bajos y más altos coinciden en los mismos ítems. Nos preguntamos qué sucede con estos ítems: 3.1, 2.1, 3.4 y 3.5. ¿Para cuáles de ellos disponemos de una explicación? Por ejemplo, en 2.1 *"Interacción del docente con el alumnado"* los observadores anotan los valores más altos de la rúbrica, que se corresponden con la descripción: *"El docente se muestra seguro, respetuoso y muestra una excelente relación con el alumnado. Las interacciones son positivas y favorecen el aprendizaje".* La experiencia en la observación nos demuestra que en casi la totalidad de los casos esto sucede así. El estudiante muestra una actitud amable, cercana y positiva durante y en el desarrollo de la clase. Por el contrario, entre los valores más bajos encontramos el ítem- con una puntuación de 3,62- lo que denotaría 3.4 *"Efectividad en el uso de una "bolsa de recursos en la presentación de conceptos nuevos o difíciles*". La adecuación de los recursos utilizados no sería según los observadores la mejor.

En todos los casos observamos valores bastante altos en el conjunto de indicadores y en los distintos cursos. Esto puede explicarse, fundamentalmente, por: a) los estudiantes de 1r curso han preparado minuciosamente la sesión, con la ayuda de sus tutores

escolares, diseñando actividades atractivas para el alumnado de educación primaria; b) el alumnado de educación primaria el día de la observación ante el observador se muestran colaborativos y facilitan un desarrollo fluido de la sesión; a veces incluso han obtenido indicaciones específicas sobre su actitud ante la observación de la estudiante de Grado, y c) el estudiante de 4º curso suele adoptar una posición solidaria con su compañero de 1º, con evaluaciones altas en los distintos indicadores.

CONCLUSIONES

- Los estudiantes utilizan instrumentos de observación sobre eventos relevantes en la actuación docente que favorecen una comunicación en base a terminología profesional.
- La observación entre iguales incorpora el uso de conceptos propios de la profesión y del PVF docente.
- La compartición, entre iguales, de semántica específica sobre evaluación, la gestión del grupo y la conducción de la enseñanza en el aula acerca a los estudiantes a una conversación más precisa sobre distintos aspectos relacionados con la enseñanza (24 indicadores).
- La observación entre iguales favorece el desarrollo de una visión crítica con la identificación de puntos fuertes y débiles del estudiante en su actuación docente.

Desde un plano docente valoramos la experiencia por la creación de un espacio de diálogo y de retroalimentación entre iguales sobre la formación docente, así como la experiencia de la observación, su devolución promoviendo la empatía, la comunicación asertividad y la *amistad crítica* (Fuentealba, Hirmas y Russell, 2016).

La observación del estudiante - aprendiendo como docente es una estrategia ineludible en este grado de modalidad dual. Nos permite conocer el desarrollo profesional en la formación inicial, la adquisición de la competencia de acción y metodológica. Asimismo, podemos obtener información sobre la enseñanza de las competencias básicas con grupos escolares de Educación Primaria, gestos profesionales de clima de aula, ayudas y andamios, transferencia de los aprendizajes y tejido didáctico y extra didáctico (Bucheton y Soule, 2009).

Investigaciones futuras podrían apuntar a una profundización en el uso de instrumentos de observación, planteando el problema de la fiabilidad de las observaciones, compartiendo en el aula video secuencias que permitieran identificar la actuación docente con indicadores de la rúbrica y la evaluación de la actuación entre 1 y 5. La

discusión derivada, potencialmente, podría favorecer el desarrollo conjunto del PVF (Taylor y Bogdan, 1998; Seidel y Stürmer, 2014; Weber, Gold, Prilop y Kleinknecht, 2018). Es bajo ese PVF que entendemos puede analizarse la práctica, valorar las decisiones tomadas en el aula, reflexionar sobre ellas y proponer alternativas.

La observación entre iguales es una estrategia adecuada en la formación dual porque promueve la integración de aprendizajes y ayuda a la reflexión de la práctica incorporando marcos teóricos. Mediante la observación se da una conexión en ambos sentidos entre aula universitaria y escolar, así como en la relación de los aprendizajes que se producen en ambos contextos.

Destacar que el presente estudio forma parte del proyecto de investigación 2017 ARMIF 00028 que sigue en curso, tiene continuidad, con la utilización del instrumento IOC con los estudiantes del próximo curso 2019 – 2020 y con unas Jornadas a desarrollar próximamente. Con todo ello se quiere concluir con nuevas orientaciones para investigar qué aporta la observación de los aprendices en el aula escolar en su actuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique, 3*(3), 29-48.

Buenaventura, O., Coiduras, J. L., Ibáñez, M., Barbero, I., Bravo, A., Isus, S., y Segura, J. (2014). Observación y evaluación de la competencia metodológica en la formación inicial de maestros. Adquisición y desarrollo de la competencia metodológica en una propuesta formativa en alternancia. *Revista del CIDUI, 2*, 1-12.

Coiduras, J.L.; Correa-Molina, E.; Boudjaoui, M. y Curto, A. (2017). Formación dual en el grado de educación: claves organizativas y pedagógicas. *Revista QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 30*, 81-102.

Contreras Valenzuela, I., Rittershaussen Klaunig, S., Correa Molina, E., Solís Zañartu, C., Núñez Vega, C., y Vásquez Lara, N. (2013). IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: Su generación y validación. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 39*(2), 85-96.

Correa-Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, *51*(2), 259-275.

Fuentealba, R., Hirmas, C. y Russell, T. (2016). *Formadores de formadores: descubriendo la propia voz a través del self-study*. Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.

Good, T., McCaslin, M., Tsang, H., Zhang, J., Wiley, C., Bozack, A. y Hester, W. (2006). How well do 1st-year teachers teach does type of preparation make a difference? *Journal of Teacher Education, 57*(4),p.410-430.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnel*. Paris: Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université: enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente*, *209*, 49-55.

Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence: pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Editions Eyrolles.

López-Pastor, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, *370*(12), 12-18.

Roure-Niubó, J. (2011). *Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail: vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur?: L'exemple de l'apprentissage en France* (Doctoral dissertation, Universitat de Lleida).

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods*. A guidebook and resource (3rd ed.), John Wiley & Sons, New York.

Tejada, F. J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, *15*(2).

Tsang, H. Y. (2003). *Using standardized performance observations and interviews to assess the impact of teacher education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona.

Vargas, H, J. G. (2016). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, *1*(1).

Weber, K.A, Gold, B., Prilop, C.N. y Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education, 76,* 39-49.

La retroalimentación, sistematización y la reflexión como instrumentos de evaluación de las prácticas docentes. (RES0125)

Martha Oritiana Serrata, Romelia Colón Valdez
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

INTRODUCCIÓN

Las prácticas docentes constituyen el eje vertebrador de la formación docente en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). El instituto tiene la responsabilidad de la formación desde el Estado de los profesionales de la educación para el sistema educativo dominicano. A pesar de que existen otras instituciones de educación superior públicas y privadas que ofertan formación inicial del profesorado imparten la carrera de educación, en nuestro caso, se asume ese compromiso como país.

Durante su proceso formativo, los estudiantes de magisterio deben cursar seis niveles de práctica. Inician un proceso de inserción gradual al quehacer docente vinculándose en centros educativos buenas prácticas. El primer nivel de práctica docente (Práctica Docente I) se realiza durante el tercer cuatrimestre, realizando visitas a los centros escolares. Los estudiantes de magisterio dedican la mayor cantidad del tiempo a la observación en el contexto escolar y a la detección de oportunidades de mejora. Esto abre una posibilidad de reflexión sobre la práctica.

Durante su estadía en los centros educativos, los estudiantes de magisterio según el nivel de práctica que cursen realizan diferentes actividades del oficio de enseñar. En la Práctica Docente I, observan de manera participante el proceso formativo y ayudan en las tareas que los profesores anfitriones le requieran. Por otro lado, los grupos de práctica docente VI, planifican procesos pedagógicos, implementarlos en las aulas de los centros educativos anfitriones; haciendo uso de las herramientas tecnológicas y de otros tipos de recursos para grabar las experiencias.

Sin embargo, las evidencias del proceso es bastante parecida, puesto que siempre se piden documentos con los que se puedan evidenciar los procesos como: el diario del investigador, el portafolio y las fichas de evaluación. En el caso de las últimas tres prácticas docentes se incluye un trabajo de investigación-acción. Estas estrategias se complementan con videos, socialización del desempeño de los estudiantes de magisterio, a través del diálogo reflexivo y de la indagación dialógica.

Simultáneamente, el profesor de la asignatura comparte contenidos teóricos en las aulas del instituto. Estos encuentros se dedican al análisis y presentación de diferentes puntos de vista planteados por los teóricos sobre el proceso pedagógico y las actividades propias del contexto escolar.

El proceso de evaluación del trabajo de los estudiantes de magisterio durante las prácticas es realizado por tres agentes: el docente tutor del instituto, profesor anfitrión del centro educativo y por sus compañeros de equipo de tríadas), apoyándose en diferentes instrumentos, estrategias y técnicas de evaluación.

En la práctica docente I, se valora que los estudiantes puedan insertarse en el contexto escolar, el aprendizaje experiencial, la reflexión sobre la práctica y la sistematización de la experiencia. Para evidenciar estos procesos se utilizan como instrumentos: el diario reflexivo, el portafolio y la rúbrica de observación del estudiante.

En este estudio se toman estos instrumentos para evidenciar tres estrategias que sirven para evaluar el proceso y los aprendizajes obtenidos en la Práctica Docente: retroalimentación, sistematización y reflexión. Para este estudio se tomó como muestra dos grupos-clase del título de Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo, uno de tercer cuatrimestre que cursa la Práctica Docente I y otro que cursa la Práctica Docente VI, o sea uno que inician el programa y otro que lo finalizan. Sus edades oscilan entre 18 y 21 años. La mayoría son de sexo femenino.

Estos dos grupos estudiados también son de diferentes contextos. Los de Práctica Docente VI están en Santiago de los Caballeros, al norte de la República Dominicana y el grupo de Práctica Docente I, en el Municipio San Juan de la Maguana, Provincia San Juan, al Suroeste de República Dominicana.

La metodología utilizada corresponde a la modalidad cualitativa consistió en la aplicación de fichas guías, grabaciones, luego transcripciones de procesos, revisión de diarios reflexivos escritos durante sus accionar /con una rúbrica previamente establecida.

Este proceso permite el fortalecimiento de la formación de los estudiantes del instituto, lo prepara para usarlas como herramientas para la mejora continua de su desempeño docente ya en su ejercicio profesional; también crean una cultura y hábito de investigar, cuestionarse sobre sus prácticas y reflexionar en función de los procesos y los aprendizajes de los niños. El resultado de ese trabajo se sistematiza para obtener el documento que luego pueden ser replicadas por los involucrados o por otros profesionales.

El proceso retroalimentación de las prácticas y pasantía profesional promovió el intercambio de experiencias entre todo el involucrado tanto del centro educativo anfitrión como de parte del docente tutor y los estudiantes. Este tipo de actividad genera aprendizaje en los estudiantes en formación.

METODOLOGÍA

Objetivo general

Evaluar el impacto de las estrategias de evaluación de los aprendizajes en las asignaturas de Práctica Docente: retroalimentación, sistematización y la reflexión.

Objetivos del trabajo:

1. Evidenciar los aportes de la implementación de las estrategias de retroalimentación, sistematización y la reflexión para la evaluación de los aprendizajes durante las prácticas docentes.
2. Socializar la experiencia de los estudiantes de magisterio que cursaron las prácticas docentes I y VI sobre sus prácticas en centros educativos.

Método

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, por cuanto se apela a la investigación sobre la experiencia y porque no es necesariamente contabilizables. Se apela a la búsqueda de profundidad y de los significados que los participantes otorgan a sus experiencias en los centros educativos (Sandín, 2003). El diseño de esta investigación es un estudio de casos múltiple, puesto que se explorar dos grupos de estudiantes que no son necesariamente comparables, sino que por su temporalidad están en los extremos opuestos de la formación en práctica docente del instituto. Las técnicas de recogida de datos es un análisis de contenidos de los diarios reflexivos, las fichas de observación que han llenado los profesores tutores y anfitriones sobre la participación de los estudiante de magisterio en los centros educativos y en el caso de los estudiantes de práctica VI se incluyen los proyectos de investigación-acción.

Es importante especificar el aporte que hace el enfoque cualitativo, pues resulta una poderosa herramienta para entrar en una investigación ayudar a corregir los errores o sesgos propios de cada paradigma; en este caso la cuestión es cualitativa. Se realizan descripciones profundas del proceso desde la perspectiva de los protagonistas principales que son nuestros estudiantes de magisterio.

El análisis de datos será realizado a partir de categorías emergentes siguiendo el modelo de Tyler y Bogdan. En el cual se capturan los datos, se transcriben, se categorizan a partir

de los conceptos principales analizados en la revisión de literatura: retroalimentación, sistematización y reflexión; además de las ideas interesantes que puedan surgir sobre el impacto que ha tenido la experiencia de las prácticas en han formado su identidad docente, ha contribuido con su aprendizaje y los ha mejorado como futuros docentes. Esta información permite la mejora como producto de la reflexión constante; identificando fortalezas y aspectos que requieran la atención y la retroalimentación.

Este postulado plantea que el criterio de la verdad solo puede ser la práctica social. La forma más extendida de la utilización del método de investigación-acción está en la noción de necesidad, entendida como una discrepancia entre lo que se vive y lo deseable y entre los principales puntos de partidas de una investigación acción aplicada a la docencia esta

Según lo planteado por Cohen y Manion (2012), este tipo de investigación en que un profesor sienta la necesidad de introducir cambios o modificaciones en su práctica educativa el plan es replanteado en función de los sucesivos análisis críticos.

La muestra seleccionada corresponde a dos equipos o tríadas de estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo de Pasantía y un equipo de Práctica Docente II. Los de pasantía cursan su último año formativo y los de práctica están iniciando el segundo año de formación docente. Las estrategias de evaluación de las prácticas son:

1º. Retroalimentación, esta consiste en que los estudiantes constituidos en equipos de tres integrantes planifican un proceso pedagógico, bajo las orientaciones y guía del docente tutor, se distribuyen los roles de participación; mientras una de sus participantes dirige el proceso, otra toma las evidencias fotográficas y graba el video; en tanto que, la tercera estudiante registra en el diario todo lo ocurrido durante se realiza la acción. Después de la intervención, el equipo de estudiantes se reúne con el docente tutor acompañante –del recinto –y socializan lo sucedido durante la clase; leen de sus diarios lo escrito describen lo realizado, comentan y el acompañante hace preguntas reflexivas, en relación a lo realizado durante la intervención.

En esta ocasión, el proceso de retroalimentación fue grabado y se tuvo la oportunidad de ver y revisar el diálogo sostenido y la reacción ante situaciones expuestas.

La Retroalimentación o feedback

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, Ávila (2009) señala que la retroalimentación es un proceso en el que se comparten inquietudes y sugerencias para conocer el

desempeño y mejorar en el futuro, además de potenciar e invitar a la reflexión. En la literatura internacional Por otro lado, Sadler (1989) considera como fundamental que el estudiante sea capaz de comparar su desempeño actual con un estándar de buen rendimiento y tome medidas para acortar la distancia, si la hubiera, o mejorar.

En el caso de que la retroalimentación se genere como un espacio dialogado (Nicol y Macfarlane-Dick 2006), se obtendría más información respecto a las razones por las cuales un estudiante contesta o realiza un planteamiento de determinada manera.

La retroalimentación es pieza fundamental en los procesos de evaluación y de enseñanza. Es verdad que su eficacia no depende únicamente del docente, puesto que, para que sea incorporada, es necesaria una actitud de parte del estudiante que lo inste a apropiarse de la información y tomar aquello que le ayude en su aprendizaje.

Una buena retroalimentación favorece que el estudiante adquiera un papel más activo y central dentro de su proceso de aprendizaje, dado que lo ayuda a clarificar su desempeño, ser consciente de qué aprende y, en última cuenta, de cómo aprende. En definitiva, hace posible la formación de un estudiante más autónomo y reflexivo con su propio trabajo, así como el planteamiento de una ruta apropiada para mejorar su desempeño.

Hasta este momento, hemos revisado la importancia que tiene la retroalimentación en el aprendizaje del estudiante en la medida que el docente brinda información de alta calidad. Sin embargo, esta práctica puede darnos señales de la manera como estamos enseñando en clase, el nivel de comprensión de los contenidos que desarrollamos, la manera como estos son comprendidos y el nivel de logro alcanzado por cada estudiante.

2º. Sistematización del proceso de implementación de la investigación-acción.

Esta estrategia de evaluación de las prácticas les permite a los estudiantes durante su formación inicial, y sobre todo como futuros docentes, organizar y registrar los eventos tal y como ocurren durante la implementación de su investigación acción, ese proceso lo desarrollan en su último año de la carrera. A través de esta estrategia los equipos o tríadas llevan una secuencia de las acciones registradas, con sus respectivas evidencias.

El proceso inicia con la pasantía I, desde ese momento se pone en ejecución el esquema de elaboración y ejecución de una propuesta de mejora tanto de su formación como del aprendizaje de los niños que corresponden al aula y grado donde tiene lugar la acción. Las actividades realizadas deben recibir las fases del modelo asumido.

La importancia de esta estrategia de sistematización está, en los estudiantes desde su formación inicial desarrollan la capacidad de sistematizar experiencias sobre sus prácticas, el documento producto del proceso les sirve a ellos para compartir su experiencia con otros compañeros y colegas, además presentar en eventos nacional como una buena práctica; otros docentes pueden tomar como elemento de motivación y de replicar estrategias en sus aulas.

La sistematización

Concebimos la sistematización como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por tanto, ésta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica (Barnechea-García y Morgan Tirado, L. 2010).

Sistematizar es detenerse, mirar hacia atrás, ver de dónde venimos, qué es lo que hemos hecho, qué errores hemos cometido, cómo los corregimos para orientar el rumbo, y luego generar nuevos conocimientos, producto de la crítica y la autocrítica, que es la dialéctica, para transformar la realidad. La sistematización vista de esta manera da cuenta de las 3Rs Revisar, Rectificar y Reimpulsar, para buscar errores y aciertos, ponerlos en una balanza para fortalecer el camino de la transformación.

3º. Reflexión sobre la práctica

Esta herramienta como estrategia de evaluación, les permite a los estudiantes reflexionar sobre lo que ellos observan y realizan en los centros educativos anfitriones, los hace conscientes de sus potencialidades y puntos a mejorar, además de darle seguimiento a la evolución de su proceso formativo. A través de esta estrategia ellos y los demás actores involucrados en la experiencia, tienen la oportunidad de socializar y poner de manifiesto el trabajo colaborativo y cooperativo.

Otro aporte de la estrategia es, que crea el hábito como futuro docente de reflexionar en función de los objetivos que se proponen de cada proceso, el rol que ellos desempeñan y la forma de aprovechar lo ocurrido en el contexto educativo pensando en la mejora del aprendizaje de los niños.

En ese ejercicio reflexivo participan los distintos actores vinculados al proceso de práctica que realizan los estudiantes; participa el equipo o tríada, el docente anfitrión,

la docente tutora o el acompañante que le acompaña durante su participación en el contexto escolar.

Concepto de Reflexión

La reflexión, como procedimiento pedagógico, se ha concebido utilizando como referente la investigación acción participativa. Ello permite reflexionar sobre el contenido de la enseñanza, en relación con los procesos individuales y grupales que se manifiestan e intervienen en la dinámica del aprendizaje y la educación, para buscar en esa misma dinámica mejores formas de actuación individual y colectiva. Por tanto, la reflexión se puede manifestar en las actividades docentes, así como en las extra-docentes y extraescolares y también en los diferentes niveles y formas del trabajo metodológico de los docentes, a través de los diversos métodos pedagógicos, en un amplio proceso interactivo.

La reflexión en la actividad pedagógica parte de la reflexión sobre la práctica personal y grupal y se manifiesta de diversas maneras en la formación del profesional de la educación (graduado y en formación), estas son:

- Reflexión de los estudiantes de magisterio sobre su desempeño académico, laboral e investigativo.
- Reflexión sobre su comportamiento en los diferentes escenarios y contextos donde se desenvuelve (aula, residencia estudiantil, micro universidad, sede universitaria, comunidad), en correspondencia con el modelo de profesional de la educación que necesita el país en la contemporaneidad.
- Reflexión de los educadores graduados sobre su desempeño profesional, en torno al proceso formativo desarrollado con los educadores en formación.
- Reflexión de educadores graduados y en formación para la proyección de acciones dirigidas al perfeccionamiento de su práctica educativa, así como para el constante auto perfeccionamiento personal y profesional.

Lo anterior se sintetiza en la reflexión de los educadores (graduados o en formación) sobre el desempeño de sus colegas en lo individual y el grupo al que pertenecen en general; reflexión sobre sí mismos y reflexión sobre los educandos y grupo donde ejercen su rol profesional.

En la labor formativa de los profesores de las universidades pedagógicas (a tiempo competo o parcial), con los estudiantes de las carreras pedagógicas, se debe favorecer la reflexión acerca de la preparación de estos para atender a las exigencias en torno a la formación de las nuevas generaciones, de acuerdo al nivel de educación para el que se

prepara. Se reflexiona además acerca de la práctica educativa que realizan en las escuelas: vivencias significativas, logros, dificultades encontradas y estrategias de acción empleadas.

Es necesario formar una actitud reflexiva, lo cual transita de lo grupal a lo individual y de ésta a aquella. Para el despliegue de la actividad reflexiva, un importante recurso son las preguntas que permitan meditar sobre el que, por qué, para qué, con qué, cuál, cómo y en qué medida del accionar individual y grupal logrado y por proyectar.

Los procedimientos reflexivos están relacionados con el planteamiento de tareas para el análisis y transformación del objeto que se estudia. Los procedimientos autorreflexivos están relacionados con el planteamiento de tareas para el análisis de cada sujeto sobre sí, en relación con los otros, en el proceso de su aprendizaje y educación, lo que propicia el planteamiento de mejores estrategias de actuación en los procesos señalados anteriormente.

Las tareas docentes, como células del proceso pedagógico deben ser diversas y favorecer la reflexión y autorreflexión pedagógica. Significa además que en los espacios grupales de formación docente se deben atender dos direcciones de la reflexión: la reflexión sobre la acción, que es la que cada docente realiza con sus estudiantes y la reflexión sobre la acción reflexiva, que realiza luego el docente para valorar cómo desarrolló su actividad con los estudiantes y cómo propició el desarrollo reflexivo en ellos.

- La reflexión sobre la acción reflexiva debe realizarse individual y colectivamente, esta última desde los órganos de trabajo metodológico existentes (colectivos de año y/o grupo), así como en otros espacios grupales.
- La reflexión se significa como una toma de conciencia de aquellos hechos y fenómenos que ocurren a nuestro alrededor y en nuestra propia vida, para comprenderlos, interpretarlos, buscar la significación y el sentido que tienen para nosotros mismos.
- La actividad reflexiva se evidencia en dos planos: reflexión del mundo o sobre el mundo y reflexión de sí mismo o autorreflexión. Se considera esta actividad como indicador funcional de la personalidad, que integra de modo más estrecho lo cognitivo y lo afectivo.

La formación del profesional de la educación que necesita la sociedad en este siglo XXI, debe hacer énfasis en un profesional que se distinga como persona y como ser reflexivo de su preparación y práctica, de su actuación personal y pedagógica. La reflexión

pedagógica emerge entonces como un proceso esencial de la formación de sí y del otro, es decir, de los educadores y de su rol en la formación de los educandos.

En el proceso de formación de educadores se reconoce que la reflexión pedagógica adquiere una doble intencionalidad: la reflexión de los docentes, formadores de formadores, sobre la formación de sus estudiantes de las carreras pedagógicas como personas y como profesionales también, que implica llevarlos a la reflexión pedagógica de estos últimos sobre sus alumnos del nivel educacional que corresponda, según la especialidad que estudia.

La reflexión pedagógica en el proceso de formación de maestros y profesores se puede favorecer teniendo en cuenta: El estilo comunicativo del profesor; El papel de las vivencias en la formación; El papel de los métodos pedagógicos y la reflexión como procedimiento de los métodos pedagógicos.

Schón (1992:89), sostiene que: "Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar"

RESULTADOS

Resultados preliminares

Se puede concluir que la implementación de la estrategia de la retroalimentación, le permite a los involucrados en el proceso que desarrollan los estudiantes en las aulas durante su formación inicial, ellos planifican su intervención, uno de los integrantes del equipo, la graban y luego se realiza el diálogo reflexivo sobre lo que ocurrió, tanto ellos como responsables de dirigir el proceso, como el docente anfitrión o acompañante que observó lo ocurrido.

Partir de una grabación y volver a mirar cuantas veces se considere pertinente, favorece el mirarse así mismo, pasar de la palabra oral o escrita del verbo a la acción concreta, facilita conocer las habilidades que se posee para dirigir la acción, que tomando la palabra de Schón, cuando establece la reflexión sobre la acción, la construcción de un pensamiento crítico y la toma de decisiones que hago en el momento, y favorece en la

reflexión quede ello pueda hacerse puede hablar de un modelo de enseñanza basado en la reflexión.

Si algo se debe desarrollar en los docentes durante su formación, es la capacidad de autocriticarse, y tomar decisiones que tengan como objetivo esencial la mejora constante de su práctica, para desde esa nueva forma de dirigir el proceso de enseñanza, favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Los testimonios tanto de forma escrita de los docentes en formación, como de forma oral confirman que las estrategias y la forma como se les evalúe a ellos sobre las prácticas contribuyen de forma significativa a afianzar su vocación docente y también, a disfrutar cada momento que tienen la oportunidad de gestionar el aula y dirigir el proceso de clase.

Resulta complejo identificar las situaciones que se generan en un salón el de clases, y atender a todas ellas; sin embargo, el proceso que se realiza va a ayudar en obtención de un aprendizaje experiencial que prepara y condiciona al docente en formación para un futuro desempeño como maestro ya este resulta de enfrentarse a sí mismo...

En cuanto a estrategia de sistematización de la experiencia durante las pasantías, esta permite la producción de un documento que contiene de forma sistematizada, lógica y coherente el trayecto recorrido desde las pasantías en la implementación de plan de acción o propuesta de mejora.

La sistematización, como es bien sabido permite registrar los eventos ocurridos durante el desarrollo de una acción, o bien, de los eventos relevantes que permiten el éxito de las actividades realizadas, en esta oportunidad refiriéndonos al proceso de clase dentro del aula. De igual modo los equipos de docentes en formación durante el último año de la carrera docente en el instituto elaboran un plan de acción asumiendo el modelo de investigación acción planteado por Kemmis, este proceso lo realizan en equipos de tres integrantes, lo inician con el comienzo del año escolar insertados en un centro educativo y en un aula. Todo cuanto ocurra en la realización de las actividades debe ser registrado en un diario, recibe el seguimiento y revisión de la sistematización por el docente tutor, quien retroalimenta de forma permanente brindando el apoyo necesario y provocando la reflexión en cuanto al crecimiento y avance de los aprendizajes.

Esa sistematización debe contar con las evidencias correspondiente a cada etapa o fase desarrollada. Es por ello que decimos que esa estrategia les permite a los docentes en formación ser consciente de su crecimiento y evolución durante su proceso formativo.

La reflexión sobre la práctica garantiza el desarrollo y crecimiento intelectual y profesional como futuro docente; siendo que cuando reflexionamos sobre lo que hacemos en las aulas, esto nos conecta con la mejora constante y aporta a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Para los formadores de formadores, estas estrategias también les permiten ponerse en el lugar de los estudiantes al evaluar sus prácticas, esas acciones deben ser modeladas, ese docente tiene dar seguimiento, orientar el proceso y retroalimentar a esos futuros docentes de forma continua.

Es importante destacar que no sólo los docentes en formación identifican a partir de reflexión aspectos que se convierten en oportunidades de mejoras para ellos; si no, que de igual modo al docente formador le corresponde recibir por los estudiantes los aspectos que él como formador debe mejorar para que su rol como tutor, orientador o acompañante cumpla con el propósito fundamental, que es contribuir con la formación profesional de esos estudiantes.

CONCLUSIONES

Los resultados de la implementación de esas estrategias de evaluación de las prácticas:

Egresados comprometidos con su desarrollo profesional, con capacidad para autocriticarse y plantearse acciones dirigidas a la mejora constante, desarrolla el pensamiento y la capacidad crítica, hace un hábito de la sistematización de sus experiencias docentes, lo cual le permite socializar y aportar a las prácticas de otros profesionales y desarrolla la cultura de producir y publicar sus buenas prácticas. Aporta al desarrollo institucional del entorno donde realice su labor como docente, motiva a otros para que imiten esas acciones positivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barba-Téllez, M. (..). La reflexión pedagógica: cualidad básica del profesor de la nueva universidad cubana. *Revista Recre@rte* Nº7 Recuperado de: http://www.iacat.com/Revista/recrearte07.htm

Behar, R. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Santiago de Chile: Editorial Shalom.

Calviño, M. (1998). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. Editorial Academia: La Habana

Domingo, Á. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*, Madrid, Ediciones Narcea.

Paz, I. & Gámez, E. (2010). La reflexión en el proceso de formación de profesionales de la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 2, Nº 22

Pérez, T. (2016). Guía Didáctica para la Sistematización de Experiencias en Contextos Universitarios Ediciones del Vicerrectorado Académico. Universidad Nacional Abierta: Caracas ISBN: 978-980-236-736-8

Schön, D. (2002). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de los profesionales. España: Paidós

Valdivia, S. (2014) Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú svaldivia@pucp.edu.pe. En Blanco & Negro Vol. 5 N° 2 ISSN: 2221-8874

La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas. (RES0010)

Susana María García Vargas, Raúl González Fernández, Ana María Martín Cuadrado
Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

La formación práctica es uno de los principales pilares en el cual se deben sustentar los actuales títulos de Grado desarrollados a partir del Espacio Europeo de Educación Superior (González, Martín-Cuadrado y Bodas, 2017). Conscientes de ello, el Plan de Estudios del Grado de Educación Social impartido en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuenta con dos materias de iniciación a la actividad profesional: Prácticas Profesionales y Trabajo de Fin de Grado (TFG). La materia de Prácticas Profesionales, de 30 ECTS, se organiza en torno a cinco asignaturas. En este contexto de formación práctica, la asignatura de Prácticas Profesionales III (PPIII) es el elemento en el cual se debe poner el énfasis, puesto que supone la primera oportunidad que los futuros educadores sociales tienen para experimentar y poner en acción en un contexto real los conocimientos previamente adquiridos (García-Vargas et al., 2015). Además, es el periodo en el que se desarrolla la fundamentación teórica y práctica, el refuerzo y la consolidación de los conocimientos y competencias necesarias para hacer frente a los diferentes escenarios profesionales que un educador debe manejar. Por tanto, en esta fase el estudiante inicia un enriquecimiento de sus habilidades y destrezas que le van a permitir dominar las situaciones y desarrollar su identidad, tanto desde una construcción social de la profesión como personal (Vilar, 2011).

Diversos autores han definido el concepto de identidad profesional (IP) en los últimos años, destacando la controversia entre la realidad interaccionista vs la funcionalista de la profesión o, como indican Akkerman y Meijer (2011), la diferencia existente entre una perspectiva sustancialista, estable o lineal de la identidad y la multicidad, discontinuidad y su naturaleza social. En este sentido, y dado el carácter dinámico de la misma (ongoing-process), la implicación de la persona en cuestión y el contexto en cual se sitúa, son elementos vitales para la adquisición y desarrollo de la IP: el proceso dinámico de la IP es debido a la reflexión que se desarrolla durante el proceso experiencial del individuo (Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan, 2010).

En base a ello, a la hora de formar al futuro profesional de la educación social, es necesario tomar conciencia de la importancia que, tanto en la adquisición como en el desarrollo de la IP, tiene la vinculación existente entre el contexto en el que se encuentra

el individuo y las acciones que este realiza (Dubar, 2010). Si bien, además de contexto y acción, en el desarrollo de la IP tienen, también, una notable incidencia las experiencias de la vida personal del educador en el pasado, lo que interfiere sensiblemente con su vida profesional (Bolivar, 2006).

Estos hechos demuestran la importancia que, en la formación inicial de los estudiantes, tienen las narrativas contextualizadas y desarrolladas mediante las biografías y autobiografías, para el reconocimiento de la IP. Estos instrumentos narrativos tienen como objetivo que el alumnado reflexione sobre su experiencia vital, pero con carácter polifónico (Frank, 2012), que se tenga en cuenta no solo el punto de vista del protagonista de la narración, sino también las voces y los puntos de vista de "los otros", como parte integrante de la vida de los protagonistas, ofreciendo, de esta manera, múltiples miradas sobre una misma realidad. Permiten por tanto, conocer muchos de los incidentes críticos que son adquiridos a través del "yo personal" de manera diacrónica en su trayectoria vivencial, donde la interacción con el entorno, los precedentes familiares, la influencia de un profesor modelo en la infancia o juventud, la educación recibida, los acontecimientos dramáticos de la vida personal, entre otros, son elementos que influyen notablemente en el desarrollo de la IP (Day y Gu, 2012) y que, por tanto, deben tenerse en cuenta en la formación práctica inicial de los futuros educadores sociales.

Los modelos de formación inicial que se desarrollan en la educación superior de los futuros profesionales se encuentran actualmente sometidos a procesos de investigación e innovación para poder ser fortalecidos a nivel de empleabilidad y profesionalidad. En el campo que nos ocupa, se incide en la importancia de la formación práctica del estudiante de grado, destacando la influencia que las prácticas profesionales externas tienen en el desarrollo de la IP de los futuros educadores sociales como objetivo favorable en la mejora de su aprendizaje desde un enfoque profundo (Tumimo, Reyes, Flores y Quinde, 2018) y su empleabilidad (Vilar, 2011). Las prácticas profesionales externas son consideradas como la primera oportunidad que los alumnos tienen de objetivar la experiencia en el mundo laboral, permitiéndoles posicionarse como sujetos futuros en su profesión. El estudiante, a través de las mismas, construirá o afianzará su IP de manera continua a lo largo de todo su periodo formativo práctico. Si bien, este avance en el desarrollo de la IP está altamente condicionado por las prácticas docentes, "las actividades de aprendizaje propuestas por el equipo docente de la universidad y los recursos puestos a disposición de los estudiantes" (González et al., 2017, p. 158).

Las actividades propuestas deben estar basadas en la actuación diaria del educador social, en diversos contextos y con múltiples destinatarios, facilitando la práctica reflexiva. En este sentido, se observa que es necesario introducir instrumentos que permitan al estudiante en prácticas reflexionar sobre su avance formativo y desarrollo de su IP. A este respecto, García-Vargas, González y Martín-Cuadrado (2016) y Martín-Cuadrado, García-Vargas, González, Leví y Holgueras (2017a) ponen de manifiesto la utilidad de los cuestionarios. Este instrumento combina un enfoque cualitativo y cuantitativo, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre la realidad experiencial que viven en el desarrollo de sus prácticas y ayudándoles a adquirir el conocimiento de pertenencia a un grupo profesional, así como la visión de su propia práctica.

Dentro de las actividades a realizar durante el periodo de prácticas, autores como González-Garzón y Laorden (2012), recalcan la importancia de la realización de sesiones presenciales periódicas en la universidad y/o grupos de discusión, en los que participan tutores y estudiantes en prácticas. Este tipo de actividades, enmarcado en el aprendizaje experiencial (Zabalza, 2017), supone que la práctica inicial en la institución de prácticas vaya acompañada de una reflexión posterior en la universidad. Reflexión en la cual los estudiantes, como verdaderos artificies de su aprendizaje y con la meta puesta en la adquisición de las competencias correspondientes (Carrión, Fernández, Hernández y Luque, 2018), puedan expresar, sus fortalezas y debilidades, puesto que el nivel de aprendizaje es más profundo cuando reflexionan sobre el quehacer práctico, tanto de manera personal como colectiva, utilizando instrumentos y técnicas que faciliten la reflexión de toda la comunidad práctica, al mismo tiempo que favorece el desarrollo de la IP.

El otro elemento destacado en el proceso de formación práctica son los recursos, entre los que destaca el desempeño de la acción tutorial (González et al., 2017). En el caso de la UNED, esta función, coordinada por el equipo docente de la sede central, es compartida entre el tutor(a) de prácticas del centro colaborador y el profesor(a) tutor(a) del centro asociado. Se necesita establecer una buena coordinación y corresponsabilidad entre todos los agentes implicados (Zabalza, 2017), para garantizar el aprendizaje práctico de los estudiantes. En este sentido, y destacando la supervisión de los estudiantes en prácticas por parte de ambas figuras, es necesario dotar a los tutores(as) de prácticas y profesores(as) tutores(as) de los mecanismos necesarios para un óptimo seguimiento del proceso de aprendizaje y avance de los estudiantes. A tal efecto, García-Vargas, Martín-Cuadrado y González Fernández (2017) resaltan la importancia de introducir cuestionarios de evaluación y fichas de seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. En este periodo de formación práctica de los futuros

educadores sociales, no solo procede evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino también la adecuación de las experiencias formativas propuestas y el proceso de enseñanza establecido desde la universidad y sus agentes educativos (Martín-Cuadrado, García-Vargas y González, 2017b). Este hecho permite valorar las vivencias de los estudiantes y la utilidad de las actividades propuestas para el avance y desarrollo de su IP.

METODOLOGÍA

La asignatura de PPIII del Grado de Educación Social impartido en la UNED es un momento clave en la formación inicial de los futuros educadores sociales para experimentar y poner en acción las competencias adquiridas. Conscientes de ello, desde el curso 2011-12 se ha desarrollado un proyecto destinado a mejorar la formación práctica de los estudiantes y afianzar el desarrollo de su IP. La trayectoria investigadora efectuada hasta el momento (García-Vargas et al., 2015; 2016; 2017) ha posibilitado la incorporación de mejoras formativas destinadas a tal fin que, de acuerdo con la fundamentación teórica inicial, se han mostrado efectivas en contextos de formación práctica. De este modo, durante el curso 2016-17 se han introducido nuevas actividades reflexivas asignadas a los estudiantes y se han efectuado cambios en los modelos de tutorización y seguimiento de estos por parte de los diversos agentes educativos propios de la UNED, como universidad a distancia (Imagen1).

	Agentes	Finalidad
Autobiografía	Estudiantes	Conocer el desarrollo y la trayectoria de la IP de los estudiantes a través de sus historias de vida. Se ha llevado a cabo mediante la redacción de una breve autobiografía en la que los estudiantes tenían que reflexionar sobre ¿Quién soy ahora? y ¿Cómo me veo como profesional?
Cuestionario de identidad profesional	Estudiantes	El diseño y validación de los instrumentos utilizados se ha efectuado en investigaciones previas (García-Vargas *et al.*, 2016; Martín-Cuadrado et al., 2017a). Aplicados al inicio y final del periodo de prácticas, posibilita recoger información atendiendo a tres dimensiones: la autoimagen, la misión social de la profesión y los valores adquiridos, todos ellos aspectos esenciales en el desarrollo de la IP (Vilar, 2011). Este hecho permite a los estudiantes llevar a cabo un proceso de evaluación continua de su quehacer práctico, comparando los avances y necesidades que han tenido en el proceso, apoyandose en una tabla comparativa con los mismos campos de análisis .
Grupo de discusión	Estudiantes y Profesores Tutores	Realizados puntualmente en los centros asociados, permiten captar las diferentes experiencias de los estudiantes, para convertirlas en significados que den pie a un aprendizaje conjunto.
Ficha de seguimiento del aprendizaje estudiante	Profesores Tutores	Instrumento de enfoque cualitativo que propicia el intercambio de visiones entre los profesores tutores y los estudiantes, con el objetivo de fomentar una acción tutorial de acompañamiento durante todo el proceso de formación práctica.
Cuestionario de evaluación del programa práctico	Tutores de prácticas	Instrumento diseñado desde una perspectiva ampliamente cualitativa que permite a los tutores de prácticas evaluar el aprendizaje de los estudiantes durante su permanencia en el centro colaborador. Todo ello con la finalidad de mejorar la interrelación entre estudiantes-tutores profesionales y la implicación de ambos en el proceso evaluativo.
Cuestionario de evaluación de la experiencia práctica del estudiante	Estudiantes	El cuestionario, que el alumnado debe rellenar al finalizar la asignatura, está destinado a conocer cuáles han sido sus vivencias respecto al desarrollo de su práctica, así como la utilidad de la asignatura de PPIII para su aprendizaje y labor docente de los diferentes agentes educativos implicados en su desarrollo.

Imagen-1. Técnicas e instrumentos introducidos durante el curso 2016-17 en la asignatura de PPIII

Con la finalidad conocer la valoración que los diferentes agentes implicados en el hecho educativo hacen de la influencia que los instrumentos y técnicas introducidos tienen en el desarrollo de la IP de los estudiantes y, por ende, en su mejor formación práctica, durante el curso 2016-17 se realizó un estudio piloto (García-Vargas, Martín-Cuadrado y González-Fernández, 2018) en el que se implementaron las nuevas actividades reflexivas y modelos de tutorización anteriormente presentados. En el mismo participaron 59 estudiantes (de los 434 matriculados en la asignatura de PPIII), ocho centros asociados de los 61 que configuran la red de la UNED con sus respectivos profesores tutores (Ávila, Elche, Madrid Sur, Les Illes Balears- Palma de Mallorca, Pamplona, Pontevedra, Sevilla y Valencia) y tres tutores de prácticas en las instituciones colaboradoras.

La recogida de información sobre la percepción de los cambios introducidos en la asignatura a los diferentes agentes en el proceso educativo, se ha efectuado al finalizar la asignatura, a través de un cuestionario con once preguntas abiertas (tres de ellas específicas para casa agente), diseñado para valorar las nuevas técnicas e instrumentos aplicados, tanto desde la perspectiva de su utilidad como medio para evaluar el proceso de reflexión de los estudiantes en su aprendizaje práctico, como del conocimiento del grado de IP que adquieren a través de los mismos. Dicho instrumento fue previamente validado mediante el análisis de contenidos utilizando la técnica de jueces. El tratamiento de los datos recogidos en los cuestionarios se ha realizado mediante un análisis de contenido y el establecimiento de categorías (Wood y Smith, 2018), basándose en las narraciones obtenidas por cada uno de los agentes participantes y para cada una de las técnicas e instrumentos incorporados (Imagen 2), siendo analizados con el software ATLAS.ti versión 8.1.

	APRENDIZAJE		IDENTIDAD PROFESIONAL
	Posibilidades	**Limitaciones**	**Relación con la IP**
Autobiografía			
Cuestionario inicial y final	Opiniones del **Profesor Tutor** (PT) Opiniones de los **estudiantes**		
Grupo de discusión	Opiniones del **Tutor de Prácticas**(TP)		
Ficha de seguimiento del estudiante	Opiniones del **Profesor Tutor** (PT)		
Cuestionario de evaluación del programa de PPIII	Opiniones del **Tutor de Prácticas**(TP)		
Cuestionario de evaluación de la experiencia práctica	Opiniones de los **estudiantes**		

Imagen-2. Agentes participantes y técnicas e instrumentos valorados

Por todo ello, se puede afirmar que la investigación planteada es esencialmente descriptiva, puesto que trata de no manipular las variables y detectar la inferencia de las generalizaciones (Best y Kahn, 2003). Si bien, dentro del ámbito de la investigación educativa, se puede definir también como activa, dado que su finalidad es constatar una realidad con la intención de realizar propuestas de mejora (Del Río, 2005). En su

desarrollo se ha utilizado una metodología cualitativa, ya que el diseño de una buena investigación ha de partir de lo que realmente se conoce y la meta de este tipo de investigación es aprender desde los datos (Richards, 2015).

RESULTADOS

Se presentan a continuación los principales resultados alcanzados en la investigación efectuada, relativos a la valoración que los diferentes agentes realizan de las técnicas e instrumentos incorporados, así como de las mejoras que su implementación ha supuesto para el proceso de aprendizaje y desarrollo de la IP de los estudiantes.

1. Autobiografía.

Los resultados obtenidos en la valoración del instrumento de autobiografía evidencian las múltiples posibilidades que, según los participantes en la investigación, ofrece, especialmente en la mejora de la acción docente, facilitando la reflexión personal del estudiante y contribuyendo a un profundo avance profesional de los futuros educadores sociales (Imagen 3).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	NÚMERO	PORCENTAJE
Mejora la labor didáctica	Facilita el seguimiento y la retroalimentación continua del aprendizaje del estudiante	56	80
	Mejora la relación tutorial con el estudiante	35	50
El carácter reflexivo	Permite conocimientos personales, académicos y profesionales del estudiante	63	90
	Empodera el desarrollo personal y profesional del estudiante	52	75
	Activa el conocimiento emocional del estudiante	28	40
Permite afianzar la profesión		35	50

Imagen-3. Posibilidades del instrumento de la autobiografía

La utilización de la autobiografía permite a los profesores tutores realizar un seguimiento más personal del avance de cada estudiante y, por tanto, mejorar la relación tutorial con los mismos: "Creo que como técnica de diagnóstico y de orientación es muy importante disponer del máximo de información posible sobre nuestro alumnado, para poder reflexionar sobre nuestra labor tutorial, (…) e ir adaptando en la medida de lo posible nuestro Plan de Acción Tutorial a las necesidades de cada uno y en consecuencia realizar las mejoras oportunas" (ELM).

Además, su uso permite a los profesores tutores tener un conocimiento más preciso de las características personales, académicas y profesionales del alumnado, hechos que son vitales para la individualización del proceso de aprendizaje-enseñanza, a la par que contribuye a que los estudiantes reflexionen sobre la incidencia que estos aspectos pueden tener en su proceso formativo y posterior desarrollo profesional. Igualmente, la realización de su autobiográfica permite a los estudiantes profundizar en su parte crítica, lo que hace posible que conozcan sus virtudes y debilidades, contribuyendo todo ello al empoderamiento en su desarrollo personal y profesional: "Se convierte en un laboratorio o banco de pruebas sobre lo que nos ha pasado o vivido, que nos ayuda a reflexionar sobre errores y aciertos, sobre los recursos que en su momento utilizamos o que nos faltó" (RAA).

Finalmente, los agentes participantes en la investigación consideran, también, que durante la construcción de la autobiografía los estudiantes desarrollan un proceso de búsqueda personal de sus recuerdos y experiencias, activando su conocimiento emocional, como parte integrante de la mejora de su propio aprendizaje: "Lleva al estudiante a mirarse detalladamente, y valorar sentimientos y emociones concretas que le genera su periodo de prácticas (…) lo que no sale a la superficie, difícilmente puede reconocerse y utilizarse positivamente" (ABM).

Por lo que se refiere a la utilidad de la autobiografía para el desarrollo de la propia IP de los estudiantes, los datos obtenidos evidencian que los participantes en la investigación consideran que este instrumento contribuye a su desarrollo y consolidación, puesto que les permite reflexionar sobre hechos pasados, incidentes críticos y experiencias negativas y positivas: "Brinda una oportunidad de autoconocimiento como base para construir su IP: cómo descubrimiento de lo que se recuerda o incluso de lo que olvida, del tiempo que le dedica a un aspecto, sobre lo que no se siente cómodo de escribir o sobre lo que prefiere enfatizar" (ECG). En este sentido, algunos estudiantes señalan que este instrumento les hace reflexionar sobre ellos mismos, les ayuda a encontrar la vocación profesional e identificarse con ella a través de sus experiencias vitales: "El hecho de reflexionar sobre mi vida desde mi familia, mi infancia, mis referentes y mis experiencias vitales en el aprendizaje me ha ayudado a afianzar más mi vocación sobre la profesión de la Educación Social" (MCNT).

2. Cuestionarios de identidad profesional (inicial y final).

La totalidad de los diversos agentes participantes en el estudio indican que la aplicación del cuestionario inicial y final, el proceso reflexivo y crítico que los estudiantes deben llevar a cabo a través del diario de prácticas y el análisis del proceso mediante una tabla

comparativa de los diferentes campos de estudio, presentan evidentes posibilidades, puesto que permite tener una visión clara de la evolución del alumnado. La utilización de los mismos posibilita alcanzar una perspectiva global de la evolución adquirida por los estudiantes en el proceso práctico: "Resulta muy favorable al motivar que el estudiante haga un recorrido por diversos aspectos personales (actitudes, creencias, valores, capacidades, expectativas, aportaciones) que van a influir, directa e indirectamente, en el nivel de aprovechamiento de las prácticas profesionales" (ABM).

Con respecto a la utilidad del instrumento desde el punto de vista de la relación con el desarrollo de la IP de los estudiantes (Imagen 4), los participantes en la investigación perciben que su empleo permite afianzar y consolidar dicha identidad: "Es aquí cuando empezamos a ser conscientes y tomar autoconocimiento de que nuestra IP se empieza a forjar de forma íntegra" (TAC).

CATEGORIAS	NÚMERO	PORCENTAJE
Permite forjar la IP	63	90
Permite integrarse activamente en la profesión. (dimensión social)	52	75
Permite reflexionar sobre los valores de los que parten y de los que adquieren en el proceso práctico (dimensión ética)	28	40

Imagen-4. Relación de los cuestionarios inicial/final con la identidad profesional

Al mismo tiempo, su utilización contribuye a que los estudiantes tomen conciencia de la misión social y ética de la profesión, puesto que les permite conocer el quehacer práctico diario del educador social y analizar la importancia que tienen los principios éticos profesionalizados utilizados en los cuestionarios para reconocer su IP, cuando se encuentran en los contextos reales de actuación: "El área de misión social del cuestionario favorece que el estudiante, después de reconocer y denominar el estado emocional que le genera el periodo de prácticas, se sitúe dentro del contexto específico en el que las va a desarrollar, (…) motiva que la reflexión sea más efectiva (…). La parte

de compromiso ético (…) por un lado, promueve el conocimiento de algunos principios que habitualmente no afectan al funcionamiento de una persona que no está incluida en contexto de intervención social (…). Y, por otro lado, anima a reflexionar sobre ellos y sobre el posicionamiento que adoptan ante cada uno" (ABM).

3. Grupo de discusión.

La realización periódica de grupos de discusión en los centros asociados, contando con la participación de los estudiantes en prácticas y moderados por los profesores tutores, es considerado de manera muy positiva por los diferentes agentes, puesto que permite múltiples posibilidades (Imagen 5).

Destacar en primer lugar, la relevancia que se otorga a los estudiantes como verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje durante su estancia en la institución de prácticas. Además, su realización facilita el intercambio de información del quehacer práctico propio y del de los demás, aprendiendo desde la reflexión colectiva: "La puesta en común de diferentes experiencias nos hace salir de nuestro círculo, conocer otras posibilidades, errores cometidos de los que podemos aprender, soluciones que a las que no teníamos acceso y valorar la propia actuación y los aprendizajes que hemos adquiridos, además de adquirir otros nuevos basados en las experiencias ajenas" (AJ).

Por otro lado, su utilización permite identificar los avances en el desarrollo de la IP de los estudiantes, posibilitando a los profesores tutores introducir los ajustes necesarios para un óptimo desarrollo del proceso de formación práctica: "Se convierte en un instrumento fundamental para que el profesor tutor pueda valorar las modificaciones que ha sufrido su alumnado respecto al concepto de la profesión y que les ha permitido avanzar en la adquisición de su identidad como educadores sociales (…) y, así, poder orientar de una manera más eficaz las prácticas" (LVPP).

Desde el punto de vista de la relación de la técnica con el desarrollo la IP de los estudiantes (Imagen 5), las valoraciones obtenidas evidencian su incidencia en el desarrollo de un aprendizaje integral por parte de los participantes: "La diversidad de percepciones, opiniones, inquietudes, motivaciones, miedos, que surgen durante un grupo de discusión, marca la diferencia de esta técnica; la consecución de un aprendizaje integral y un desarrollo personal y profesional más profundo de los estudiante" (ABM).

Al mismo tiempo, el desarrollo de los grupos de discusión permite afianzar el desarrollo de la IP del alumnado y profundizar en el trabajo cooperativo: "He mejorado mi identidad profesional en la confianza y seguridad al desarrollar actividades de educación social" (NAV).

POSIBILIDADES DE LA TÉCNICA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN		
CATEGORIAS	NÚMERO	PORCENTAJE
Permite que los estudiantes sean protagonistas en su centro de prácticas	70	100
Aporta información del quehacer práctico propio y ajeno y aprender de ello	70	100
Permite valorar los avances en la adquisición de la IP como educadores sociales y orientar su seguimiento	63	90

APORTACIONES DE LA TÉCNICA DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN A LA IDENTIDAD PROFESIONAL.		
CATEGORIAS	NÚMERO	PORCENTAJE
Permite un aprendizaje integral del estudiante	70	100
Permite forjar la IP	63	90
Facilita el conocimiento de la participación y del trabajo en equipo	35	50

Imagen-5. Posibilidades que presenta la técnica de los grupos de discusión y aportaciones a la identidad profesional

4. Ficha de seguimiento del aprendizaje del estudiante.

La utilización de la ficha de seguimiento del estudiante por parte de los profesores tutores presenta diversas posibilidades. La mayoría de ellos destacan, por un lado, tener un conocimiento más detallado del alumnado, a la vez que facilita una interacción más profunda y enriquecedora entre ambas figuras, aspectos que, en definitiva, intensifican

la interacción estudiante-profesorado, contribuyendo a una mejora del propio proceso de aprendizaje-enseñanza: "Rellenar la ficha de seguimiento exige un contacto constante entre el alumno y el profesor tutor, (…) realmente se trata de un trabajo compartido que permite exponer al alumno su punto de vista sobre diferentes variables de la asignatura y de su evolución a través de ella. (…) al profesor tutor le faculta para conocer en mayor medida a sus estudiantes, ser consciente de sus limitaciones y puntos fuertes respecto a su formación académica y su perfil profesional" (LVPP).

5. Cuestionario de evaluación del programa práctico.

Las voces de los tutores de prácticas, en base a las posibilidades que el cuestionario de evaluación de los estudiantes de PPIII ofrece, evidencian en su totalidad que este instrumento permite valorar de manera adecuada la actuación del estudiante durante su estancia en la institución: "El instrumento, la distribución en fase de acogida, de desarrollo, de reflexión y de evaluación nos parece muy adecuado (…), señalar aspectos positivos y negativos en cada uno de estos puntos, es importante para valorar la adquisición de contenidos, procedimientos y sobre todo la actitud hacia el trabajo, hacia los compañeros/as" (MDMC).

En relación con este hecho, la totalidad de los tutores de prácticas consideran que el cuestionario contribuye, también, a la mejora del propio proceso de aprendizaje-enseñanza (evaluación, seguimiento y retroalimentación) de los estudiantes, permitiéndoles tener una visión más crítica como futuros profesionales de la educación social.

6. Cuestionario de evaluación de la experiencia práctica del estudiante.

Según las aportaciones efectuadas por los estudiantes considerados en esta investigación, la utilización del cuestionario de evaluación de su propia experiencia práctica afirman en su totalidad que les ayuda a tener un conocimiento más profundo de su avance y desarrollo personal y académico: "El instrumento es importante para dar a conocer los conocimientos que se van adquiriendo y, también las dificultades que se han presentado en la realización de las prácticas" (ELM). Y, al mismo tiempo, les facilita desarrollar una interacción más profunda y productiva con la figura del tutor de prácticas, siendo también considerado como positivo el hecho de poder valorar la labor realizada por esta figura: "Es un instrumento donde el alumno participante puede definir exactamente información de la experiencia in situ: sobre el tutor de prácticas y las capacidades que ha ido adquiriendo en el transcurso de las mismas" (TAC).

Con todo ello, los estudiantes opinan en su totalidad que la utilización del instrumento conlleva mejoras en el propio proceso formativo y les posibilita alcanzar un visón más crítica y profesional como futuros educadores sociales: “La experiencia práctica ha sido bastante larga e intensa (…) valorarla tras haber pasado un tiempo desde su finalización nos posiciona desde una perspectiva diferente, sin presiones que conlleva un análisis más crítico. Desde este punto he podido valorar la IP adquirida a través de mi actuación, mis relaciones con los demás y los desafíos encontrados y logros obtenidos” (AJT).

CONCLUSIONES

Los datos recogidos han permitido valorar las nuevas técnicas e instrumentos aplicados como medio para evaluar el proceso de reflexión de los estudiantes en su aprendizaje práctico y el conocimiento del grado de IP que adquieren con ello. Así, los resultados obtenidos en el estudio efectuado ponen de manifiesto la influencia que, según los diferentes agentes considerados en la investigación, tienen las técnicas e instrumentos cualitativos introducidos en el desarrollo de la IP de los futuros educadores sociales y en su mejor formación práctica durante el desarrollo de la asignatura de PPIII del Grado de Educación Social de la UNED. Triangulando las consideraciones efectuadas por los estudiantes, profesores tutores y tutores de prácticas acerca de las incorporaciones introducidas en el estudio piloto, se evidencia que su utilización reporta mejoras en la labor didáctica de los diferentes agentes educativos, favorecen el desarrollo del carácter reflexivo del alumnado y afianzan su identificación con la profesión.

En lo que se refiere a la mejora de la labor didáctica, los resultados obtenidos evidencian que las actividades reflexivas de los estudiantes y documentos cualitativos de reflexión y seguimiento contribuyen al desarrollo de un aprendizaje integral de los estudiantes, puesto que les permite convertirse en los verdaderos protagonistas de su propia formación, facilitando el conocimiento y trabajo cooperativo y fundamentándose en el desarrollo de conocimientos personales, académicos y profesionales (González et al., 2017). Al mismo tiempo, facilitan una optimización del proceso de aprendizaje-enseñanza y ajuste permanente a las características y necesidades concretas de los estudiantes, ya que se intensifica la acción comunicativa entre el alumnado y equipo tutorial (Zabalza, 2017), y se da la posibilidad de una retroalimentación continua de los aprendizajes adquiridos, hechos que permiten la incorporación de los ajustes necesarios para obtener al máximo partido a este periodo de formación práctica.

Por otro lado, dentro de la intensificación del carácter reflexivo de los alumnos, las técnicas e instrumentos introducidos permiten una profunda activación del conocimiento emocional de los estudiantes y facilitan una integración más activa con la

profesión, puesto que añaden elementos de reflexión sobre la dimensión ética del proceso práctico y les permite el desarrollo de una visión crítica como futuros profesionales. Todos estos elementos facilitan, en síntesis, un empoderamiento, tanto en el plano personal como profesional, de los futuros profesionales en formación.

Por tanto, a tenor de los resultados obtenidos, la reflexión sobre las prácticas efectuadas a través de técnicas e instrumentos basados en la metodología cualitativa permite a los estudiantes de educación social forjar y consolidar su IP, a través de un aprendizaje experiencial con carácter reflexivo durante el periodo formativo, e incorporando constantes mejoras a lo largo de todo el proceso, lo que les posibilita una mayor identificación con la futura profesión (Villar, 2011). En este sentido, es de vital importancia la estrecha relación entre los diferentes agentes educativos (García-Vargas et al., 2017), permitiendo que los estudiantes adquirieran un rol protagonistas en su periodo de prácticas, reflexionando sobre todo el proceso de manera continua. Por este motivo, es necesario desarrollar programas formativos prácticos donde exista una mayor coordinación entre el binomio universidad-institución práctica, ofreciendo mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes en contextos profesionales (Zabalza, 2017).

Se hace por tanto imprescindible, introducir técnicas e instrumento cualitativos, primero como complemento a las experiencias que los estudiantes realizan durante su periodo de formación práctica y, segundo, como elemento primordial en la mejora de su aprendizaje y en el desarrollo de la IP de los futuros educadores sociales. Esta afirmación se basa en el hecho de que los cambios introducidos en el estudio piloto han sido provechosos para la totalidad de los agentes implicados: A los estudiantes les ha permitido detectar, promover, reforzar y estimular potencialidades y fortalezas que han mejorado su aprendizaje y su IP; en el caso de los docentes y tutores, se les han facilitado nuevos y mejores recursos que les han ayudado a conocer mejor a los estudiantes, permitiendo un seguimiento y tutorización más personalizada y una retroalimentación continua del progreso del alumnado.

Si bien, habrá que seguir intensificando la labor investigadora en el campo de las técnicas e instrumentos cualitativos como elemento de gran importancia en el transcurso de la formación práctica de los futuros educadores sociales en contextos de educación a distancia, ampliando la muestra de estudio de manera que resulte ampliamente representativa e introduciendo nuevas variables de estudio, como son las posibles diferencias existentes con contextos universitarios de enseñanza presencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akkerman, S.F., y Meijer, P.C. (2011). Un enfoque dialógico para conceptualizar la identidad del maestro. Enseñanza y Formación Docente, 27(2), 308-319.

Best, J.W. & Kahn, J.V. (2003). Research in Education. Boston: Library of Congress.

Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.

Carrión, J.J.; Fernández, M.M., Hernández, C.M. y Luque, A. (2018). La percepción de los estudiantes de trabajo social sobre la enseñanza de las competencias específicas del grado. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 9, 157-171.

Day, C., y Gu, Q. (2012). Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Madrid: Narcea.

Del Río, D. (2005). Diccionario-Glosario de Metodología de la Investigación Social. Madrid: UNED.

Dubar, C. (2010). La socialisation: construction sociale de l'identité. Paris: Armand Colin.

Frank, A.W. (2012). Practicing dialogical narrative analysis. In J.A. Holstein & J.F. Gubrium (Eds.), Varieties of narrative analysis (pp. 33-52). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

García-Vargas, S.M.; Martín-Cuadrado, A.M.; Medina, A.; González, R., Leví, G. y Holgueras, A.I. (2015). La identidad profesional del educador social y la formación práctica. En M. Raposo; M. Muñoz; P.C. Zabalza, M.E. Martínez, y A. Pérez (Coords.), XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria (pp. 1009-1023). Santiago de Compostela: Andavira.

García-Vargas, S.M., González Fernández, R. y Martín-Cuadrado, A.M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 28, 245-259.

García-Vargas, S., Martín-Cuadrado, A.M. y González Fernández, R. (2017). Estadios de reflexión sobre el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en el transcurso de las prácticas profesionales. En M. González; M. Raposo; A. Erkizia; M. Cebrián; M.A. Barberá, O. Canet y M.A. Zabalza (Coords), XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas (pp. 750-759). Santiago de Compostela: Andavira.

García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M. y González-Fernández, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. Revista Prácticum, 3(2), 41-59.

González, R., Martín-Cuadrado, A.M. y Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. Revista de Humanidades, 31, 153-174.

González-Garzón, M.L., y Laorden Gutiérrez, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. Pulso: Revista de Educación, 35, 131-154.

Hamman, D.; Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. Teaching and Teacher Education, 26(7), 1349-1361.

Martín-Cuadrado, A.M.; García-Vargas, S.; González Fernández, R., Leví Orta, G. y Holgueras González, A.I. (2017a). Cuestionario: Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social de la UNED antes de realizar las prácticas formativas. RES, Revista de Educación Social, 24, 380-387. Recuperado de http://www.eduso.net/res/revista/24

Martín-Cuadrado, A.M., García-Vargas, S. y González-Fernández, R. (2017b). La formación inicial del educador social a través de las prácticas profesionales. En S.T. Orzechowski y L.M. Ruaro (Coords.), A Pedagogía e sempre Social (pp 206-219). Alemanha: Novas Edições Acadêmicas.

Richards, L. (2015). Handling Qualitative Data. A Practical Guide. California: SAGE Publications.

Tumino, M C.; Reyes, E.M., Flores, V.E. y Quinde, J.M. (2018). Enfoques y Buenas Prácticas de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, 11, 171-187.

Vilar, J. (2011). La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales. En J. Planella y S. Moyano, Voces de la educación social (pp. 367-381) Barcelona: UOC.

Wood, P., y Smith, J. (2018). Investigar en Educación. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2017). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. Revista Prácticum, 1(1). Recuperado de https://goo.gl/4I7h55

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Las prácticas internacionales en el doble grado en Maestro de Educación Infantil/ Primaria (mención en lengua inglesa) de la Universitat de Vic. Un ejemplo de construcción de la identidad como docentes de y en lengua inglesa a través del Prácticum. (RES0085)

Anna Vallbona, Mariona Casas Deseures
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de los estudios universitarios se ha convertido en la última década en una prioridad para muchas universidades europeas. Los programas de internacionalización de muchas instituciones de educación superior ofrecen a los estudiantes la oportunidad de cursar programas de estudio en centros universitarios de otros países. En el caso de las facultades de educación, en los últimos años, se ha apreciado una tendencia al alza a ofrecer programas de prácticas en centros escolares del extranjero. Una prácticas suponen un reto distinto a un programa de estudios universitarios.

En el mundo actual, globalizado e interconectado, el objetivo de tener una mentalidad global como educadores se ha convertido en un elemento fundamental de la educación del siglo XXI. Una mentalidad global exige que los estudiantes de los grados de educación tengan un amplio conocimiento y experiencia internacional que puedan transmitir a sus estudiantes en el futuro (Kabilan, 2013). Para garantizar que los estudiantes participen activamente en el mundo de hoy y puedan entender el mundo del mañana, las facultades de educación necesitan fomentar la adquisición de competencias que desarrollen la capacidad y disposición del alumnado para comprender el mundo más allá de su entorno inmediato. Es necesario formar estudiantes capacitados para comunicarse interculturalmente, en distintas lenguas, capaces de superar barreras lingüísticas, culturales e ideológicas. El desarrollo del conocimiento y las habilidades necesarias para lograr tales objetivos requiere experiencias de inmersión significativas en culturas distintas a la propia. Según He, Lundgren y Pynes (2017), un programa efectivo de estudios en el extranjero para la formación de docentes debe incluir experiencias de inmersión cultural, oportunidades de enseñanza, aprendizaje de idiomas, reflexión y colaboración.

Diversos estudios han establecido un amplio potencial de aprendizaje de los programas y de las prácticas en el extranjero. Estudiar o llevar a cabo unas prácticas en otro país es una manera de formar futuros maestros culturalmente receptivos (Marx y Moss, 2011)

ya que estos programas brindan oportunidades únicas y diferentes para desarrollar prácticas culturalmente más receptivas de las que se realizan en sus propios contextos. En un estudio realizado con 15 estudiantes, Doppen, Jing y Diki (2016) descubrieron que los maestros en formación que eligieron completar su grado en un programa de estudios en el extranjero para aprender más sobre los diferentes sistemas y prácticas educativas se convirtieron en docentes con una mentalidad más global para trabajar en contextos educativos diversos. En una línea de investigación semejante, un estudio de Phillion y Malewski (2011) concluyó que el trabajo de los estudiantes americanos que habían realizado prácticas en escuelas en Honduras les permitía ver el uso que los maestros hacían del conocimiento intercultural en sus clases y a su vez, entender de qué manera los elementos culturales influyen en algunos aspectos de las clases. Los resultados del estudio de Mikulec (2019) llevado a cabo con futuros maestros que realizaron un programa de estudios en el extranjero indican que, en términos de desarrollo personal, los estudiantes experimentaron mayores niveles de confianza en sí mismos, autonomía, tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad y adaptabilidad, y habilidades interpersonales.

Sin embargo, la abrumadora experiencia que puede representar la inmersión en una nueva cultura puede llegar a ser también un obstáculo para el aprendizaje si no se ofrece a los futuros maestros acompañamiento desde la propia universidad. Según Irvine (2003), una experiencia de prácticas podría reforzar creencias preexistentes, conceptos erróneos e incluso desarrollar generalizaciones y estereotipos de carácter negativo. En este sentido, para que la experiencia de internacionalización tenga éxito, se requiere un programa de mentoría, que garantice el seguimiento académico de los estudiantes.

METODOLOGÍA

El Doble grado en Maestro de Educación Infantil/ Primaria (mención en lengua inglesa) de la Universitat de Vic (UVic)

El doble grado en Maestro de Educación Infantil/Maestro de Educación Primaria (mención en lengua inglesa) de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) es un grado experimental de cinco años que forma parte de un Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros en Catalunya (programa MIF). Esta doble titulación empezó su recorrido durante el curso 2013-2014 y la primera promoción se graduó en junio de 2018. Esta promoción llevó a cabo por primera vez en la UVic unas prácticas internacionales obligatorias, que se sitúan en 4º o 5º curso (el estudiante puede escoger el año en el que las lleva a cabo) y que corresponden a les practicas curriculares para la obtención de la mención en lengua inglesa (en 4º para el

grado de Maestro en Educación Infantil y en 5º para el grado de Maestro en Educación Primaria).

El doble grado de la UVic-UCC tiene como objetivo formar maestros generalistas de educación infantil y educación primaria capacitados, también, para enseñar inglés (mención en lengua inglesa) y para impartir materias curriculares en inglés, metodología conocida con el acrónimo en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). El plan de estudios, de 313 créditos, incluye materias de formación básica y obligatoria impartidas desde el primer curso en inglés para que el alumnado adquiera una sólida competencia lingüística en esta lengua, tanto oral como escrita. El porcentaje de créditos impartidos en lengua inglesa siguiendo el modelo EMI (*English Medium Instruction*) alcanza al final del grado el 60% de los créditos totales. De todas las asignaturas impartidas en lengua inglesa, hay un conjunto de asignaturas que corresponden a las didácticas de áreas específicas, como, por ejemplo: matemáticas, ciencias experimentales, educación física o educación artística, a través de las cuales el alumnado adquiere las competencias que requiere la docencia en un contexto CLIL en la escuela primaria. Finalmente, las asignaturas de la mención en lengua inglesa, orientadas a la formación del maestro especialista en esta lengua (30 créditos), se vinculan a las Prácticas III (4º curso, 18 créditos) que se realizan en la etapa 3-6 y a las Prácticas IV (5º curso, 18 créditos), prácticas que se llevan a cabo en la etapa 6-12. Uno de estos dos períodos de prácticas se lleva a cabo en el extranjero. Para completar su formación, los alumnos del doble grado realizan dos trabajos de fin de grado, ambos vinculados a la mención en lengua inglesa: uno de ellos relacionado con temáticas de educación infantil y el otro con temáticas de educación primaria. Los dos trabajos de Fin de Grado, también escritos y defendidos en inglés, pueden estar vinculados al contexto de las prácticas, nacionales o internacionales.

Las prácticas externas obligatorias en centros escolares son una constante en los estudios de Maestro y se consideran el elemento central del plan de estudios, alrededor del cual se organizan el resto de las materias y asignaturas. Entre las competencias que incluye el Prácticum de doble grado, destacan las tres transversales siguientes:

- Ser el actor principal del propio proceso formativo con el objetivo de conseguir una mejora personal y profesional y de adquirir una formación integral que permita aprender y convivir en un contexto de diversidad lingüística, con realidades sociales, culturales y económicas muy diversas.
- Interactuar en contextos globales e internacionales para identificar necesidades y nuevas realidades que permitan transferir el conocimiento hacia ámbitos de

desarrollo profesional actuales o emergentes, con capacidad de adaptación y de autodirección en los procesos profesionales y de investigación.

- Proyectar los valores del emprendimiento y la innovación en el ejercicio de la trayectoria personal académica y profesional, a través del contacto con diferentes realidades de la práctica y con motivación hacia el desarrollo profesional.

Las prácticas son el mejor vínculo entre teoría y práctica, ya que representan el espacio y el momento en el que los estudiantes ponen en acción lo aprendido en las asignaturas, al tiempo que lo vinculan a lo que observan y aprenden en los centros escolares donde hacen las prácticas. En definitiva, las prácticas permiten al alumnado dar más significado y profundizar en los contenidos de las asignaturas de la universidad, de modo que son un elemento clave en la construcción de su identidad como docentes (Moosa, 2017; Hennisen *et al*, 2011).

Las prácticas curriculares internacionales obligatorias del doble grado (Prácticas III o Prácticas IV) tienen lugar durante el segundo semestre de 4º o 5º, entre enero y marzo (tres meses de duración) en centros escolares de distintos países europeos. La oferta de prácticas internacionales está organizada en proyectos liderados por un/a profesor/a de la Facultad de Educación de la UVic-UCC, que es el responsable de organizarlas y de hacer el seguimiento académico del alumnado, con el apoyo de la Unidad para la Internacionalización de dicha facultad. Para solicitar una plaza, los estudiantes rellenan un formulario el año anterior a la movilidad y adjuntan una carta de motivación en la que expresan las razones por las que han decidido hacer unas prácticas en el extranjero. Asimismo, los estudiantes expresan sus preferencias de centro de prácticas en función de sus intereses formativos. En el momento en el que se les comunica su aceptación, los estudiantes se asignan a un proyecto y empiezan a trabajar, con la persona responsable de dicho proyecto, en el reto que supone para ellos unas prácticas internacionales. El programa de prácticas en países nórdicos, que incluye prácticas en Finlandia, es uno de ellos.

El modelo del Programa de prácticas en Finlandia

El objetivo principal del programa de prácticas en los países nórdicos [1] es conocer el contexto y trabajo docente que se lleva a cabo en las escuelas de estos países, referentes en el ámbito educativo (Melgarejo, 2015), y participar en su dinámica general. Este proceso de observación y de participación debe permitir al alumnado entender las funciones y la práctica docente del maestro/a, conocer las metodologías y concepciones

de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas y reflexionar de forma sistemática, crítica y constructiva sobre el rol del maestro/a en contextos diferentes al de su país de origen. Es, en definitiva, una oportunidad para entender otras maneras de concebir la profesión docente y de llevarla a la práctica. Estas prácticas en el extranjero representan una oportunidad para ampliar la experiencia profesional de los estudiantes trabajando junto a maestros con un gran bagaje profesional. Asimismo, estas prácticas, en el marco del doble grado, permiten al alumnado desarrollar y perfeccionar la lengua extranjera (inglés) ya que se llevan a cabo en escuelas de inmersión al inglés o en escuelas donde parte de la docencia se imparte en esta lengua (escuelas con perfil AICLE).

Ni los programas de prácticas en el extranjero ni los estudiantes que se matriculan en ellos deben recibir un tratamiento genérico. Según Engle y Engle (2003), los programas internacionales varían mucho en su diseño y hacen posible una gran variedad de resultados de aprendizaje. Las variables internas de cada programa son un elemento influyente en la medida en que los estudiantes eligen aprovechar esas posibilidades de aprendizaje. Su dominio del idioma, su nivel de sensibilidad intercultural y su experiencia previa en el extranjero al comienzo de un programa influirán en sus resultados. Brindley, Quinn y Morton (2009) argumentan que las experiencias educativas en el extranjero pueden funcionar como un elemento de reflexión con respecto a la propia tradición de enseñanza y la cultura escolar si se organizan de manera adecuada. Para optimizar el resultado, según los autores, se deben incluir un proceso de selección, información preparatoria y un seminario después de regresar de la experiencia internacional. El modelo que ha adoptado la UVic-UCC en el caso de proyectos internacionales de prácticas contempla dos seminarios previos a la estancia, una tutorización presencial durante las prácticas (en la que el profesor responsable se desplaza a los centros escolares de Finlandia donde los alumnos realizan las prácticas), un seguimiento por parte del profesor (mentor) durante todo el proceso, una sesión de recapitulación al finalizar el período y una sesión de presentación posterior para compartir, debatir y valorar con el resto de las estudiantes la experiencia vivida.

En el caso de la Facultad de Educación de la UVic-UCC, durante el semestre anterior al semestre de prácticas (pero dentro del mismo año académico), y con el fin de preparar al alumnado para el reto que suponen unas prácticas en un contexto desconocido, se ha establecido un sistema de seminarios de prácticas internacionales. Hay dos tipos de seminarios: un seminario general obligatorio para todos los alumnos y alumnas y un seminario específico de cada programa de prácticas vinculado a países o áreas concretas.

El seminario general es un seminario semanal obligatorio para todo el alumnado del doble grado inscrito en los distintos programas de prácticas internacionales. En el seminario se trabaja, en primer lugar, sobre el conocimiento del contexto y el sistema educativo en el que se realizaran las prácticas. En este seminario coinciden alumnos de distintos programas que elaboran y comparten trabajos a partir de una serie de presentaciones y exposiciones orales. Todos los trabajos tienen como objetivo conocer y dar a conocer las principales características de los distintos sistemas educativos en los que realizaran las prácticas. Paralelamente se trabajan de forma transversal diversas competencias organizadas alrededor de dos ejes fundamentales: el desarrollo de la capacidad del alumnado de asumir el reto de las prácticas en el extranjero y su capacidad de interacción y actuación en otros contextos educativos En primer lugar, se trabaja para que el alumno adquiera el protagonismo de su propio aprendizaje y sea capaz de conseguir una mejora personal y profesional que le permita aprender a observar y a analizar un contexto de diversidad lingüística con realidades sociales y culturales distintas de las que ha tenido hasta el momento. Cabe recordar que algunos de les estudiantes han tenido experiencias internacionales previas (Erasmus Estudio) pero que ninguno de ellos ha tenido experiencia de prácticas en escuelas en el extranjero. Para conseguir este objetivo, el seminario potencia el uso de recursos metodológicos y técnicas de observación que han de permitir al alumno/a comprender diferentes situaciones educativas en la escuela y en el aula de prácticas para que pueda entender la dimensión cultural, social, pedagógica e institucional, y la distribución de roles y funciones de los docentes en el contexto de prácticas internacionales.

En segundo lugar, se intenta también que el alumnado sea capaz de interactuar en contexto elegido y que es para ellos un contexto desconocido. Para desarrollar esta competencia, el seminario apuesta por un trabajo interdisciplinar y refuerza tanto los conceptos básicos y principios de programación AICLE que el alumnado ya conoce a través de las asignaturas impartidas en lengua inglesa como los principios de programación de EFL (*English as a Foreign Language*).

Los seminarios específicos se basan en la participación bidireccional del mentor (profesor) y del alumno y son especialmente importantes ya que promueven la adaptación de la mentoría a los objetivos y necesidades de cada alumno a su futuro contexto de prácticas. Para que una experiencia internacional tenga una base sólida, se debe alentar a los estudiantes a explorar sus creencias y prejuicios personales para examinar cómo afectan sus experiencias, qué impacto tienen en lo que hacen y cómo interactúan en el mundo (Conle et al, 2000).

Estos seminarios se inician con una autorreflexión del alumnado sobre sus expectativas de prácticas, lo que permite al mentor conocer las fortalezas y debilidades del alumno y establecer unas relaciones más estrechas entre mentor y aprendiz con el fin de promover mejores resultados individuales. Mentores y alumnos se reúnen cada quince días para discutir los temas que han surgido en las reflexiones del primer día y van incorporando otros temas que preocupan y que afloran a medida que avanza el seminario. En muchos momentos el seminario adopta un formato de grupo de discusión en el que todos participan activamente.

Durante el primer semestre, los estudiantes conocen a sus tutores y/o coordinadores de los centros escolares en los que llevaran a cabo las prácticas a través de sesiones via Skype. Estas sesiones son útiles para el alumnado en el sentido que permiten un contacto directo, previo a la estancia, con la persona que los acompañará durante su período de prácticas. Para las escuelas que les acogen, el contacto personal ayuda a los y a las coordinadores/as de prácticas del centro a tomar decisiones sobre el curso y sobre los maestros que van a actuar de tutores. Estos contactos iniciales continúan por correo electrónico antes de la estancia. Los maestros valoran positivamente estos contactos ya que les permiten conocer y tener más información de los futuros practicantes mucho antes de tenerlos en sus clases.

En su primer día en la escuela, los estudiantes son recibidos por los tutores del centro y por el coordinador de prácticas a los que ya han conocido vía Skype durante el primer semestre. En este encuentro se explica al alumnado el funcionamiento de la escuela, se les familiariza con los diferentes espacios y se comenta el guion de prácticas elaborado por el coordinador del proyecto, con las aportaciones que año tras año los tutores van sugiriendo. La Universidad de Vic proporciona a todos ellos un guion de prácticas en el que se especifican los objetivos de las prácticas y las expectativas que tiene la universidad en relación a las mismas. En días posteriores, maestros tutores y estudiantes repasan los distintos aspectos evaluables del informe de evaluación que los tutores tendrán que completar y enviar al responsable del proyecto una vez finalizadas las prácticas. Un informe favorable es condición indispensable para superar la asignatura del Prácticum.

Durante las prácticas, se incorporan al rol de mentor que lleva a cabo el coordinador del proyecto, los coordinadores de prácticas y/o maestros de la escuela, que a través de reuniones periódicas y de intercambios informales en el aula, ayudan al alumnado en su crecimiento y desarrollo como futuros maestros.

El mentor de la universidad, los coordinadores de prácticas del centro y los maestros de las escuelas mantienen un intercambio presencial a mitad del período de prácticas en el que está presente el alumno para discutir y reflexionar sobre el desarrollo de las prácticas. En estas reuniones se pide al alumno que haga un ejercicio de autorreflexión y autocrítica sobre su estancia en el centro y que haga aportaciones sobre su propio proceso de aprendizaje. Es en este momento en el que los maestros tutores pueden hacer aportaciones y comentarios que contribuyen tanto al proceso de formación del alumno como al proceso de mentoría del responsable del proyecto.

A finalizar el período de prácticas, el maestro envía a la universidad un informe basado en diversos apartados: Conocimiento del contexto educativo, la capacidad de adaptación al centro y a la práctica educativa, la capacidad didáctica en el contexto escolar específico y la evolución y progreso del alumno/a. Este informe se contrasta en una entrevista por Skype entre el mentor de la universidad, el maestro/a y/o coordinador de prácticas del centro de prácticas.

A su vez, al finalizar las prácticas y después de un período de reflexión para que puedan asimilar y valorar la experiencia, el alumno escribe una memoria de prácticas en la tiene que compilar y analizar las habilidades adquiridas y reflejar y reflexionar sobre la relevancia del prácticum internacional en relación a sus estudios, su formación como maestro y sus aspiraciones profesionales. La memoria no tiene ningún formato preestablecido y es el propio alumno el que lo decide.

Al tiempo que escriben sus reflexiones asisten a un seminario intensivo de tres días en el que ponen en común con estudiantes de otros proyectos de prácticas la experiencia vivida y elaboran una presentación pública que comparten con estudiantes de cursos posteriores que, como ellos, participarán en el futuro en un proyecto de prácticas internacionales.

[1] El programa de prácticas en países nórdicos incluye prácticas en Finlandia, Suecia, Dinamarca e Islandia.

RESULTADOS

El análisis de las reflexiones de los futuros maestros que ha hecho prácticas en el contexto de los países nórdicos (de momento, dos promociones del doble grado) indica que, en general, los estudiantes valoran positivamente la experiencia. Las prácticas en el contexto internacional les han aportado una visión distinta del rol y de la práctica docente en un sistema nuevo y desconocido para ellos. La experiencia les ha hecho reflexionar sobre su propio sistema ya que, según expresan en sus informes de prácticas,

la comparación con el sistema que ya conocían era la estrategia que más utilizaban para contextualizar lo que estaban viviendo y experimentando.

La mayoría comentan sobre la dificultad de adaptación durante los primeros días y las dificultades para entender la organización de la docencia y el enfoque metodológico que se aplicaba en la escuela, ya que se enfrentaron a un nuevo discurso pedagógico que en un principio era difícil de gestionar por su inseguridad a la hora de decidir cuál era el rol que debían tener en el aula, especialmente durante los primeros días. Aunque en el seminario específico se les había explicado la manera de trabajar de los centros, y a pesar de que eran alumnos de los últimos grados y que habían hecho prácticas en su propio sistema, sus comentarios refuerzan la necesidad de plantear y de reforzar por parte de la universidad el proceso de mentoría y de acompañamiento de unas prácticas que suponen un reto desde muchas perspectivas.

En algunos casos manifestaron cierta inseguridad lingüística a pesar de que todos tenían un nivel equivalente al C1 del Marco Europeo Común de Referencia (nivell necesario para participar en este proyecto de los Países Nórdicos; en otros proyectos internacionales, se admiten estudiantes con un nivel de B2). En este tema cabe recordar que la única lengua de comunicación entre los alumnos, los maestros y los estudiantes era, en este programa en concreto, el inglés.

Entre sus valoraciones destacan sus reflexiones sobre el esfuerzo que supone para ellos llevar a cabo intervenciones didácticas por la dificultad que tenían de encajar en sus propuestas los niveles de alumnado, modelos didácticos y pedagógicos diferentes de los que conocen en su propio sistema y por la dificultad que supone hacerlo en una lengua extranjera sin posibilidad de recurrir a la L1 del alumnado para clarificar dudas.

En general consideran que el proceso de acompañamiento del mentor de la universidad y el apoyo tanto de la coordinación de prácticas del centro como de sus respectivos tutores una pieza fundamental del programa de prácticas en el extranjero. Destacan que el apoyo del mentor de la universidad y de los propios docentes en las escuelas les ha ayudado a mejorar el resultado de sus prácticas en el extranjero. El rol del mentor es fundamental en el proceso de organizar sus experiencias y afrontar los desafíos que se les presentan.

Desde el punto de vista personal, reconocen que esta experiencia les ha ayudado en su crecimiento como personas, les ha hecho más independientes y autosuficientes. Entre los aspectos que más valoran se encuentran el desarrollo de la capacidad de adaptación a un contexto que les era poco familiar y en el que tenían que tomar decisiones de todo

tipo, desde decisiones académicas en la escuela a decisiones de tipo personal vinculadas a su estancia en un país extranjero.

Sus memorias reflejan también las reflexiones sobre las diferencias culturales que han experimentado a nivel personal y a nivel académico, lo que les ha hecho reflexionar sobre el rol que diversos elementos culturales ejercen sobre las decisiones que se toman. Recurrentemente comentan sobre las reuniones con las familias en las que han podido apreciar como distintos planteamientos culturales han creado situaciones discordantes entre éstas y las escuelas. Asimismo, hacen hincapié en las constantes reflexiones personales sobre su propia cultura que las situaciones a las que se enfrentan les provocan y que, tal como ellos reconocen, les enriquecen personalmente.

CONCLUSIONES

Sobre la base de la experiencia de la puesta en marcha del proyecto de prácticas en los países nórdicos, podemos afirmar que un enfoque guiado y reflexivo previo al desarrollo de las prácticas puede mejorar el resultado de unas prácticas en el extranjero. Para que esto suceda, la formación previa y la colaboración de todos los agentes implicados son, sin lugar a dudas, elementos primordiales para el éxito de un programa de prácticas internacionales. De hecho, el acompañamiento de las prácticas internacionales del doble grado representa un referente dentro de la Facultad de Educación de la UVic, donde actualmente se está desarrollando un proyecto de investigación sobre mentoría y construcción de la identidad docente (2017 ARMIF 00027), y constituyen un modelo formativo exportable a otros grados de otras facultades de la misma institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brindley, R., Quinn, S., & M. Morton (2009). Consonance and Dissonance in a Study Abroad programme as a catalyst for professional Development of Pre-service Teachers. Teaching and Teacher Education 25 (3), 525–32.

Conle, C. (2000). Narrative inquiry: research tool and medium for professional development. European Journal of Teacher Education, 23(1), 49–63.

Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization. Journal of Studies in International Education, 6(1), 44–58.

Doppen, F., Jing, A., & Diki, K. (2016). Why do student teachers go global? The Journal of Social Studies Research, 40(2), 85-95.

Engle, L., & Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 9, 1–20.

Gleeson, M., & Tait, C. (2012). Teachers as sojourners: Transitory communities in short study-abroad programmes. Teaching and Teacher Education, 28(8), 1144-1151.

He, Y., K. Lundgren, & P. Pynes. (2017). Impact of Short-Term Study Abroad Program: Inservice Teachers' Development of Intercultural Competence and Pedagogical Beliefs. Teaching and Teacher Education 66, 147–157.

Hennisen, P; Crasborn, F; Brouwer, N.; Korthagen, F; Bergen, T.(2011). Claryfying pre-service teacher perceptions of mentor teacher's developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6) pp: 1049-1058.

Irvine, J. (2003). Educating Teachers for Diversity: Seeing with a Cultural Eye. New York: Teachers College Press.

Kabilan, M. (2013). A phenomenological study of an international teaching practicum: Pre-service teachers' experiences of professional development. *Teaching and Teacher Education* 36,198–209.

Marx, H., & Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35–47.

Medina-López-Portillo, A. (2004). Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179–199.

Melgarejo, X. (2015). *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Mikulec, E. (2019). Short-Term Study Abroad for Pre-service Teachers: Personal and Professional Growth in Brighton, England, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13. 1, Article 11.

Moosa, M. (2017). Promoting quality learning experiences in teacher education: What mentor teachers expect from pre-service teachers, during teacher practice. *The Independent Journal of Teaching and Learning. Volume 23(1)/2018*.

Phillion, J. & Malewski, E. (2011). Study abroad in teacher education: Delving in cultural diversity and developing cultural competence. *Action in Teacher Education*, 33(5-6), 643-657.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Nuevas Perspectivas para un Prácticum Externo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. (RES0099)

Margarita Santoyo R., José Refugio Arellano Sánchez
Centro de Estudios Sociológicos

INTRODUCCIÓN

Los problemas de investigación y la aplicación del Prácticum como parte de la formación sociológica a su actividad, el hacer Prácticum para generar una formación con más competencias y que en términos del docente con lleva a una actuación mucho más formativa y enriquecedora por la realidad, se han ido transformando hasta llegar al punto de generar e incursionar nuevas temáticas. A partir del año 2014 iniciamos la reflexión acerca de la cultura del vino con la realización de prácticums a los principales viñedos.

En México en la más reciente etapa, la producción de vino se da justamente a partir de los años setenta [en la época colonial, con los misioneros se da una primera; el segundo momento lo ubicamos previo a la independencia, donde por segunda ocasión el virrey manda a quemar las vides]. En esta tercera etapa, de producción de vino, es Baja California quien inicia en el Valle de Guadalupe la producción de uvas con fines de elaborar vino tinto. En Querétaro, por su parte, es la catalana Freixenet la que inicia a fines de los setentas, y empezando un desarrollo en la zona. Coahuila, en la ex hacienda de San Lorenzo, en Parras Fuente, nunca dejó de producir vino. Con estos tres focos, distantes regionalmente, es que empieza el tercer momento de producción de vino en México, y después de 50 años, está estable y en pleno crecimiento, lo que nos lleva a pensar, que el consumo del vino, el turismo enológico, la recreación y la diversidad de formas de asociación y/o maridaje con la comida mexicana, podemos plantear que en la actualidad, estamos en condiciones de hablar en términos socio antropológicos del surgimiento de una cultura del vino mexicano, esta cultura se basa en la producción y variedades de uva. Uvas que se adaptaron al territorio mexicano y que, a través de esa adaptación, van adquiriendo el sabor del suelo, el terroir. Es en este trabajo del Prácticum como parte de la formación sociológica, que surge y se propone nuevos objetos de análisis. (Este escrito forma parte del proyecto de investigación: *"La dimensión (patrimonial) del paisaje vitivinícola español y su impacto e influencia en la cultura del vino en México."* CONACYT/PASPA-DGAPA-UNAM)

El otro gran aspecto que hay que tomar en cuenta es que hoy México ha despertado de un largo sueño y hoy produce vino de mesa, además de general el incremento de su

consumo. En este contexto, planteamos el proyecto: El paisaje vitivinícola y la transformación de uva en vino. La construcción del beber y los estilos culturales de vida en los procesos de socialización del consumo del vino de mesa en México. Con este planteamiento general nos lanzamos a realizar diversos prácticums. Siendo este parte fundamental de la formación del Sociólogo, y que se centra en las distintas competencias con las que se desempeñan los profesionales en los diversos campos para resolver sus problemáticas (FES-UNAM, 2018). Para la organizaron y ejecución de las prácticas de campo visitar las áreas vitivinícolas; nos concentramos en los estados del centro del país que producen uva y vino y que puedan ser factible de caracterizarse como paisaje natural y, cultural vitivinícola. De estos Prácticum sociológicos se planteó como objetivo las descripciones de los paisajes en Querétaro, Guanajuato, Aguascalientes y Zacatecas a fin de caracterizarlo como paisaje cultural y patrimonial. Así, en este sentido, se marcó como competencias la capacidad individual para aprender las actividades, es señala Zabalza*, que los estudiantes sean capaces de desarrollar en su día, a día del Prácticum las habilidades que se requieren en la formación, y ser capaces de plantear problemas relevantes en el ámbito de la sociología (Zabalza, 2003)*

METODOLOGÍA

1.- Una de las competencias a desarrollar en el Prácticum. Observar, recopilar y analizar datos entorno a las características de la producción de vino, en el cual, se busca comprender, la importancia cultural, con ello ahondar respecto al cultivo y el conocimiento de los vitivinicultores, *"la competencia es un saber…y una adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situación"* (Yaniz, 2006).

2.- Otra de las actividades que generamos como parte de la formación de competencia del Prácticum, fue la serie de entrevistas cualitativas –guía de investigación sociológica– (Arellano, 2009), que daban lugar al momento de conocer el viñedo. En el "mundo real", las situaciones y *"los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular. En ese sentido, podemos hablar de una realidad compleja"* (García, 2012)

En este contexto las prácticas de campo que tiene como objetivo el estudio y aplicación de herramientas del método etnográfico y su importancia en procesos de enseñanza-aprendizaje durante la investigación sociológica, como una guía de investigación cualitativa, entrevista, recopilación de información directa e historias de vida, a fin de fomentar en los estudiantes el manejo y aplicabilidad de conceptos llevados directamente a la realidad, recorrer las zonas vitivinícolas del país; para reconocer y

caracterizar el concepto de paisaje vitivinícola. “Todos somos <<sociólogos>> en estado práctico de acuerdo con la bella formula de Alfred Schütz. Lo real ya está descrito por la gente. El lenguaje ordinario expresa la realidad social, la describe y la construye al mismo tiempo.” (Coulon, 2007)

En concreto lo que encontramos en los diversos prácticums, no eran paisajes extensos de vid, ni de viñedos; como pueden observarse en Europa; sino microclimas, como micro paisajes vinícolas, que fueron cambiando su entorno, al sustituir cultivos tradicionales como maíz, chile, frijol o alfalfa, por vid. La forma de la planta de la vid en conjunto, cuando está en crecimiento y madura con los racimos verdes y después azules y entre la multitud de plantas es muy claro su percepción, a través de los soportes ya sean de madera o concreto formando largas hileras de vides formadas y siempre orientadas siguiendo la línea del sol. En nuestro país, no encontremos propiamente paisajes vinícolas como ‘tales’, considerando que las extensiones de tierra sembradas de viñas son poco extensas. Sin embargo, se pudo observar a través del Prácticum, la actualización del paisaje regional vitivinícola en México, que se constituye en base de los micro paisajes asociados que están conformados por los microclimas específicos; tal es el caso de los estados de Querétaro y Guanajuato específicamente, que están ubicados dentro de la línea de los trópicos de cáncer y capricornio y que la tendencia especularía, que las tierras no serían buenas productoras de vino.

3.- Otra de las actividades que generamos como parte de la formación de competencia del Prácticum, fue la serie de entrevistas cualitativas con el manejo de los instrumentos de investigación, para los sociólogos, la guía de investigación cualitativa. Para ello fue necesario trabajar y enseñar a los alumnos a diseñar este instrumento: la guía de investigación cualitativa. (Arellano, Santoyo. 2009)

4.-Se buscaba, por otro lado, que los estudiantes, desarrollaran de igual manera las competencias sobre los conceptos de la problemática a desarrollar, contexto de actuación de un Prácticum que les permita emplear las herramientas conceptuales, (previo al Prácticum se da la elaboración de una guía cualitativa de investigación, que se trabaja durante la clase, sobre la construcción del problema de investigación y el manejo del método etnográfico) Es precisamente la estructura de la Guía de Investigación Cualitativa y la dinámica de recolección de datos que establece lo que permite edificarse como una herramienta transdiciplinaria, útil para el abordaje de las complejas problemáticas actuales. Partiendo de la estructuración metodológica del conocimiento mediante mapas conceptuales, es importante destacar que es posible pensar en

cualquier problema de investigación científica mediante conceptos y categorías analíticas que delimitan y ordenan la realidad observable.

Así, planteamos conocer más a profundidad: el concepto del viñedo, cómo se constituyen un paisaje (natural, cultural), y patrimonial cultural de una región, o de un país.

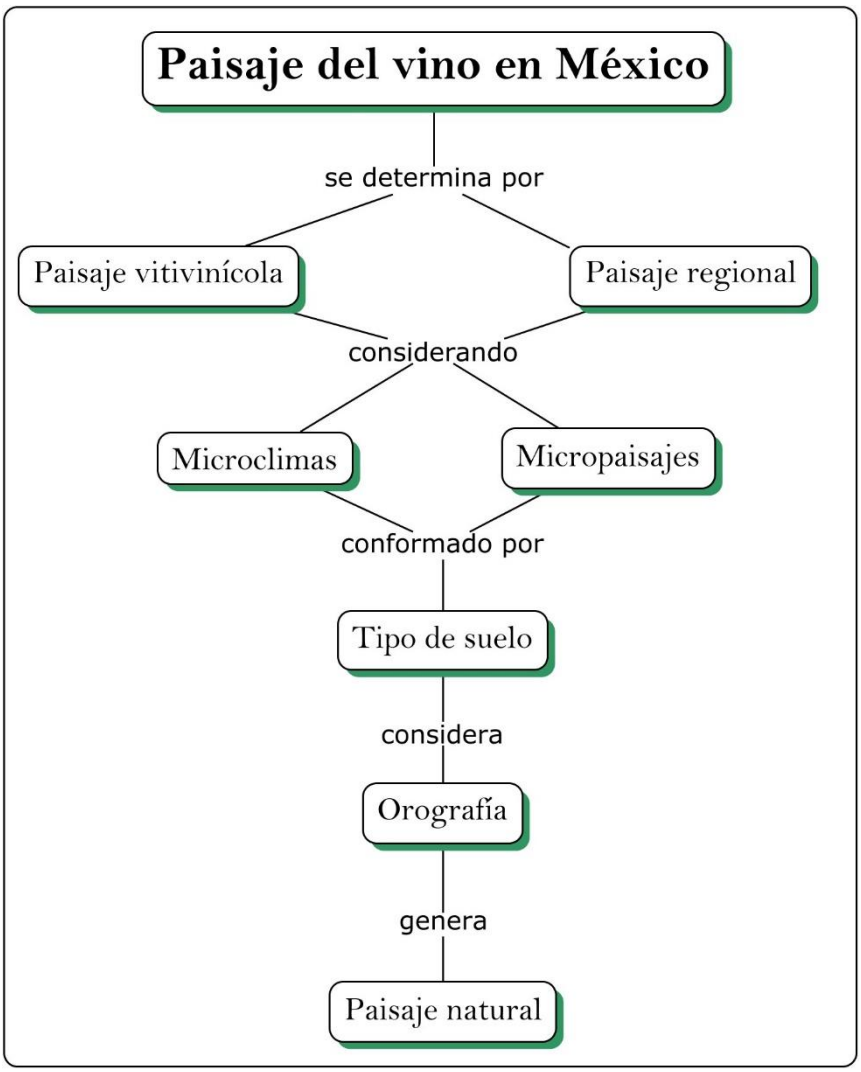
A. Sobre la conformación de la cultura del vino y el patrimonio del paisaje vitivinícola
B. La producción la enmarcamos en la conformación del paisaje vitivinícola
C. La producción de vino, lo referimos a la transformación en las casas de procesamiento, es decir, en las vitivinícolas y, finalmente incidir en cómo se construye el beber y cómo estos generan estilos culturales de vida, de socialización.

Así nos referimos al turismo enológico y las rutas enológicas al realizar los diversos Prácticum más competente, –en el contexto de una actuación práctica diferente–, encontramos que en México estas rutas están en construcción. No están asociadas a una planeación y estructuras definidas y esa improvisación da lugar a que las rutas sea poco frecuentadas, incluso poco conocidas. Lo que nos llevó a generar un replanteamiento muy particular que permita una retroalimentación de experiencias a través del Prácticum que brinde al docente nuevas aportaciones teóricas y metodológicas para enriquecer el desarrollo propio del Prácticum, ello se refiere a: La dimensión (patrimonial) del paisaje vitivinícola español, su impacto e influencia en la cultura del vino en México. Toda vez que es España uno de los principales productores de vino y por ende cuenta con un paisaje mucho más definido. Así, el problema –a aplicar este Prácticum–, parte de la interrelación básica entre el paisaje vitivinícola y la producción del vino en México, la creación de viñedos como un hecho cultural que transforma conscientemente el paisaje agrícola donde se siembra la vid en delimitaciones espaciales específicas, donde comienza la transformación y donde la simbolización de esta bebida.

5.-Otro de los puntos a desarrollar en el Prácticum, quisimos incidir en cómo se construye el beber y cómo estos generan estilos culturales de vida de los sujetos consumidores en procesos de socialización del consumo de vino en México. En este contexto, el Prácticum se fundamenta por conocer cómo se va conformando la cultura del vino, así, nos interesa indagar sobre lo que podemos denominar 'estilos culturales de vida' en el consumo de vino mexicano, con la intención de proporcionar elementos y

características de la realidad que lo conceptualicen; en este sentido, el proceso de reducción teórica, como una de las competencias sociológicas, implica el desglose analítico de los conceptos que componen al problema de investigación, dentro de dimensiones abstracto-concretas que permiten conocer científicamente su naturaleza, como: paisaje natural vinícola, el cual constituye parte del patrimonio vinícola; así como del entorno cultural creado por el hombre y, en conjunto caracterizar en el Prácticum, en la realidad, como apunta García (García, 2012) los elementos naturales y culturales, en el que se encuentra ubicado el viñedo, reconocerlo como patrimonio con alto valor turístico, comercial y cultural. Entendiendo el patrimonio cultural como aquel establecido por las áreas construidas por el hombre tales como edificios, áreas de estar, áreas de procesamiento de la uva, áreas de degustación y venta, etc. Y qué van a definirse por la conformación tanto natural, como cultural (Javier Marcos Arévalo, 2007, Badajoz) es lo que compone el patrimonio vitivinícola.

En la práctica de campo lo que observamos es que el paisaje vitícola en México está determinado por el paisaje del entorno geográfico territorial general; es decir por las características esencialmente orográficas donde se inserta, predominando éste, seguido de la vegetación predominante –semiárida–, y los climas que en México varías de región en región. En el Prácticum, pudimos observar que Baja California es tal vez el estado donde más nítido puede observarse el paisaje vitivinícola, especialmente en el Valle de Guadalupe; esto debido a que es un valle en forma de óvalo rodeado de elevaciones orográficas de mediano tamaño; sin llegar a constituirse en montaña, es al centro del valle donde justamente se encuentran la mayoría de las plantaciones vitícolas, a través del Prácticum fue posible observar esa realidad cambiante, grandes extensiones de vid y viñedos, sobre las laderas de los cerros y las casas de cata y, bodega sobre los cerros aprovechando la extraordinaria vista del paisaje natural y vitivinícola, fundidos en una gran panorámica paisajista, que es inconfundible de este Valle.



Mapa conceptual del paisaje vitivinícola en México.

Después del paisaje vitivinícola, parte de los elementos a identificar en la realidad, y que nos apoyamos en la guía de investigación sociológica como herramienta metodológica fue centrar la atención, en la transformación de uva en vino. En esta actividad del Prácticum se van identificando lo elementos de la realidad, tanto en la realidad misma, para conformar los datos que lleven a la formación de competencias, por un lado, la descripción y al mismo tiempo la conformación de su propia base de datos. *"Las prácticas son situaciones en las que el estudiante debe desempeñarse ante los objetos o situaciones referentes del discurso didáctico haciendo, en forma individual o grupal, lo*

necesario para cumplir el criterio de logro especificado" (FES-UNAM, 2018). Otro de los elementos a observar: las casas de procesamiento donde ocurre 'la magia' de convertir la vid en vino, cómo se realiza dicho proceso de transformación; para pasar luego a identificar los elementos de la realidad que se entremezclan para dar forma a los conceptos, el área de degustación en bodega o, en Terraza. Los responsables de tal proceso son los enólogos, pero los ingenieros agrónomos opinan que el buen vino depende de la uva que ellos entregan. En todas y en cada una de las actividades buscamos, por un lado, un proceso lógico-metodológico, es decir, una serie de pasos articulados y secuenciales que derivan en un objetivo concreto: para los viñedos, producir el anhelado néctar rojo azulado, rojo violáceo; es decir: vino. Y al igual que ellos, para nuestro Prácticum el reporte de un informe de campo; y segundo, el manejo de instrumentos, y herramientas necesarios y tratamiento de la información para la elaboración del informe de investigación.

Otro de los elementos de la realidad de este Prácticum son las bodegas donde reposan los vinos en barricas son quizás las áreas más misteriosas por sus formas de distribución del espacio y la luz: son áreas monásticas, de silencio; y en muchos casos son el centro de las catas y degustaciones, otras veces está separada la bodega del área de degustación y cata y por lo general buscan y gozan de una extraordinaria vista paisajil. La cata, tal vez sea uno de los elementos más significativos del Prácticum en su percepción y el sentir conceptual de la cultura del vino que se vuelve toda una experiencia sensorial, no sólo porque en ambos casos, de bodega y áreas y/o terrazas de catas, la cata –como elemento de difusión cultural–, generan atmósferas de confort que envuelven al visitante y lo predisponen sensorialmente. Catar un vino es una experiencia única, porque es una relación entre la tierra a través de la vid, y, el sentido del gusto a través del paladar humano; la vista a través del color y la percepción del aroma, completa una experiencia sensorial única. Aquí es importante resaltar que lo que Michel de Certeau señala: "entran en juego esquemas o códigos que implican un conocimiento de la circunstancia en la que se encuentran y además el "aprovechamiento de la ocasión". Lo que nos lleva a plantear la posibilidad de que catar, degustar y beber vino es una actividad placentera y por lo demás hedonista. Las diferentes calidades del vino lo hacen un producto mucho más atractivo, ya que adquiere las características de exclusividad, distinción y predominio; así mismo de separación de una clase con otra, identificándose el consumo del vino como de buen gusto de clase alta, del refinamiento del paladar.

Un círculo se cierra: paisaje vitivinícola, transformación de uva en vino, y cata, la degustación. Estos tres elementos, a conocer en el Prácticum, bien podrían enmarcarse

en un concepto que hoy en día ha estado en boga: nos referimos al turismo del vino o, turismo enológico. Un recorrido a la región donde se ubica el viñedo: "admirarse", "observar" como se transforma la uva en vino; generalmente a través de una explicación narrativa del proceso, ya sea por el enólogo, agrónomo o, por alguien más perteneciente al equipo de transformación.

6.-Estos sujetos en término del Prácticum sociológico se vuelven elementos centrales, por ser informantes claves inmersos en la realidad. Aquí nos enfrentamos a dos factores adversos: el primero, debido a que estos tipos de plantaciones no requieren mucho personal, ni trabajadores para su mantenimiento y funcionamiento, el tiempo que nos dedicaban en las visitas explicativas, concretadas previamente, era en realidad bastante corto. Debido a esto, si bien, al principio del Prácticum nos planteamos generar las competencias para la elaboración de una historia de vida por viñedo, nos vimos en la necesidad de conformarnos con fragmentos, a veces residuales y lacónicos de la vida de los sujetos que se encuentran ligados a los proceso de producción, transformación y elaboración de vino, hasta su degustación en el área de cata, fue perceptible que los sujetos aunque amables, presentaban cierta renuencia a hablar abiertamente más que de aspectos generales de sus uvas, de cómo se lleva a cabo el proceso de transformación, y sobre todo para recomendar un vino. Este acercamiento cualitativo, planteo como necesidad practica no solo conocer los procesos de uva y vino, sino también los porqués y las formas de cómo los sujetos que están involucrados en el proceso que los indujo a plantar vid y a elaborar vino. (Arellano, Santoyo. Uva. Vidas. Vino. Narrativas.2018). En este sentido, la historia de vida del sujeto social funciona a través del relato de experiencias concretas, que son entrecruzadas con las características de los contextos social, político, económico y cultural en los que se desarrolla una vida humana; (Arellano, 2018), la búsqueda y selección de un informante clave, es una de las competencias esenciales en la formación sociológica, que van desarrollando los estudiantes al contacto con la realidad. Por último, con la cata, degustación del vino, envuelto en la atmósfera creada por cada vitivinícola, concluye cada experiencia turística de conocimiento del vino. Estos tres elementos antes descritos conforman la esencialidad del turismo enológico y nuestro Prácticum, para fines de esta investigación.

En México este crecimiento como se está percibiendo y, como se da la difusión de la cultura del vino , esto es una influencia importante de la región mediterránea que se mezcla con aspectos de nuestra propia cultura; (M. de Certeau, 1999) sobre las formas de inventar lo cotidiano mediante prácticas específicas como: las formas de vivir, el lenguaje, alimentarse, cocinar y habitar, que nos habla de una producción y un

consumo cultural de los actores, que aparecen como consumidores, sin embargo, no lo hacen de una forma básica, sino que reinventan. En base a lo anterior, el estudio de estas prácticas sociales de la vida cotidiana, pueden ser estudiadas "ya como acto" ya que incluso este "uso popular" va cambiando algunas formas, lo cual denota su uso y las prácticas. Por otra parte, pedagógicamente ayuda a los estudiantes a comprender a la investigación como un proceso constituido por etapas seriadas, acumulativas y dependientes entre sí a través de la instrumentación y ejecución de la investigación (Arellano, 2007).

A estas alturas surge una pregunta ¿qué orilla a un individuo a emprender un viaje corto o, largo para conocer las condiciones de producción de la uva y transformación en vino de su producto favorito? Pues literalmente como dice el Dr. Luis Pastor, antropólogo de la Universidad de Deusto, experto en estudios del paisaje, esto se debe al ocio y al hedonismo. La necesidad de romper la vida cotidiana que orilla a las actividades lúdicas, deportivas, turísticas, culturales, etc. Y el turismo enológico es, y se presenta como una excelente opción; al propiciar los procesos de socialización entre los sujetos, y, la convivencia humana.

Si bien podemos decir que en Europa el vino se considera un alimento. ¿Existe un estereotipo entre los consumidores de alcohol y el turismo enológico? Por supuesto que sí, toda vez que en el mercado no solo existe vino, sino una variedad de bebidas alcohólicas. El consumo del vino en México es todo un capítulo aparte, ya que se enfrenta al consumo de bebidas vernáculas y de gran preferencia por los mexicanos, tal es el caso del prehispánico pulque y tal es el caso de la popular cerveza, acompañados de la reivindicada tequila y el autóctono mezcal, ¿qué posibilidades tiene el vino, en un mundo de cócteles, donde los destilados se pueden mezclar con toda posibilidad de jugos néctares y esencias? ¿el vino por lo tanto que puede ofrecer al consumidor mexicano?;el pulque y el mezcal, junto con el tequila son bebidas endémicas que representan una fuerte atracción por parte de las comunidades mexicanas, frente a los consumidores de vino ya sea en el mismo segmento de "clase social" o, laboral, lo que probablemente no encontremos amantes exclusivos del tequila, mezcal, pulque o vino; sino una amalgama de preferencias que incluyen a la cerveza y a los diferentes destilados de origen no nacional. ¿Hay un tiempo y lugar para cada bebida? En este sentido ¿El vino es considerado alimento o bebida alcohólica en México?

RESULTADOS

Así fue como con el Prácticum anteriores, encontramos en la realidad características esenciales al concepto del viñedo y, como este se constituyen un paisaje (natural,

cultural), y patrimonial cultural de una región, provincia o estado, o de un país lo que nos ha llevado a nuevas expectativas investigativas así nos hemos planteado: "La dimensión patrimonial del paisaje del vino en Europa y su impacto para el turismo enológico en México". De allí la importancia de estos elementos fundamentales a desarrollar en un Prácticum externo que en nuestro actuar, como docentes, nos permita ver la profundidad en las característica esenciales de estos conceptos, en la concreción de un buen Prácticum, más competente en contexto de actuación practica diferente, donde se conjugan elementos conceptuales y de la realidad diferentes a los contextos cotidianos del entorno, que ello nos enriquecer en la formación propia y en repercusión de los estudiantes al adquirir o mejorar las propias competencias esenciales. A este respecto, para conocer y ahondar, sobre la conformación de la cultura del vino y el patrimonio del paisaje vitivinícola. Retomando la propuesta piagetiana, en base a la concepción constructivista de la teoría del conocimiento, de lo que llama: *"el sistema de las ciencias a quien ofreció la más lúcida y profunda formulación sobre los problemas involucrados en las interrelaciones entre las grandes disciplinas científicas."* (Piaget, 1967)

Finalmente, y como un punto importante del proceso de investigación, nos avocamos a vincular el Prácticum con un elemento fundamental de la investigación a fin de dotar a los jóvenes de las herramienta necesarias del sociólogo el «estado del arte» o, de la cuestión o, (Arellano, 2009) si se quiere los antecedentes de la investigación, Interesante y compleja denominación ésta del que algún colega de la Universidad de Antioquia, en Colombia, ha definido muy bien: "Es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, puesto que su elaboración, que consiste en «ir tras las huellas» del tema que se pretende investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias. Para su elaboración, es recomendable establecer un período de tiempo, de acuerdo con los objetivos de la investigación, (Zabalza, 2019). Ha sido continuamente actualizado y una de las cuestiones sobresalientes es que, en los países productores de vino encontramos las mismas preocupaciones, en cuanto a caracterizar la cultura del vino, en donde la sociedad consume en grandes cantidades y además dedica gran parte de su territorio a este cultivo. Iniciamos una búsqueda de información sobre la cultura del vino, iniciando con la producción de uva y vino. Lo primero fue una gran ausencia de información, lo disponible y que sobresalía eran las 'guías del vino', orientadas por chefs y sommeliers. Desde el punto de vista de lo social y/o antropológico, una ausencia de información. Asimismo, encontramos que esta actividad las grandes productoras se están replanteando las nociones actuales del término

enológico, ligado al 'ocio' (Elía Pastor, 2015) la recreación y, el hedonismo. Acercarnos al mundo de la cultura del vino en México, a través del Prácticum nos permitió abrir una puerta poco explorada desde las ciencias sociales. Por otra parte, el Prácticum sobre esta investigación no arrojo otras interrogantes para la investigación: la temática de la cultura del vino, en el ámbito socio antropológico de las universidades mexicanas que hasta hoy es un tema poco abordado desde el punto de vista de la sociología, de la antropología, de la historia etc.

En este sentido la sociología y la antropología tienen mucho que aportarnos para determinar enfoques, teorías de acercamiento a la realidad, enfoques transdisciplinarios para los nuevos temas en investigación social, a través de planteamientos: ¿cómo se construye un patrimonio cultural en territorios como España, o, en pequeños micro paisajes a partir de microclimas como en México? ¿Qué enfoques en turismo enológico y hacia donde se dirigen los esfuerzos, más allá de los estudios técnicos? Y ¿cómo han construido una cultura del vino?

CONCLUSIONES

Podemos decir que en términos sociológicos el Prácticum resulta ser un elemento importante para la formación de nuestros estudiantes, [aquí ya aprendieron como tomar un vino]. Es un componente significativo, no sólo por el manejo de las herramientas cualitativas, propias de la sociología, sino en sí mismo, es una mejora cualitativa, ya que no sólo los enfrenta con los componentes y de la disciplina misma y sus capacidades académicas, sino con la realidad, que los pone frente a frente con sus propios saberes, esto, en beneficios de ellos mismo y, por ende, se torna mucho más completa la formación práctica en términos profesionales, en este Prácticum, ninguno de los estudiantes, conocía un viñedo, y no habían tomado una copa de vino, de tal forma que ya con este simple Prácticum, han incrementado su cultura del vino y han incluido elementos nuevos en su formación, no solo académica, sino cultural.. Todo ello, permite que los estudiantes adquieran, un mejor conocimiento de su entorno, de su profesión, en este caso, sociológica, de su cultura, les da un acercamiento a las diversas instituciones, no solo educativas, sino de diversos ámbitos profesionales, pero lo que consideramos más importante en la formación del Prácticum sociológicos: es lo que pueden ver y observar, lo que experimentan, que no solo los aporta elementos cognitivos, sino de autovaloración a los que muchos de ellos se tienen que enfrentar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arellano, J. & Santoyo, M. (2009) Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos. España: Narcea.

(2015) *La formación de competencias investigativas para el aprendizaje sociológico en una práctica de campo para elaborar historias de vida.* X Symposium Internacional sobre Prácticum y las Prácticas en las Empresas en la Formación Universitaria. España: Red de Prácticum (REPPE).

Arellano, J., Santoyo, M. & Jiménez, A. (2015) *Narración de una historia de vida en la producción de vino en México. Haciendo del vino una historia y conformando una comunidad.* IV Congreso Internacional de Investigación Social. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Arellano, J. & Santoyo. (2018) Uva. Vidas. Vino. Narrativas. FCPyS-UNAM. -en proceso de publicación.

Arévalo, Javier Marcos. (2007), La Cultura del vino. Badajoz

De Certeau, Michel. (1999) La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana.

González Velasco, J. M. (2009) Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. Integra Educativa, No. 4, Vol. II, No. 1.

Coulon, Alain. (2007) La Etnometodología, ed. Cátedra, col. Teorema, Madrid.

Elía Pastor, Luis, (2015). El paisaje Vitivinícola.

FES-UNAM, (2018). Formación, Competencias, profesión, sociología - Federación. Recuperado en: www.fes-sociologia.com/...y-competencias-en...sociologo.../2400/

García, Rolando. (2012). Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria Ed. Gedisa, Arg.

Jiménez Segura, Flor I. (2013) La evaluación del Prácticum de formación del profesorado, tesis de doctorado. U de Barcelona

Piaget, Jean. (1967) El sistema y la clasificación de las ciencias.

Perrenaud, P. 2008) Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje, Barcelona: Graó

Zabalza, Miguel A. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional, Narcea, Ed. España.

---------- (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. Revista Prácticum, V1 (1), 1-23 ISSN: 2530-4550

---------- (2019) El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión Prácticum in higher education: state of the art. En, Revista de Educación, 354. Enero-Abril 2011, pp. 21-43 Recuperado en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

Prácticas colaborativas en la formación inicial docente: avanzando hacia la inclusión educativa. (RES0025)

Victoria Garay Alemany, Patricia Morales Mejías, Rosa Nilo Cea
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

INTRODUCCIÓN

Prácticas Docentes Colaborativas en la Formación Inicial: avanzando hacia la Inclusión Educativa es un proyecto de innovación en la gestión académica que se inició el 2014 en la Universidad Metropolitana de Ciencias del Educación de Santiago de Chile debido a la inquietud de formadores de profesores que acompañan prácticas de las carreras de Pedagogías en Educación Parvularia, Básica y Diferencial quienes observaron dificultades para implementar procesos de educación en diversidad y co-docencia en practicantes insertos en centros educativos. Bajo el apoyo de la Facultad de Filosofía y Educación, se estudian las mallas curriculares y se constata que la competencia orientada al desarrollo del trabajo colaborativo era un eje común, lo que permitió proyectar la implementación de prácticas de co-docencia entre estudiantes de pedagogía en sus últimos años de formación. Esto, en coherencia con las políticas educativas chilenas, Decretos 170 y 83, que plantean el trabajo colaborativo y la co-docencia como una de las estrategias destinadas a mejorar los procesos de aprendizaje en los escolares chilenos y en las que se destinan recursos humanos y financieros para su implementación. A partir de esto se plantea el ingreso de duplas de practicantes de distintas carreras a centros educativos para desarrollar esta última etapa de su formación en donde se realiza inmersión completa en el rol docente asumiendo la enseñanza con preescolares y escolares de cada nivel y su relación con otros docentes, profesionales y familias.

Antecedentes

Los actuales desafíos en educación requieren de profesionales capaces de actuar en escenarios en los que “lo normal es la diferencia”. Sin embargo, generar respuestas educativas a la diversidad requiere de “saber, saber hacer y de un saber ser con otros”. Los profesores formados e incorporados a un sistema educativo orientado a la homogenización enfrentan cada día la responsabilidad de atender y generar aprendizajes en escolares con características y condiciones diversas dadas por el componente afectivo-motivacional, componente cognitivo, componente sociocultural, (estilos cognitivos, intereses, experiencias, la condición física, emocional, afectiva). El desarrollo de aprendizajes en estos escenarios humanos, demanda capacidades que

deben ser adquiridas en la formación inicial docente e idealmente fortalecidas en la formación continua.

Desde una mirada internacional la UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, organizaron el Foro Mundial sobre la Educación 2015 donde se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030. En esta declaración se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años definiendo directrices orientadas "Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos".

A este marco internacional, se suma en nuestro país la Ley Nº 20.845 de "Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado". En esta ley se establece fin a la selección indicando que "De forma gradual hasta el año 2016, los colegios públicos dejarán de seleccionar a sus alumnos… La eliminación de la selección implica que todos los niños y niñas puedan postular a establecimientos con aportes del Estado sin que se les soliciten pruebas o antecedentes económicos. En caso de existir discriminaciones arbitrarias se podrá invocar la Ley Zamudio."

En el año 2012, se aprobó la Ley N° 20.609 Ley Zamudio; Ley Antidiscriminación que establece "garantizar a toda persona, sin discriminación arbitraria, el goce y ejercicio de sus derechos y libertades reconocidos por la Constitución Política de la República, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes". Esta Ley, tal como se expresó más arriba, cautela la incorporación de escolares a las instituciones educacionales independiente de antecedentes académicos, económicos, cognitivos, de origen social, de discapacidad y étnico.

Por otra parte, la realidad en que conviven progresivamente escuelas chilenas, muestran la incorporación de niños y jóvenes que provienen de otros países. A la fecha esta migración, según datos del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2016) bordea el 3% de nuestra población, cifra que sitúa a Chile por debajo el promedio mundial. Efectivamente nuestro país se ha ido consolidando como receptor de migración, y de una diversa en términos del origen de sus migrantes, la que está representada en orden de masividad por población de América, Europa, Asia, Oceanía y África. Esta situación es la observada en los centros de prácticas a los que asisten estudiantes de la UMCE, alcanzando en algunas escuelas públicas de la comuna de Santiago un porcentaje entre el 40% y 60% de escolares inmigrantes.

Un elemento fundamental que requiere actos de responsabilidad social en la formación docente es el estudio, conocimiento, difusión y aplicación del Decreto 170 y del Decreto 83, ambos contienen como procedimientos clave el trabajo colaborativo y la co-docencia en aula. Es por ello que tanto la formación inicial como la continua, debe contribuir a generar prácticas docentes inclusivas y colaborativas que se orienten a favorecer la igualdad de oportunidades y participación en los procesos de aprendizaje.

El Modelo Educativo de la UMCE, contempla cuatro competencias genéricas. Para el desarrollo de tres de ellas se hace necesario comprender el paradigma de inclusión como alternativa para generar aprendizajes para todos los estudiantes: Compromiso con la calidad, Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y Compromiso ético.

Marco referencial

La educación inclusiva y los derechos humanos. Las actuales políticas que impulsan la escuela "inclusiva" como respuesta para la atención a la diversidad, son el resultado de un proceso que se viene gestando hace medio siglo. Éste emerge de las demandas sociales manifestadas a partir de las desigualdades a las que han estado sujetas las minorías (raciales, género, étnicas, discapacidad). "Concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, es central en el compromiso de la educación inclusiva…es la Utopía Necesaria". (Delors, 1996). Al igual que en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se establece que la educación es un derecho humano básico. La educación es "un activo indispensable en el intento de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia y,…uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra." (Delors, 1996, p. 11) Los Estados participantes son llamados a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y a facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. La importancia asignada al mejoramiento de los sistemas educacionales y la incorporación de los conceptos de Necesidades Educativas Especiales (NEE), Integración e Inclusión, establecidas en el Informe Warnock (1978), fue apoyada por organismos internacionales: UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial, quienes en base al análisis de los datos aportados por los diferentes gobiernos promovieron universalizar el derecho a la educación.

Acuerdos internacionales. Desde un principio la fundamentación de la educación inclusiva se ha sostenido en declaraciones de propósito y posteriormente de principios que sustentan los acuerdos internacionales. La primera instancia convocada por dichas

organizaciones fue la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (EPT) desarrollada en Jomtien, Tailandia (1990), que estipula un compromiso renovado para garantizar que "las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños, niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países". (UNESCO, 1990, p.4). Una segunda instancia fue la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 en Salamanca, España. En ella se define claros lineamientos a seguir en dos documentos que establecen claros lineamientos a seguir: la Declaración de principios, política y práctica para las NEE y un Marco de Acción para tales efectos. Un tercer encuentro es el denominado el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal (2000). UNESCO declara que "proporcionará a los Estados miembros apoyo y asesoramiento para la elaboración de sus planes nacionales de acción velando al mismo tiempo porque los gobiernos nacionales mantengan el pleno control sobre sus sistemas educativos" (UNESCO, 2000, p.6). El cuarto y último encuentro se realizó en Incheon, Korea (2015) denominado "Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos". La educación es vista como el medio transformador de la vida de las personas, reconociendo la importancia de "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

Políticas Públicas y Normativa de educación inclusiva. Chile, como país participante y firmante de estos acuerdos internacionales, ha elaborado, a partir de la década de 1990, un marco normativo que apunta hacia la Integración en una primera etapa. El aumento de la cobertura educacional llevó al Estado chileno a establecer una Política Nacional de Educación Especial que definió planes y programas de estudios para estudiantes con discapacidad y un plan para mejorar la capacidad técnica de los docentes. La Ley 19.284 (1994) sienta las bases legales para la Integración Social de las Personas con Discapacidad y establece que los estudiantes con NEE diagnosticadas pueden ingresar al sistema regular de enseñanza a establecimientos que cuenten con el apoyo de Programas de Integración Escolar para lo que se asignó una subvención especial por alumno integrado. Posteriormente, entre los años 2009 y 2010 se tramita la publicación de tres nuevas normativas que hacen aún más consistente el marco legal. La Ley General de Educación (LGE) declara en su artículo 4 que "es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras" (Ley Nº 20.370, 2009, p.3). La Ley N°20.422/2010, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión, social de personas con discapacidad. A lo anterior se suma el decreto 83, que entrega orientaciones para el

trabajo de los equipos de aula. Por último, se presenta la promulgación de la Ley 20.845/2016 de inclusión escolar que regula la admisión de las y los estudiantes, terminando con la discriminación, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Esto permite avanzar hacia una educación inclusiva.

Aspectos conceptuales. La escuela inclusiva implica tener una visión sustentada en la diferencia, por lo tanto, basada en la diversidad, donde la heterogeneidad adquiere un reconocimiento y una valoración. Esta mirada "supone una manera más radical de entender la respuesta educativa a la diversidad de los/las estudiantes y enfatiza la necesidad de realizar cambios profundos en las escuelas" (Granata, 2005, p.7). Desde esta perspectiva, el currículum es común para toda la población escolar, el desafío se traduce en hacer las adaptaciones curriculares pertinentes a las NEE de cada estudiante.

Sentido y finalidad de la escuela inclusiva. Más allá de solo considerar las NEE, se entiende por educación inclusiva el escenario donde todos los estudiantes son aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar considerando sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos/todas sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas necesarias para su progreso académico y personal. La inclusión es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía. Como plantean Stainback y Stainback (2001) "La educación del futuro ha de centrarse en el niño y promover un aprendizaje cooperativo y en colaboración para una vida independiente". Sleeter y Grant (1987) plantean que una educación multicultural puede no ser suficiente para crear una sociedad justa, a menos que trate directamente los problemas de la desigualdad, el poder y la opresión en la estructura social. Estos sostienen que la sociedad debe ir más allá de la "celebración de la diversidad", enseñando a sus estudiantes a comprender las desigualdades sociales y capacitándose para trabajar activamente en cambiar hacia una sociedad colaborativa.

Cultura, Políticas y Prácticas inclusivas. De acuerdo Booth y Ainscow (2000), el proceso de avanzar hacia comunidades más inclusivas supone abordar tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas educativas. Estas son interdependientes, ya que a través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Cultura escolar inclusiva. Refiere al conjunto de valores, creencias y actitudes que promueven el respeto y la valoración de las diferencias y el desarrollo de comunidades

que fomentan la plena participación y el aprendizaje de todos. Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todos los estudiantes tengan mayores niveles de logro. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. Se considera que la transformación de la cultura de las escuelas es uno de los más claros indicadores de que un cambio profundo se ha producido en ellas. Es necesario profundizar en las condiciones que hacen posible avanzar hacia prácticas inclusivas, transformando la cultura escolar en una cultura de colaboración y valorización de la diversidad, lo que incluye el mejoramiento de las expectativas de los profesores hacia el aprendizaje de sus estudiantes.

Políticas inclusivas: Gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración, encargada de la organización, la dirección y la administración de los distintos recursos (humanos y materiales) orientados al desarrollo de una comunidad que participa y aprende. Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas públicas. Se considera como apoyo, toda actividad que aumente la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes.

Prácticas inclusivas. Conjunto de acciones, recursos y apoyos que buscan la plena participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno, favoreciendo la interacción y enriquecimiento mutuo. Las prácticas educativas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela y asegurar la participación de todos y todas sus estudiantes. Además, considera el conocimiento previo y la experiencia fuera de la escuela, de manera tal que el aprendizaje se construya sobre lo que conoce y domina. La búsqueda de respuestas adecuadas a la diversidad se entiende como el conjunto de decisiones y medidas que la escuela pone en marcha para asegurar el acceso, la participación y logro de aprendizaje, bajo el marco de los objetivos comunes y en atención a las condiciones del contexto educativo y a las necesidades de los miembros de la comunidad. Para que una escuela pueda denominarse inclusiva debe alcanzar transversalmente las tres dimensiones, cuyas acciones deben estar plasmadas en el Proyecto Educativo Institucional. Estas dimensiones se llevaron a un instrumento de autoevaluación para las escuelas que los autores denominan Índices de Inclusión (INDEX), Booth y Ainscow (2000). El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo

es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) Es un modelo de planificación que se fundamenta en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, y pretende corregir la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos estudiantes, como son los planes de estudio. Cast (2008) plantea tres principios que deben ser aplicados a la planificación del aula: Proporcionar múltiples medios de presentación y representación; Proporcionar múltiples medios de ejecución y de expresión; Facilitar múltiples formas de participación.

Trabajo Colaborativo. Se entiende como "una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales" (MINEDUC, 2013, p.39). Esta forma de trabajo es la necesaria para lograr prácticas docentes inclusivas.

Las fuentes citadas constituyen el marco contextual, conceptual, normativo y legal que sostiene este cambio de mirada. La formación de profesionales de la educación debe tomar conciencia de la importancia de abordar este desafío, pero también debe desarrollar las competencias que les permitan desempeñarse y contribuir a estos cambios bajo una mirada ecológica o multidimensional.

METODOLOGÍA

A partir de lo antes planteado es que surge la necesidad entre formadores de formadores de la de la Facultad de Filosofía y Educación de nuestra universidad de generar una instancia que pueda favorecer el estudio, conocimiento e implementación de prácticas destinadas a dar respuestas educativas a esta realidad nacional, a través de procesos formativos de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y diferencial. Para ello se conforma el equipo de docentes de la universidad que desea impulsar esta tarea. El equipo es conformado por las siguientes docentes, Departamento Educación Diferencial Patricia Morales, Rosa Nilo, Claudia Rodríguez, Angella Fortunati, Claudia Delucci, Natalia Valenzuela, Marcela Hidalgo, Lorena Ramírez; Departamento Educación Básica Victoria Garay, Verónica Saldías, Sonia Bravo, Claudia Tranchino; Departamento Educación Parvularia Cecilia Villagrán, Judith Alvarez, Carmen Gloria Negrotti.

Una de las primeras acciones fue presentar la propuesta a la Decana de la Facultad a la que pertenecen los Departamentos. El contar con este reconocimiento significó la asignación de horas para que los docentes organizaran este proceso formativo. El primer

objetivo fue implementar un proyecto piloto de prácticas colaborativas entre las tres carreras con la finalidad de generar procesos de educación inclusiva en el marco de las políticas del Ministerio de Educación. Para el logro de este objetivo se definió como estrategia la co-docencia entre practicantes, asemejándose a lo que hoy existe en las aulas escolares. Por ello se conforman duplas de practicante de Pedagogía en Educación Diferencial con un practicante de Pedagogía en Educación Parvularia que ingresa al nivel para acompañar el proceso educativo de preescolares de 3 a 5 años de edad. Por otra parte, se conforman duplas de estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial con un practicante de Pedagogía en Educación Básica que se incorporan desde 1° a 8° básico, especialmente en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, tal como plantea la Ley de inclusión que orienta el trabajo al interior de los centros educativos del Programa de Integración Educativa (PIE) según el Ministerio de Educación chileno. Cada dupla ingresa a centros de prácticas, Jardines infantiles y escuelas básicas, con Proyecto de Integración Educativa (PIE) o con una cultura inclusiva y en los que se ha realizado este proceso formativo por más de tres años con el acompañamiento de profesores guía de las carreras involucradas, que desempeñan su labor docente en el centro.

Otros objetivos fueron explorar formas de implementación e incorporar lineamientos curriculares del paradigma inclusivo en las prácticas. A partir del año 2016 el piloto se convirtió en proyecto de gestión académica de la Facultad. En 2017 se propuso difundir los resultados del proyecto, para lo que se concertaron reuniones con el cuerpo docente de cada uno de los cinco Departamentos de la Facultad. De igual forma se propuso la elaboración de un artículo científico para ser publicado en el libro de Decanos de Educación de universidades estatales chilenas. El título del artículo es “Prácticas colaborativas para la inclusión en la Formación Inicial Docente. ¿Estamos formando para el trabajo colaborativo?” y fue recientemente publicado este año. Por otra parte, se realiza un proyecto de investigación y uno de extensión los que se detallarán más abajo. Finalmente se planteó como propósito optimizar la práctica profesional colaborativa a través de la elaboración y perfeccionamientos de instrumentos organizativos y académicos tales como protocolo, rúbrica de evaluación, instructivos. Es posible afirmar que todos estos objetivos se cumplieron.

Otra de las acciones de difusión desarrolladas por el equipo de docentes ha sido la participación en seminarios y congresos nacionales e internacionales en los que se ha dado a conocer esta experiencia innovadora en la formación inicial docente. Los eventos en los que se ha participado son Segunda Jornada de Prácticas docentes en la Universidad de Chile, Congreso de Educación Especial de la Universidad Alberto Hurtado, Congreso Internacional sobre la Formación y la Profesión Docente CRIFPE

Quebec, V Congreso de la Red Iberoamericana de Apego en la Universidad de la República, Uruguay. Por otra parte, el equipo de académicas de prácticas colaborativas fue invitado por el Decano de Educación de la Universidad de Playa Ancha, institución dedicada a formar profesores en la región de Valparaíso, Chile. En esta reunión se explicó la forma de trabajo a los docentes de la Facultad y a partir de este año esta unidad académica instala la experiencia con los estudiantes en práctica de su universidad.

Entre 2016 y 2019 se organizan e implementan las duplas, las que progresivamente suman nuevos practicantes, tutores y centros. Cada dupla de estudiantes es acompañada por Tutores de la universidad, preferentemente del área de formación Didáctica y por profesores guía que trabajan en los centros de las carreras involucradas.

El número de estudiantes que ha vivido esta experiencia es de 96 a lo largo de cuatro años. El número de Tutores participantes se fue incrementando. En el primer año participaron 8 Tutores los que continuaron los tres año siguientes, a los que se sumaron nuevos, haciendo un número máximo de 17 Tutores. En relación a los centros también se fueron incorporando nuevos, llegando a un máximo de 7 centros educativos.

Los estudiantes participan en tres Talleres de inducción y acompañamiento. El primer Taller tiene como propósito describir el proyecto, abordar conceptos clave tales como enfoque de derechos humanos, diversidades cognitiva, cultural, social, de género, integración, inclusión, marco legal y políticas educativas. Por otra parte, conformar las duplas de practicantes, favorecer su conocimiento y auto evaluar su disposición emocional para el trabajo colaborativo. El segundo taller aborda las condiciones personales e institucionales que favorecen el trabajo colaborativo orientado al aprendizaje, las ventajas y desafíos que éste comporta y la proyección de cada dupla para su implementación. El tercer y último taller incluye los principios y estrategias que favorecen una enseñanza diversificada. Para ello se aborda del Diseño Universal de Aprendizaje, la Enseñanza de Aprendizaje Mediado y la planificación diversificada. Esto se facilita porque al momento de participar en este tercer taller la dupla de practicantes ya ha acompañado al grupo curso del centro educativo dos meses, lo que redunda en un conocimiento más profundo de sus necesidades e intereses. Una instancia adicional es la implementación en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de tres Talleres semestrales de Atención a la Diversidad dirigido a todos los estudiantes debido a la escasa presencia de estos saberes en la malla vigente.

En relación a la evaluación el desempeño del practicante se evalúa a través de informes escritos y orales, planificaciones y ejecuciones de clases creadas y realizadas en conjunto

con los niños del curso asignado. Existe una evaluación específica de cada Tutor de la universidad coherente con las competencias que cada carrera requiere evidenciar en sus estudiantes. El trabajo colaborativo de cada dupla se evalúa a través de coevaluación formativa basándose en una rúbrica.

En el ámbito de investigación, gracias a fondos internos se completa el estudio "Modelo de progresión curricular de competencias profesionales para el desarrollo de prácticas inclusivas en la FID". El equipo de investigación está conformado por docentes de las tres carreras, un profesor diferencial de aula y estudiantes que realizan su tesis de pregrado. De igual forma se implementa el proyecto de extensión "Experiencias de práctica en aula, avanzando hacia la inclusión". En este contexto se realiza la divulgación de las buenas prácticas docentes analizadas en el estudio, siendo ellos los principales expositores del encuentro, acompañados de un académico especialista en Educación Emocional, ámbito clave para la realización de prácticas docentes colaborativas.

Uno de los nudos críticos para la puesta en marcha y avance de esta modalidad de práctica es la exigencia adicional de tiempos de las Tutores de práctica de la universidad. Entre las acciones desarrolladas por estos docentes se cuentan el coordinar el ingreso a los centros de práctica, el trabajo entre Tutores, profesoras guías y practicantes de distintas carreras, hacer el acompañamiento académico con retroalimentaciones conjuntas a cada dupla, programar e implementar las instancias de evaluación formativas y sumativas y sistematizar la experiencia. Por ello se requirió y contó para los docentes Tutores de la universidad con horas adicionales a las prácticas tradicionales. Este recurso es clave para la implementación de la modalidad de prácticas docentes colaborativas. La formación de las Tutores y estudiantes fue asumida por integrantes del equipo en su condición de especialistas en Educación Emocional, Trabajo colaborativo, Diseño Universal de Aprendizaje, Enseñanza de Aprendizaje Mediado, Planificación y estrategias diversificadas. Un recurso humano que aporta a la formación de los estudiantes es la enseñanza y acompañamiento dado por profesores guía de los centros educacionales.

RESULTADOS

Uno de los resultados de esta experiencia es el levantamiento de procedimientos para la implementación de prácticas docentes colaborativas de estudiantes de pedagogía de carreras distintas en centros de educación parvulario y educación básica con integración. Los instrumentos que sistematizan este proceso son el **Protocolo** de acompañamiento de práctica que incluye tres apartados: Condiciones deseables del centro de práctica para el desarrollo de prácticas colaborativas; Etapas e instrumentos

de evaluación; descripción del Rol de los actores: Practicante en Centros de Práctica y en la universidad, Profesor Guía del centro educativo, Profesor Tutor/a en Centros de Práctica y en la universidad. El segundo instrumento es la **Rúbrica Reflexiva** de Co evaluación la que se aplica entre practicantes y cuenta con el apoyo de Tutores de la universidad quienes orientan esta evaluación. Esta rúbrica está compuesta por nueve criterios y sus respectivos descriptores. Los criterios a evaluar son Planificación diversificada, Lenguaje profesional común, Implementación de la planificación conjunta, Atención colaborativa a la diversidad, Comunicación efectiva, Resolución de problemas, Tipos de co-docencia, Trabajo con la familia y Reflexión-acción.

En cuanto al desarrollo profesional de los practicantes destacan como resultados una **reflexión pedagógica** robusta levantada en conjunto por las duplas. Entre las ventajas de este proceso los estudiantes destacan "la experiencia de co-docencia nos permitió ser conscientes de la importancia de compartir saberes, experiencias, conocimientos y acciones para un bien común que gratifica y alimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje". Entre los desafíos expresados plantean que "la inclusión es un tema pendiente en la educación chilena, hemos avanzado, pero aún es insuficiente, proyectos como estos ayudan, pero la formación inicial docente debe robustecerse para que durante todo el proceso formativo podamos prepararnos para esta gran tarea". "Inclusión, la deuda de Chile aún está presente, la inclusión en la educación chilena está lejos de ser aceptada. Yo como docente en formación puedo demostrarlo, puesto que en nuestra propia malla existe sólo un ramo que se enfoca en la diversidad del aula. Es por ello que considero tan importante y valiosa el haber realizado una práctica colaborativa junto con mi compañera de educación diferencial. Ambas creemos fehacientemente que somos educadoras por igual, en gran medida, en las mismas condiciones, ambas tenemos el mismo rol y autoridad dentro del aula, con la única diferencia que compartimos diferentes aprendizajes de acuerdo a la formación de cada una y que la única manera de lograr metas y objetivos significativos es a través del complemento y la entrega a nuestros estudiantes." Como se aprecia en esta experiencia las practicantes **generan y utilizan un vocabulario técnico pedagógico común**, en el que cada especialidad aporta su conocimiento. Esto les permite su **empoderamiento progresivo**, ya que se ven demandados a fortalecer el dominio de su saber específico, tanto por su dupla practicante como por profesoras guía y tutores de la universidad. Por otra parte, el **tránsito hacia un trabajo colaborativo efectivo** instala la necesidad de fortalecer competencias socio emocionales en los estudiantes en práctica, tales como valoración de sí mismo, capacidad para interactuar con actores educativos tales como su dupla practicante, profesores guía, apoderados y otros profesionales. Para ello se

levantan como elementos clave la disposición personal, voluntad, interés, generosidad y socialización. Todo ello pone en juego competencias de desarrollo personal y en especial las habilidades sociales. Ellas señalan que esta experiencia les exige "ser conscientes y romper la barrera que hay entre educadores diferenciales y de básica, puesto que todos estamos por un mismo fin en común y debemos velar por la formación, el apoyo y aprendizaje de todos nuestro y nuestras estudiantes."

Otro resultado no planteado en los objetivos iniciales se logró el año 2018, ya que el equipo de académicas del proyecto fue convocado por vicerrectoría a redactar la **competencia genérica de Trabajo Colaborativo** que se incorporó al proceso de rediseño curricular de las 17 carreras de la universidad, comprometido en el Proyecto de Mejoramiento Institucional UMC1501 2016-2018.

Por otra parte, cada una de las académicas del proyecto, integra las Unidades de Gestión Curricular de sus respectivos Departamentos, instancia que en estos dos últimos años debió construir junto a todos los docentes de sus carreras las nuevas mallas curriculares puestas en vigencia. Es posible destacar que, con el conocimiento adquirido y levantado en las distintas instancias de esta experiencia, las **nuevas propuestas curriculares de las tres carreras incorporan los saberes de inclusión, educación en diversidad y emocional**, así como la formalización de prácticas colaborativas de co-docencia en la trayectoria formativa para todos los estudiantes.

Finalmente, las competencias de trabajo colaborativo aprendidas y desarrolladas en las académicas del equipo han impulsado su participación, el presente año, en la formulación de una propuesta de **investigación asociativa** entre universidades chilenas relacionada con formadores de formadores y educación en diversidad.

CONCLUSIONES

El conocimiento y experiencia educativa levantada en el proyecto gestión "Prácticas colaborativas en la formación inicial docente: avanzando hacia la inclusión educativa" y las distintas instancias académicas emanadas, permiten afirmar la necesidad de incorporar, a lo largo el proceso formativo, saberes y prácticas destinadas a dar respuesta a realidades educativas diversas. Entre ellos educación emocional, enfoque de derecho, políticas educativas, conceptos de diversidades, contextos educativos, inclusión, trabajo colaborativo, estrategias diversificadas, Diseño Universal de Aprendizaje, criterios de mediación y neurociencia. Para el adecuado aprendizaje y aplicación de estos saberes se hace necesario su articulación con las asignaturas de didáctica y práctica del programa formativo. Junto con ello se requiere que las

instituciones universitarias definan políticas orientadas a la inclusión para que progresivamente se genere en toda la comunidad una cultura inclusiva.

Por otra parte, la implementación de esta experiencia en formación inicial docente requiere de tiempos institucionales que deben ser asignados al equipo de trabajo y a cada Tutor de práctica que acompaña este proceso. Esos tiempos se usan para el conocimiento personal y profesional de las duplas de Tutores, la coordinación de acciones de practicantes en el centro educativo al que se incorporan cada semestre y al trabajo con profesores guía de cada grupo curso de los centros de práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth y Ainscow (2000). Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva; Desarrollando aprendizaje, y participación en las escuelas. CSIE, UK por: Mark Vaughan Linda Shaw.

Cast (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.

CONFAUCE (2019) Educación, Escuela y Profesorado. Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de Universidades chilenas. CONFAUCE. Editorial Universidad de Concepción.

Delors (1996). La educación encierra un tesoro. Unesco.

Granata (2005). La respuesta educativa a la diversidad del alumnado. En http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6026/5433.

Sleeter, C.E. and Grant, C.A.: An Analysis of Multicultural Education in the States, in Harvard Educational Review, vol. 57, 4, pp. 421-444. 1987.

Stainback y Stainback (2007), Aulas inclusivas: Un nueva forma de enfocar y vivir el curriculum, Ediciones Narcea, España.

Warnock M. (1978). Informe Warnock, Inglaterra (versión en español).

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las N.E.E.; Salamanca, España.

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal

UNESCO (2015). Marco de Acción Educación 2030: Foro Mundial por la Educación. Recuperado en http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf.

MINEDUC (2008). Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y las necesidades educativas especiales. Editorial Atenas Ltda.

MINEDUC (2008). Orientaciones técnicas para el Trabajo Colaborativo y Evaluación de un PIE, cap. III.

MINEDUC (2013). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).

MINEDUC (1994-2015). Normativa y Marco Legal que rige la atención a la diversidad y a las necesidades educativas en el sistema de educación regular (Leyes: 19284, 20.201, 20.370, 20.243, 20.422, 20.845; Decretos 490, 01, 170, 83)

Prácticas Externas del Grado en Pedagogía: el blog como herramienta de intercambio y reflexión. (RES0017)

Margarita R. Rodríguez-Gallego, Rosario Ordóñez Sierra
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La materia Prácticas Externas es objeto de estudio desde hace décadas, las prácticas externas han estado en el punto de mira pues su estructura y supervisión plantean problemas persistentes (Molina, Bolívar, Burgos-García y Domingo, 2004). Algunas investigaciones centran su atención en que se desarrolla una intervención superficial en la realidad profesional, con la presencia de programas de formación excesivamente teóricos y poco ligados a la práctica (Agudo, 2017; Gómez-Torres, 2001; Rodríguez, 2005). Si atendemos a la actuación de los estudiantes, múltiples estudios indican que los mismos se enfrentan a tareas repetitivas o que poco tienen que ver con su perfil profesional (Zabalza, 2017).

Las Prácticas Externas deben concebirse como el eje vertebrador de la titulación del Grado en Pedagogía y deben estar relacionadas con la estructura curricular y competencial, asegurando el encuentro entre teoría, práctica y experiencia vital logrando así una idea más realista de lo que será su futuro profesional (Aneas, Rubio y Vilá, 2018; Ventura, 2007; Zabalza, 1998). Esta problemática ha sido objeto de estudio en las investigaciones de Cajide y Peláez (1999), estudian el Prácticum de Pedagogía en el contexto del Plan de Estudios de la titulación; el trabajo de Ventura (2005) acerca de la relación existente entre la formación práctica del futuro pedagogo y la posterior inserción profesional del mismo o la investigación de carácter preliminar acerca de la aproximación metodológica para estudiar la percepción del alumnado del Prácticum de Pedagogía (González y Hevia, 2011; Hevia y González, 2012).

Otra reivindicación continua, es la escasa colaboración entre los implicados en el seguimiento, supervisión y coordinación de las prácticas, planteándose una mayor relación en el proceso (González y Hevia, 2011; López e Hinojosa, 2008; Molina et. al., 2004; Zabalza, 2017).

Indudablemente, se han desarrollado múltiples investigaciones y experiencias innovadoras para la mejora y desarrollo de las Prácticas en el ámbito de las TIC, investigando el empleo de los recursos tecnológicos para resolver problemas relativos a la adquisición de competencias profesionales, supervisión de estudiantes y como recurso para la comunicación entre los participantes en las mismas (Cebrián, 2000; Martínez, García y Quintanal, 2006; Aneas, Rubio y Vilá, 2017). Otras líneas abiertas de investigación se han centrado en la percepción de los estudiantes sobre el Prácticum (Álvarez, Iglesias y García, 2008), proyectos de innovación mediados por las TIC y, el grado de satisfacción de los estudiantes y expectativas (Álvarez, Pérez y Álvarez, 2009). Por todo ello, para nosotras como tutoras académicas, el uso del blog como herramienta de comunicación y evaluación durante las prácticas de enseñanza, ofrece un alto potencial como diario reflexivo, de intercambio, aprendizaje colaborativo, coordinación y seguimiento de los avances de los estudiantes, presentando el análisis de las expectativas que poseen antes del inicio de las prácticas y valoración final del proceso desarrollado. La escritura en un blog tiene en su dimensión individual el mismo potencial de un diario reflexivo, convirtiéndose en un artefacto capaz de potenciar la reflexión de cada estudiante sobre las competencias que adquiere en el contexto de sus prácticas (Cano, Portillo y Puigdellívol, 2014: 13). Además, el uso de blogs como soporte para los diarios docentes puede aportar características adicionales de interacción y aprendizaje colaborativo, ya que permite dar a conocer la propia práctica y contrastarla con la de los colegas, estableciendo redes de apoyo mutuo y de revisión colegiada de la práctica (Portillo Vidiella, Cano García y Giné Freixes, 2012: 67). Es de destacar que ante alguna dificultad ya sea de carácter técnico, o relacionada con el contenido de la asignatura los alumnos preguntan al compañero en mayor medida que al profesor (Área, 2010), lo que nos abre un amplio abanico de posibilidades para la interacción, el apoyo afectivo y la reflexión compartida durante el periodo de prácticas. Al mismo tiempo que a los/as tutores/as académicos el uso del blog nos será de especial ayuda para la supervisión, seguimiento y evaluación del proceso de prácticas externas de nuestros estudiantes.

METODOLOGÍA

Objetivos

- Seguir a través del blog las tareas que desarrollan los estudiantes durante el periodo de prácticas en los centros/empresas de prácticas.
- Intercambiar experiencias, reflexiones, ayuda y propuestas de trabajo.
- Potenciar el trabajo coordinado y reflexivo entre estudiantes y tutoras.
- Analizar las expectativas que poseen al iniciar las prácticas y valoración final del proceso desarrollado.

- Fomentar el emprendimiento conociendo el trabajo realizado por los tutores/as profesionales a través de los seminarios impartidos.

Muestra

Los participantes en el blog han sido 13 estudiantes, de la Universidad de Sevilla, que han desarrollado sus prácticas académicas externas en siete instituciones diferentes: Centro de reinserción social; CEIP constituido en Comunidad de Aprendizaje; Asociación de Alzheimer; Centro de Día, dedicado a la intervención integral de las adicciones y a la lucha contra la exclusión social, desde la perspectiva de género, mediante estrategias de prevención, atención, reducción del daño, incorporación y sensibilización social, ubicados en Sevilla; y, el resto en su provincia: Asociación de Alzheimer; Centro de Educación Permanente de Personas Adultas que es una escuela para presos y Concejalía de Servicios Sociales perteneciente al Ayuntamiento.

Participantes en el desarrollo del blog: Estudiantes de Prácticas Académicas Externas I del Grado en Pedagogía, tutores/as profesionales y académicos.

Método

El pasado curso académico 2017/18, comenzamos a trabajar en equipo dos docentes del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Sevilla, para supervisar, orientar y evaluar a 13 estudiantes de Prácticas Externas Académicas I del Grado en Pedagogía a través de un blog.

Se opta por un estudio de corte cualitativo, fundamentalmente descriptivo, en el que cada estudiante se constituiría en una unidad de análisis aportando sus expectativas, tareas desarrolladas, propuestas de mejora y reflexión sobre su práctica y la de sus compañeros/as.

Durante el periodo de realización de las Prácticas Externas I del Grado en Pedagogía comprendidas entre febrero y mayo de 2018; los estudiantes se comprometieron en la realización de las siguientes actividades:

1ª.- Participar al menos con una entrada y comentario/reflexión/sugerencia a alguno/a de sus compañeros/as en el blog que se creó, para que durante las diez semanas que dura el periodo de prácticas presentaran sus instituciones, equipos con los que trabajaban, tareas y proyectos que irían desarrollando.

Nuestros estudiantes realizan sus prácticas en contextos formales y no formales (escuelas de Educación Primaria, Secundaria, Centro de Día de personas dependientes, Centro de Reinserción Social, Ayuntamiento, Centro Penitenciario) cubriendo los cuatro perfiles profesionales del Pedagogo/a. La mayor riqueza del blog es que el grupo conoce su institución y la de sus compañeros/as, así como el trabajo que se viene desarrollando en las mismas. Al tiempo que realizan un intercambio de experiencias, reflexiones, críticas, sugerencias, etc.

2ª.- Asistir a 4 reuniones grupales de seguimiento, control y evaluación de las Prácticas Externas. En dichas reuniones se elegía un problema surgido en alguno de los centros o instituciones de prácticas para buscarle una solución con la dinámica de trabajo ´círculo de calidad`.

Un círculo de calidad es un grupo voluntario, de tres a diez personas, que poseen una meta común y se reúnen periódicamente para identificar y analizar problemas relacionados con su área de trabajo; recomendar soluciones y, colaborar en la implementación de soluciones propuestas. En el ámbito educativo, se debe crear conciencia de calidad y desarrollo de conocimientos en todos y cada uno de los estudiantes a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias y conocimientos, así como el apoyo recíproco. Todo ello, para el estudio y resolución de problemas que afecten al adecuado desempeño y la calidad de las asignaturas, proponiendo ideas y alternativas con un enfoque de mejora continua (Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2012).

Para Amsden (2004) y Robson (2004), el análisis de los problemas puede realizarse a través de distintas técnicas: el *brainstorming* o tormenta de ideas, técnica de grupo que permite la generación de un gran número de ideas sobre un tema prefijado para la búsqueda de las causas del problema, además de complementar las versiones de un problema; los histogramas, técnica muy útil porque permiten visualizar una tabla de datos mostrando el aspecto de su distribución; el análisis de Causa-Efecto. Mediante el diagrama de espina de pez de Ishikawa, tratando de mostrar un resultado insatisfactorio (Efecto) y de identificar los factores (Causas) que lo originan y, el Método 4 x 4 de resolución de problemas (Castillo y Gómez Pérez, 1992).

3ª.- Asistir en caso de necesidad a tutorías individuales, que habitualmente se realizan de forma presencial en el despacho de la docente, en la que se ofrece a los estudiantes una atención personalizada de ayuda en base a las necesidades que les va surgiendo en la elaboración de su memoria, su proyecto de investigación o desarrollo de sus prácticas

externas. En las mismas, se atiende, facilita y orienta al estudiante en su proceso formativo y de intervención en su centro/institución de prácticas.

4ª.- Participar en la autoevaluación y coevaluación de sus compañeros/as (evaluación entre iguales). La autoevaluación implica un proceso en el que el estudiante realiza un análisis y valoración de sus actuaciones y producciones (Rodríguez, 2005). En este proceso el/a alumno/a asume la responsabilidad de regular su proceso de aprendizaje e intervenciones. En la evaluación entre iguales en la que se evalúan uno a varios estudiantes a otro u otros, se realiza un análisis y valoración de todas las actuaciones y producciones desarrolladas por parte de todos y todas (Topping, 1988).

5ª.- Entrega de memoria de Prácticas.

Se propone el siguiente esquema orientativo para la memoria:

1. Portada del trabajo. En ella debe constar el nombre del estudiante, el Centro en donde se han realizado las prácticas, el nombre del tutor/a profesional y el académico, y el curso académico.
2. Análisis de contexto en que se realizan las prácticas. Descripción y análisis de las características del centro, asociación o institución en que el alumnado se halla realizando las prácticas y del entorno y zona de intervención en que se halla. Aspectos posibles a tratar:

En caso de tratarse de un centro educativo (se deben intentar añadir los siguientes apartados, en caso contrario, justificarlo):

1.1. Características socioeconómicas del entorno.
1.2. Recursos que ofrece el entorno.
1.3. Implicación de padres/madres. Actividad de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos o AMPA.
1.4. Oferta educativa del centro (etapas, Programas de Cualificación Profesional Inicial o PCPI, Ciclos formativos, programas de diversificación curricular, etc.).
1.5. Nº alumnos, nº grupos, ratio media, criterios de agrupamiento…
1.6. Presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (necesidades educativos especiales, extranjeros, sobredotación). Organización de la atención educativa a estos alumnos.
1.7. Recursos con que cuenta el entorno (espacios, materiales, apoyos, comedor, gimnasio, laboratorios, etc. Utilización y gestión de los mismos).
1.8. Número de profesores/as.

1.9. Organización y funcionamiento del centro (equipo directivo, consejo escolar, claustro, departamentos, equipos y Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica o ETCP, equipos docentes, equipos de tutores…).
1.10. Clima de centro (ambiente, relaciones, comunicación, liderazgo, etc.).
1.11. Iniciativas de mejora, innovación o formación permanente en general.
1.12. Actividades culturales, complementarias y extraescolares.
1.13. Otras observaciones.
En caso de tratarse de otro tipo de institución, asociación, empresa, etc. (se deben intentar añadir los siguientes apartados, en caso contrario, justificarlo):
1.1. Historia de la misma (creación, evolución, situación actual, etc.).
1.2. Fines de la misma. Zona o población que atiende. Estatutos administrativos jurídicos.
1.3. Estructura organizativa (organigrama, áreas, departamentos, etc.).
1.4. Programas o iniciativas que lleva a cabo.
1.5. Recursos con lo que cuenta (económicos, materiales, personales).
1.6. Perfil de los trabajadores.

2. Diario de aprendizaje / Blog

Los blogs educativos pueden ser un recurso importante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que enfatiza el aprendizaje por encima de la enseñanza. Su uso implica nuevas habilidades que conectan con la búsqueda y generación de conocimiento, así como el trabajo colaborativo, ingredientes todos ellos de una valiosa experiencia de aprendizaje. Además, los blogs propician la interactividad entre los estudiantes y les ayudan a explorar material adicional y complementario para la asignatura (Glogoff, 2005; Molina, et. al., 2013; Torres, 2009; Santoveña, 2011) permitiendo prolongar las actividades formativas desarrolladas por los estudiantes. Por ello, presentamos el blog como recurso didáctico donde los estudiantes vuelcan su diario de aprendizaje durante el periodo de prácticas, presentando sus vivencias, dificultades, logros (Álvarez, 2005), pudiéndose establecer un vínculo más dinámico y enriquecedor entre el estudiante y el docente; al tiempo que favorece la evaluación continua del proceso formativo de nuestros estudiantes (Salinas y Viticcioli, 2008), el objetivo es la reflexión sobre la práctica y generar conocimiento desde la acción (Cano, Cinta y Puigdellívol, 2014). A los estudiantes, se les indicó que para las entradas que debían realizar en el blog durante las diez semanas que duraría su periodo de prácticas, debían redactar una entrada (post) semanal con la temática sugerida, al

margen de que se pudiera hablar sobre cualquier otro asunto/materia/experiencia que el estudiante considere interesante:

Evaluación: Seguimiento de las entradas en el blog, exigiéndoseles una aportación a la semana y, al menos un comentario crítico y reflexivo sobre la actuación de alguno/a de sus compañeros/as, autoevaluación, coevaluación e informes de evaluación emitidos por los/as tutores/as profesionales.

RESULTADOS

En este apartado, presentamos resultados parciales de los participantes en el blog durante las diez semanas que han durado sus Prácticas Externas I en el Grado en Pedagogía durante el curso académico 2017-2018.

Podemos destacar, que, de los 13 estudiantes, siete eligieron la institución en la que han intervenido durante su periodo de prácticas en primera opción, tres indican que no fue así, pero llegan a afirmar que ha sido una gran oportunidad y el resto no hace especificaciones.

Si atendemos a las Expectativas que manifiestan antes del inicio de las prácticas, las podemos enmarcar en cinco grandes temáticas. En primer lugar, una alta motivación para trabajar en el ámbito elegido, ya que al ser su primera opción se les presenta una gran oportunidad para implementar sus conocimientos y desarrollarse como profesional.

…altas expectativas y espero lograr lo que las especialistas del centro me ha propuesto y es la elaboración de un proyecto de intervención, los primeros días han sido un poco de toma de contacto, pero estoy deseando continuar y poder contribuir con mi trabajo en este centro. (M.G.).

Consideración de la importancia y necesidad de la intervención de un/a Pedagogo/a en el centro o institución que desarrollarán sus prácticas: creo que el papel de la pedagoga es fundamental en este ámbito. Me alegro haber escogido esta asociación. (C.D.).

Asociación de Alzheimer. Cada vez es mayor el número de personas que sufren esta enfermedad, aunque es una enfermedad que no tiene curación como ya sabemos, las terapias si están funcionando para retrasar el deterioro cognitivo. Es un colectivo muy vulnerable y creo que en este aspecto como futuras pedagogas podemos avanzar en el desarrollo de programas y proyectos para mejorar la calidad de vida de las personas afectadas y sus familias, tenemos por delante un gran reto. (M.P.)

Mucho entusiasmo por comenzar, al ser la primera oportunidad para desarrollarse profesionalmente, hasta ese momento los estudiantes no han tenido acceso al mundo laboral y, por tanto, no poseen experiencias profesionales previas. Las prácticas les brinda la oportunidad de aprender, establecer relaciones entre teoría y práctica en las actuaciones que lleven a cabo, ser útiles para quienes no tienen todas las posibilidades consigo, y lograr hacer crecer a los demás valiéndose de la educación. Dicha premisa para Cochran-Smith (2002) y Fuertes (2011) es fundamental, ya que consideran que las Prácticas deben permitir relacionar el conocimiento teórico con el práctico y debe hacer posible, al mismo tiempo, crear nuevo conocimiento a partir de la práctica.

En cuanto a las prácticas espero poder aprender todo lo posible, ya que no cuento con experiencia laboral previa. Tengo muchas ganas de empezar, y a la vez nervios por esta nueva etapa en la que me ofrecen una oportunidad para desarrollarme profesional y personalmente y, en la que espero dar lo mejor de mí. (Y.R.)

Para mí era algo nuevo... jamás había tratado con personas mayores y, ni tan siquiera con demencia o Alzheimer. Me suponía una nueva meta, un nuevo reto, pero de forma voluntaria, con muchas ganas, mucha fuerza y motivación, ganas de sacar sonrisas y llevarme lo mejor de allí, mucha experiencia y muchos buenos momento. (R.S.)

Presencia al mismo tiempo, de sentimientos ambivalentes de entusiasmo y miedo, al no tener claro cómo sería el centro al que irían, qué esperarían de ellos/as, a no estar a la altura de las expectativas de la institución, etc.

No sabía qué era lo que me iba a encontrar ni lo que iba a hacer, la verdad es que me sentía muy asustada por una parte y muy entusiasmada por otra ya que me encanta el sitio que me han asignado de prácticas, dice mucho de mi personalidad y me encanta estar y ayudar a las personas en general. (R.S.)

Me enfrento a las prácticas con mucha ilusión y algo de incertidumbre por cómo se irán desarrollando. (M.P.)

…miedo a no cumplir las expectativas, a no saber enfrentarnos a la vida real. (R.E.)

…el principal miedo es no estar a la altura de las expectativas y de los requisitos necesarios tanto por parte de la asociación como de la Universidad, ya que esto es el mundo real. (B.P.).

Contribuir al centro o institución aportando sus conocimientos, pudiendo llevar a cabo sus propias ideas pedagógicas, de descubrimiento, de disfrute y de desarrollo tanto personal como profesional.

…ansiosa de contribuir con mi pequeño granito de arena. (B.P.)

…tengo muchas ganas de ir… donde voy a poder conocer realidades sociales más de cerca y donde seguro me dejarán intervenir y sumar mi granito de arena. Estoy impaciente y deseando comenzar esta gran aventura. (F.F.)

En la última entrada realizada por los estudiantes se les pedía que analizaran si se habían cumplido las expectativas iniciales a través de una valoración final. De las cinco temáticas propuestas, en la primera entrada del blog, encontramos que el 82% de los estudiantes consideran que ha sido una gran oportunidad para desarrollarse profesionalmente.

Noto en ellos que me tienen respeto, pero a la vez cariño, cuando tienen cualquier duda recurren a mi como si de una profesional real se tratase, cumplo el rol de tutora de ellos, aunque algunos me triplican los años, recurren a mí, con todo el respeto y a la vez cercanía del mundo a que yo pueda solucionar sus problemas. (I.M.).

En estos tres meses de Prácticas he conseguido el mismo rol que el tutor profesional de mi institución.

No me arrepiento en absoluto de haber escogido este Centro para haber realizado mis primeras practicas ya que al principio tuve mis dudas de si habría acertado en elección o no, simplemente por las características específicas de este tipo de pacientes que tenía el Centro de Día, pero al fin y al cabo han sido unas Prácticas muy nutritivas, en las que he aprendido grandes conocimientos técnicos y grandes valores personales. (I.M.).

Para mí ha sido una experiencia catártica, que ha hecho que tenga una visión mucho más global del mundo, así como cuestionarme aspectos antes impensables, así como ser más humana y, sobre todo, reafirmarme en mi concepción de la educación y en todo lo que ésta implica. (E.G.).

Ni siquiera sé por dónde empezar, pero supongo que nombrando el regalo y la ganancia en experiencia y valores que ha supuesto tanto nuestras jornadas en los colegios como nuestra temporada en el centro es una buena manera. (R.E.).

Encontramos que, como desarrollo profesional, en casi todos los centros e instituciones han colaborado en la búsqueda de recursos con la elaboración de sus guías didácticas y la aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del trabajo de investigación y en un intento por no sólo aplicarlo a matemáticas, busqué más recursos y encontré en "Mundo primaria" el mejor aliado… he observado

que algunos contenidos no se adaptan al nivel y por ello, he elaborado una pequeña guía donde planto cuáles se adaptan más a los contenidos que se dan en nuestro centro. (A.G)

Por una parte, el uso de recursos digitales en grupos interactivos ya no los hemos implantado en cursos aislados, sino a todos los niveles de primaria, donde dependiendo de la asignatura y el nivel, se está usando una u otra aplicación. (R.E.).

Decidimos de hacer un corto, con el fin que los niños no se aburrieran y cogieran la idea del Alzheimer. Nos disfrazamos todas y llevamos a cabo el corto, teniendo que quedarnos en la asociación días hasta las 6 de la tarde desde las 9 de la mañana para realizar la campaña de concienciación. (M.P.).

Ha sido agotador, porque a parte de nuestro proyecto, también aceptamos uno de los proyectos que la asociación tenía en mente, el taller de sensibilización, como ya han expuesto en entradas anteriores mis compañeras, pero ellos sólo tenían la idea, con lo cual tuvimos que diseñarlo desde cero, además también queríamos que nos recordasen de alguna manera y hemos dejado material didáctico para que puedan utilizarlo a diario. (B.P.).

El 79% de los estudiantes que han participado en esta experiencia consideran que en los tres meses de Prácticas ha habido, por su parte, esfuerzo, dedicación e interés en todas las tareas que les han propuestos en los centros/instituciones. En definitiva, una valoración global muy positiva.

Hemos acatado cada norma o directriz que nos han dado y hemos aportado todas nuestras ganas, interés y amor. (B.P.).

Mi experiencia durante el transcurso de mis prácticas ha sido todo un placer, me ha encantado, y ya no solo a nivel humano y satisfacción personal por parte de mis abuelos, sino por el gran esfuerzo, dedicación, interés y trabajo por parte de todas nosotras.

He concluido de manera muy satisfactoria todas las actividades realizadas en el período de prácticas. (E.G.).

El tutor profesional me ha dado una gran valoración pues he cumplimentado las tareas de organización y gestión de manera impecable, así como el desarrollo de todas las propuestas educativas que nos han pedido (F.F.).

Ha sido un placer para nosotras haber tratado con tantos niños/as de diferentes colegios, que todos hayan aprendido algo nuevo y sobre todo hayan disfrutado haciendo las diferentes actividades con nosotras. (C. D.).

Para el 64% de los estudiantes el blog ha sido un gran instrumento de reflexión y aportaciones para las Prácticas.

Por ello debo destacar que la construcción del blog ha sido una gran idea puesto que hemos podido estar inmersos en las experiencias de los otros y compartir todo el material didáctico para aprender todo de todos. (F. F.)

El blog nos ha permitido trabajar de forma colaborativa al poder realizar aportaciones y sugerencias de las experiencias presentadas por los compañeros/as. (R. S.).

En más de una ocasión, al presentar la propuesta de intervención y las actividades propuestas en el blog, me ha ayudado para modificar algunos aspectos debido a las aportaciones de mis compañeros/as.

CONCLUSIONES

Considerando las informaciones obtenidas en el análisis de las expectativas al inicio de las Prácticas Externas del Grado en Pedagogía, de la Universidad de Sevilla, y la valoración final del proceso presentamos como aportaciones de esta experiencia las siguientes.

En general, de las cinco temáticas propuestas en la primera entrada del blog detectamos en la valoración final el desempeño profesional, esfuerzo, dedicación e interés y el blog como recurso TIC en las Prácticas. Lo que significa que no ha habido mucha correspondencia entre las expectativas iniciales y la valoración final.

Sobre el desempeño profesional, más de las tres cuartas partes de los estudiantes consideran que sus Prácticas han sido muy positivas y les han servido para conectar y relacionar la teoría con la práctica. Además de la búsqueda y elaboración de recursos con sus guías didácticas como ayuda en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Destacan el desarrollo profesional que les genera la experiencia, la posibilidad de poner en práctica lo aprendido y conseguir una visión más realista del mundo laboral.

Consideramos muy gratificante que el 79% de los estudiantes hayan estado tan implicado con un gran esfuerzo, dedicación e interés en todas las tareas que les han propuestos en los centros/instituciones. Esto puede ser consecuencia de ese sentimiento ambivalente de entusiasmo y miedo por no defraudar a los usuarios, tutores académicos y profesionales, así como un componente vocacional muy elevado.

Gran parte de los estudiantes consideran que el canal de comunicación, a través del blog, ha sido muy productivo y efectivo como instrumento de intercambio de experiencias y aportaciones, por generar redes entre compañeros/as y por hacer un seguimiento de la asignatura. La mayoría de los estudiantes se muestran satisfechos con su experiencia en las Prácticas Externas, así como las relaciones que han establecido. Estos datos coinciden con la investigación llevada a cabo por Álvarez, Pérez y Álvarez (2009).

A partir de estas conclusiones apuntamos un cambio en la supervisión de las Prácticas y una intervención más profunda en la realidad profesional con programas de formación menos teóricos y más ligados a la práctica. Al tiempo que abogamos por el uso del blog para que estudiantes, tutores/as profesionales y académicos establezcan una red de conexión y colaboración en pro de la mejora del seguimiento del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudo, N. (2017). Formación de Formadores para la preparación de profesionales en contextos laborales. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/48228

Álvarez, E. Iglesias, M.T. y García, M.S. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. Aula Abierta, 36(1,2), 65-78.

Álvarez, E., Pérez, R. y Álvarez, Mª.C. (2009). El Practicum desde una perspectiva de cambio. Contextos y diagnósticos de estudiantes. Aula Abierta, 37(2), 29-44. ICE. Universidad de Oviedo

Amsden, R.T. (2004). Una mirada a los Círculos de Calidad. México: McGraw-Hill.

Aneas, A., Rubio., M.J. y Vilà, R. (2018). Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Educar, 54(2), 283-301. Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/338173/429042

Área, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. Revista de Educación, 352, 77-97.

Arjona, J.A. (2013). Como valora el alumnado el practicum de pedagogía en la universidad de Málaga. En Muñoz, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González, M.; Martínez-Figueira, M.E. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). Un Practicum para la formación integral de los estudiantes. Santiago de Compostela: Andavira. POIO.

Cajide, J. y Peláez, M. (1999). El Practicum y la titulación según el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1), 661-672. http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm

Cano, E., Portillo, Mª C. y Puigdellívol, I. (2014). Evaluación de competencias en los entornos de Practicum de los estudios de magisterio mediante el uso de blogs. Tendencias Pedagógicas, 23, 9-28.

Castillo, L. y Gómez Pérez, L.J. (1992). La participación y el trabajo en grupo (segunda parte). Mapfre Seguridad, 48, 11-17.

Cebrián, M. (2000). Las redes y la mejora del Practicum en la Formación Inicial de Maestros. PixelBit. Revista de Medios y Educación, 14, 5-11.

Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. Teachers and Teacher Education, 19, 5-28.

Fuertes, Mª. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. Revista de Docencia Universitaria, REDU, 9(3), 237-258.

Gómez-Torres, Mª.J. (2001). Un estudio longitudinal sobre el Practicum en la formación de los maestros de la especialidad de Educación Especial. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral.

González, X.A., y Hevia, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. Revista de Educación, 354, enero-abril, 209-236.

Hevia, I., y González, X. A. (2012). El Practicum de los estudios universitarios de pedagogía: visión y aportaciones de los tutores. Revista Iberoamericana de Educación, 59(2), 1-10. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/1386.

López, Mª. C. e Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. Revista Iberoamericana de Educación, 47(5), 1-12. Recuperado a partir de https://rieoei.org/RIE/article/view/2268.

Martínez, Mª. M., García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. Educación XXI, 9, 183-198.

Molina, E.; Bolivar, A.; Burgos-García, A. y Domingo, J. (2004). La mejora del practicum, esfuerzos de colaboración. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 8(2), 1-31.

Portillo Vidiella, Mª.C.; Cano García, E. y Giné Freixes, N. (2012). La escritura de blogs para la evaluación de competencias del Practicum de Formación del Profesorado. Bordón, 64(4), 63-81.

Robson, M. (2004). Círculos de Calidad en acción. USA: Eg: Ventura.

Rodríguez, A. (2005). La colaboración de la universidad y los centros de prácticas. Fundamentos y experiencias de formación de maestros. Oviedo: Septem.

Rodríguez-Gallego, M.R. y Ordóñez-Sierra, R. (2012). Modelo de Gestión para la calidad en las prácticas de Pedagogía. Revista Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16(3), 357-372.

Rodríguez-Gallego, M. y Ordóñez-Sierra, R. (2012). Practicum y perfil del pedagogo/a: a la búsqueda de su ubicación profesional. Comunicación en congreso. En El perfil profesional del pedagogo. Experiencias desde el Practicum, curso académico 2009. Sevilla-España.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. Review of Educational Research, 68(3), 249-276.

Ventura, J. (2005). El Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de http:/ /www.tdx.cbuc.es/TDX-0909105-141455/.

Ventura, J. (2007). El Practicum en el futuro grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas. En A. Cid, M. Muradas, M. A. Zabalza, M. Raposo y M. L. Iglesias (coords.) El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 1085-1100). Pontevedra: Imprenta Universitaria.

Zabalza, M.A. y Cid, A. El tutor de prácticas: un perfil profesional, en M. A. Zabalza (ed.) (1998). Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional (pp.17-63). Santiago: Excma. Diputación de Pontevedra. Universidad de Santiago.

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

Zabalza, M.A. (2017). El practicum en perspectiva: una mirada a su evolución en los últimos 25 años. En M. González; M. Raposo; A. Erkizia; A. Pérez; M.A. Barberá; O. Canet y M.A. Zabalza (2017). Recursos para un practicum de calidad. Poio. Santiago de Compostela: Andavira.

Valoración de la incidencia de la metodología IA en la formación inicial de los docentes del nivel primario: el caso del Prácticum de educación del Instituto Superior de Formación Superior Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana. (RES0062)

Rosa Kranwinkel, Nery Antonio Taveras, Juan López
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se ha desarrollado en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña de la República Dominicana y su finalidad principal consistió en profundizar en la comprensión de la incidencia de la metodología de la investigación-acción en la formación inicial de los docentes en el prácticum de las carreras de educación del nivel primario.

La investigación acción en educación, especialmente, en la formación docente, ha tenido en las últimas tres décadas una importante influencia como estrategia metodológica para el autodesarrollo profesional de los docentes. La literatura especializada (Elliot, 2010; Mckernan, 2008; Latorre, 2003; Sandín, 2003) coincide en señalar que la investigación-acción en la formación del profesorado es un poderoso instrumento que contribuye a una mejor práctica profesional mejorando la propia práctica, a la vez que se procura una mayor comprensión y conocimiento de la realidad educativa, incidiendo en la mejora de los programas educativos, del aprendizaje de los alumnos y de la propia profesionalidad del quehacer docente.

En esta línea, los resultados de la investigación realizada permiten responder a las cuestiones que dieron origen al estudio: ¿Qué valoración y significado le otorgan los participantes del sistema de prácticas pedagógicas a la metodología de la investigación-acción como estrategia para la mejora de la práctica docente? ¿Contribuye la metodología de la investigación acción al desarrollo de competencias genéricas en la formación inicial docente? ¿Qué elementos favorecen o dificultan el ejercicio de esta metodología en la formación inicial de los futuros profesores?

Los principales hallazgos del presente estudio revelen que se pueden identificar competencias genéricas desarrolladas en los egresados de la formación y que forman parte del perfil profesional del desempeño del "buen profesor", entre las que el estudio puede citar: la capacidad de seguir un proceso sistemático y planificado con características de *i-nvestigación*, el desarrollo de la competencia de un pensamiento

reflexivo y deliberativo que ayuda al estudiante a plantearse situaciones problemáticas y a la búsqueda de soluciones para la mejora de la propia práctica o la del contexto de su desempeño profesional docente, ambos aspectos considerados como nociones clave que deben impactar en la práctica del docente en formación cuando está inmerso en un proceso de investigación acción.

Como objetivos generales del estudio se han tenido los siguientes:

- Comprender el significado que tiene para los formadores de formadores y estudiantes de las prácticas docentes la aplicación de la investigación de acción como estrategia metodológica para el desarrollo de competencias genéricas en la formación inicial del docente.
- Analizar la incidencia de la investigación acción en el desarrollo de las competencias del profesor como investigador y como reflexivo de su propia práctica en el proceso de la formación inicial.
- Identificar los elementos que favorecen o dificultan la práctica de la investigación – acción en el sistema de prácticas docentes del ISFODOSU

METODOLOGÍA

La investigación adoptó una metodología cualitativa orientada a la comprensión, de naturaleza descriptiva e interpretativa, utilizando como técnicas de recogida de información la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y el análisis documental de los trabajos de fin grado que presentan los egresados de la formación docente. Para realizar el estudio se estableció un muestreo intencional compuesto por coordinadores de las prácticas pedagógicas, tutores acompañantes, egresados de la formación del prácticum y profesores anfitriones de centros educativos públicos. Este muestreo permitió, mediante la triangulación de fuentes de información, establecer el significado y los aportes que la investigación acción puede propiciar en procesos formativos relacionados con la formación inicia de docentes.

Para la recogida de información con la citada muestra se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, dieciocho grupos de discusión y análisis de contenido de treinta y tres trabajos de fin de grado con informes de investigación-acción realizadas.

RESULTADOS

Resultados del estudio: La Investigación Acción en la formación inicial de los profesores.

La investigación acción y la práctica reflexiva

Desde una perspectiva de la formación inicial de los profesores existe la convicción de que el contacto con la realidad práctica es un elemento de especial relevancia para el desarrollo de las competencias docentes durante el proceso formativo. Es así, como en la preparación de los profesores, la idea de promover, desde la formación inicial de los futuros docentes, un desarrollo profesional basado en la práctica ha contribuido a pensar en el desarrollo de lo que se ha denominado *prácticum* (Rodríguez, 2011). En esta perspectiva, para que el prácticum de las carreras de Educación del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña adquiera un sentido campo de aprendizaje y como espacio desde el que se pueda establecer la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico de la realidad educativa, se ha adoptado la metodología de la *Investigación Acción como una herramienta para conocer y cambiar la práctica educativa (Latorre, 2003).*

Si se parte de la premisa de que la investigación acción es como una teoría de la práctica que intenta influir en el modo en que las personas se comportan y viven su vida, en su modo de sentir y pensar (Mckernan, 2008) y que la teoría y la práctica deben tener un espacio común de diálogo para que los profesionales de la educación, el profesor o futuro profesor, desarrollen competencias de investigación que les permitan identificar, analizar y dar pertinente respuesta a los problemas educativos a los que se enfrenta y a la vez, darle significado al quehacer docente. Al final del proceso, se puede concluir que la metodología de la investigación-acción es una de las estrategias que contribuye al logro de este propósito en la formación inicial de los docentes.

Los resultados de la investigación realizada sobre *la valoración de la incidencia de la metodología de investigación acción en el la formación inicial de los docentes del nivel primario: el caso del prácticum de educación del Instituto Superior de Formación Superior Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana* indican que en los estudiantes que participan de este proceso se han fortalecido las siguientes competencias: capacidad de investigar sobre la propia práctica descubriendo el rol del profesor como investigador, capacidad de reflexión en y sobre la práctica educativa, habilidades para el trabajo en equipo.

Investigación Acción y autodesarrollo profesional en la formación docente inicial.

El proceso seguido por los estudiantes de las prácticas docentes ha contribuido a que los proyectos de investigación acción realizados le hayan incidido en su visión y preocupación por establecer una relación entre la práctica y su deseo de mejorar no sólo sus competencias para desempeñar la función docente sino también, sus habilidades

humanas para saber ser y estar en la profesión docente, llevándoles a redescubrir y replantearse la identidad que deben construir como profesionales de la educación.

"A mí me ayudó a conocer la realidad que vive un maestro…pero cuando entra la investigación acción, fue cuando realmente pude ver la realidad que se vive, tanto en la escuela como en el contexto, entonces ahí pude decir no es tan simple como yo lo veía. Entonces, ahí es que pude identificar que la pasantía de la investigación acción me ayudó a comprender lo que era mi profesión, porque para mí era solo dar el contenido, pero vamos a ver más allá, vamos a ver el contexto y vamos a ver cómo es que realmente se puede ayudar a la sociedad" (P 2: Grupo egresados EPH Santiago.docx - 2: (37:37).

Es importante destacar que en este proceso de autodesarrollo que provoca la participación en proyectos de investigación-acción, el propio ciclo de la metodología basado en planificación, acción, observación y reflexión constituye un mecanismo para que a partir de la observación y la reflexión de la propia práctica en el aula, a la vez que se introduce un ciclo de mejora, el formando pueda ser capaz de movilizar sus habilidades de reflexión, de cuestionamiento e indagación de su propia práctica docente; contribuyendo de esta manera a que se convierta en un investigador de su propia práctica profesional.

P1 "(…) por ejemplo, con el método de la investigación-acción, ya podemos cuando estamos en un aula, ya no solo aplicar la investigación que nosotros hicimos un día en el aula, sino que nos mantenemos cuestionándonos, no sé, pensando en qué podemos mejorar, qué está pasando en el aula, qué no está no está funcionando en los niños como debería ser.

P3: Exactamente, uno se cuestiona sobre ¿Qué yo puedo hacer como maestra para ir mejorando? (Grupo egresados FEM.docx - 3:14 (73:75)

Las vivencias de los estudiantes del prácticum de Educación, no solo ha sido un proceso evidenciado por sus propias experiencias, sino que es una constancia que en el seguimiento que realizan los tutores acompañantes se manifiesta como parte del proceso de apoyo y asesoría que les ofrecen para el desarrollo de competencias básicas del docente a través de las prácticas. En este sentido, destacan que el proceso de investigación acción les aporta a los futuros docentes habilidades y capacidades para indagar, reflexionar sobre sí mismo y sus habilidades pedagógicas, para trabajar en equipo e introducirse en un ritmo de autorreflexión a la vez que inciden en la búsqueda de cambios en el contexto educativo en que se insertan.

"Mira yo creo que realmente la investigación contribuye en un 100% de todo lo que es la formación de ese perfil deseado que nosotros declaramos en el plan de estudio, primero porque a través de la reflexión el estudiante se conoce a sí mismo, identifica donde están sus fortalezas y sus oportunidades de mejora, para mí la investigación acción es como un completivo en el proceso formativo que les ayuda les ayuda a aprender a planificar, le ayuda a implementar y, lo más importante es que les permite aprender a reflexionar, así ellos desarrollan competencia critico reflexiva realmente que es determinante y pueden valorar su práctica de una manera reflexiva" Dialogo directoras ISFODOSU.docx - 7:10 (37:37).

Los resultados del estudio revelan que la incidencia de la metodología de la investigación acción en el autodesarrollo profesional de los formandos del prácticum está vinculada con las metas que persigue este tipo de metodología en lo referente a que es un instrumento valioso para reconstruir las prácticas pedagógicas y estar dispuesto a comprender e interpretar la propia práctica y los contextos en que ella ocurre. Existe una percepción de que, en la formación de los futuros profesionales de la educación, la investigación-acción hace que los que participan del proceso de investigación intenten asumir y potenciar cambios para su propio desarrollo profesional y en los grupos beneficiaros de estas intervenciones. En nuestro caso, se trata de que los alumnos y profesores de los centros educativos que acogen el programa de las prácticas docentes.

En palabras de los tutores acompañantes esto se expresa como sigue:

- *- "P2: Es interesante ver también como ellos, el equipo de pasantes, va madurando a medida que va pasando una intervención y otra, de verdad que se van empoderando de los procesos, de la metodología, de todos los términos que ellos tienen que ir dominando, esa madurez y ese crecimiento lo observa uno cuando va al aula y observa esa intervención que están haciendo, claro el problema es de ellos, pero como ese crecimiento profesional los va a ellos cambiando enormemente, ósea, ya los muchachos cuando terminan el proceso de pasantía tienen una actitud de profesor, la actitud que uno quiere y sí se nota que van asumiendo su rol de docente".*

(Grupo de Discusión profesores tutores, LNNM, ISFODOSU).

Investigación-acción y fomento de la práctica reflexiva en la formación inicial de los profesores

Un planteamiento que ha tenido fuerza en los resultados del presente estudio es el potencial de la investigación-acción para potenciar en la formación inicial de los futuros

maestros la figura del profesor como profesional reflexivo. La reflexión en la acción se constituye para los participantes de las prácticas en la fase mejor interiorizada y asumida de la metodología de la investigación-acción y ha constituido para ellos un aporte significativo respecto al compromiso de interiorizar la disposición y aprender la habilidad para perfeccionar en el transcurso del tiempo su ejercicio profesional a partir de la reflexión sobre la propia experiencia.

"Por ejemplo una de las fortalezas que tienen nuestros egresados cuando llegan a las aulas es que son capaces de reflexionar sobre lo que hacen y de poner en práctica también esa capacidad mejor dicho de sistematizar sus experiencias, y esos le permite entonces ir haciendo un proceso evaluativo" (P 7: Dialogo directoras ISFODOSU.docx - 7:17 (60:60)

Este proceso reflexivo que se establece como condición de toda metodología de investigación acción es uno los rasgos más relevantes del proceso que para los futuros docentes se convierte en un concepto central, ampliándoles sus competencias profesionales para comprender mejor las situaciones problemáticas a las que quieren dar respuesta, tanto si son mejoras de situaciones para autodesarrollo profesional como para la mejora de problemas educativos que se presentan en las aulas.

"Creo que esta fue una de las fases más importante, la fase de reflexión, porque nos ayudaron a nosotros mismos a verificar cuáles eran nuestras fortalezas, cuáles eran nuestras oportunidades y nuestras debilidades. Nos llevaba a ver lo que pasaba en el aula y también lo que pasaba con nosotros, porque el problema educativo no solamente está en los estudiantes, sino también, que los maestros deben de verificarse a sí mismo y ver ¨Dios mío yo tengo que implementar otra estrategia para que salgan buenos resultados¨ (P 1: Estudiantes Egresados UM, San Juan.docx - 1:9 (74:74)

De igual manera, los tutores acompañantes del prácticum valoran como positivo el aporte que la aplicación de la metodología de la investigación-acción provoca en la formación del futuro profesor, especialmente, en lo que respecta al desarrollo de las capacidades reflexivas como elemento esencial en la transformación de las prácticas pedagógicas de la función docente.

P2. "Es importante a la medida de lo que está diciendo la profesora, lo que se va a dar en el proceso es la reflexión de la acción. Esa parte de sentarse a reflexionarse sobre - qué pasó, cumplimos con nuestro objetivo planteado, qué decían los autores- ver esa parte y hacer esto que decía la profesora repetir si es necesario la acción utilizando unas estrategias basada en lo que dicen los autores, entonces esa parte es de mucha

importancia, esa reflexión que se da de la acción" (Grupo de Discusión. Profesores tutores acompañantes. FEM, Santo Domingo).

Aprender a integrar el diálogo entre la teoría, la práctica y la formación para la generación de conocimiento educativo

Desde las experiencias de los estudiantes de las prácticas en educación el proceso de autorreflexión y reflexión en la acción y sobre la acción les ha generado una dinámica de aprendizaje de habilidades básicas que les llevan a generar conocimiento educativo a partir del diálogo entre las teorías educativas que profundizan en las aulas y la práctica profesional que realizan aplicando acciones que les llevan a la reflexión, estableciendo así la vinculación entre teoría y práctica, investigación y acción y en términos de competencias, movilizando el saber con el hacer. En esta línea autores como Schön (1992) sostienen que, este proceso convierte a la reflexión en la acción como epistemología que capacita a las personas prácticas para desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción.

"Es que uno está conectando la teoría con la práctica, por eso es que nos ayuda, nos beneficia, porque cuando uno viene y hacen tu retroalimentación en base al día anterior y cada quien da tus recomendaciones, en la siguiente intervención tú vas a mejorar" P 3: Grupo egresados FEM.docx - 3:20 (109:109)

Este tipo de aporte al desarrollo profesional que se genera a partir de la participación en procesos de investigación acción, también, es validada por los profesores coordinadores de las prácticas, quienes, además, de realizar las funciones de la coordinación, acompañan a los pasantes en sus aprendizajes y evalúan las competencias pedagógicas que incorporan a sus prácticas como docentes en formación.

"Pero en la medida que pasa el tiempo ellos mismos se van dando cuenta de la relación que hay entre la teoría y la práctica y además que van investigando, ellos van, su propia intervención, su propia practica se convierte en investigación, van reflexionando sobre lo que hacen, qué hice, cómo lo hice, cuáles aspectos debo mejorar en mi propia práctica y el grupo produce un conocimiento sobre la realidad que están mejorando" P10: Entrevista Coordinadora Licey.docx - 10:2 (9:9).

Investigación acción y trabajo en equipo en la formación inicial de los futuros profesores.

Es importante destacar el trabajo en equipo como una de las competencias genéricas que se procura desarrollar en la formación de los futuros maestros. La capacidad de

trabajar en equipo es un componente básico de la profesionalidad docente y una estrategia eficaz para contrarrestar el individualismo (Zabalza, 2011). Entre los significados que los practicantes otorgan a la investigación acción está el señalamiento de los beneficios que esta metodología les ha dado para aprender a trabajar en equipo, a sentar las bases para comprender qué implica el trabajo cooperativo entre colegas que se proponen este fin para para mejorar juntos. El proceso de realizar la investigación-acción en equipo ha implicado para ellos el participar colaborativamente en la planificación, la puesta en práctica del plan de acción, el análisis y la reflexión conjunta para conducir la aplicación de la investigación y elaborar informes de resultados. Esto ha dado como producto un crecimiento en el desarrollo de la competencia del trabajo en equipo como una de las competencias que forma parte del perfil profesional docente.

"El proyecto te ayuda a aprender a trabajar en equipo, tu aprendes, si tú no sabes trabajar en equipo, tú no vas a llegar a ningún lado, ahí tu aprendes, porque también a través de esa experiencia, tú sabes que en el futuro a la hora de tu verte en una escuela, si tú no sabes hacer lo que tú haces en un proyecto de investigación, que es unirte, y reunirte con tus compañeros, reconocer debilidades juntos… si tú no sabes hacer nada de eso, a la hora de ir a un aula, tu no vas a poder ser maestra, porque un maestro debe saber trabajar en equipo" P 3: Grupo egresados FEM.docx - 3:9 (66:66)

Aprender a investigar investigando: el futuro profesor como investigador.

Uno de los elementos comunes que se destacan como aprendizaje y como parte del desarrollo de competencias, son las destrezas de investigación que han desarrollado los estudiantes del prácticum de pedagogía que hemos analizado. Partimos de la premisa de que para un futuro docente es necesario tener la oportunidad de realizar investigación-acción, pues con ella comienza a apropiarse de la rigurosidad del método científico, a generar su propio conocimiento pedagógico-práctico y a establecer marcos teóricos sobre lo que piensa respecto al funcionamiento de la escuela, del currículum y de la propia práctica en las aulas. Estas destrezas de investigación, en el caso que nos ocupa, se han evidenciado en la comprensión de lo que para estos participantes del prácticum significa investigación-acción, se han empoderado de las fases de la investigación-acción como una forma de indagación reflexiva regida por rigurosos procedimientos científicos mediante los cuales han podido exponer problemas, plantear hipótesis de acción, planificar recogida de datos a través de diarios reflexivos, notas de campo, entrevistas y analizar los resultados obtenidos para interpretar y explicar lo que sucedía en una realidad concreta y cómo ésta se ha mejorado.

(…) yo creo que utilizando la metodología que usa el ISFODOSU como son las cuatro fases de planificación, observación, acción y reflexión, nosotros complementamos esas 4 fases dentro de la metodología de investigación acción, al estudiante le ayuda muchísimo, tanto al estudiante como a nosotros (practicantes), es decir, nos sentimos beneficiado ambos, yo porque aprendo como yo puedo manejar esa situación que tengo en el aula y el estudiante porque aprende a manejar y a superar esa dificultad que tenía dentro del aula" P 2: Grupo egresados EPH Santiago.docx - 2:11 (31:31).

"O sea, que a veces, lo que es una investigación solo se basa en acumular datos, en verificar datos, en decir esto es así, en describir los datos únicamente y, sin embargo, cuando hablamos de investigación - acción nosotros nos vemos inmersos en la misma situación y tratamos de darle solución a la misma" (P 1: Egresados UM, San Juan.docx) - 1:6 (58:60).

Una de las evidencias en las que se pueden valorar el nivel de desarrollo de las competencias encontradas en proceso de desarrollo en los docentes que han realizado sus pasantías de prácticas lo constituyen los informes de investigación-acción que realizan los estudiantes para el fin de la carrera. El análisis de contenido para la presente investigación revela que, en los informes presentados por los equipos de investigación, se pueden apreciar los elementos que veremos a continuación y que fueron producto del análisis de contenido de muestras los informes de investigación acción presentados como trabajo de fin de grado de la Licenciatura en Educación de los egresados del ISFODOSU:

CATEGORIA I.: Apropiación de la metodología de la investigación-acción.

UNIDADES DE ANALISIS I: Definición y ejecución de las fases en coherencia con el modelo establecido.

Capacidad para seguir de forma coherente el ciclo de la investigación-acción.

REFERENCIA CONCRETA EN BASE A LOS INFORMES DE INVESTIGACION-ACCION DE FIN DE GRADO I: Ejemplos de trabajos de los egresados: hipótesis de acción, elementos comunes en la misma secuencia (planificación, acción, observación, reflexión).

CATEGORIA II: Evidencia de la competencia reflexiva plasmada en los informes.

UNIDADES DE ANALISIS II: Niveles de profundización en el análisis de las acciones desarrolladas. Estudio de sus efectos para producir cambios. Capacidad de análisis crítico y con evidencias de causa-efecto.

REFERENCIA CONCRETA EN BASE A LOS INFORMES DE INVESTIGACION-ACCION DE FIN DE GRADO II:

“La reflexión fue uno de los espacios más productivos del lanzamiento”.

“Los informes de los resultados de la investigación presentan en común el esquema siguiente: situación antes de iniciar el plan de acción, propuesta de cambio y los cambios detectados producto de la intervención”.

CATEGORIA III: Autorreflexión de la propia práctica y mejora del desarrollo profesional.

En la descripción del proceso se refleja la capacidad autorreflexiva del pasante y su incidencia en la mejora de su práctica.

UNIDADES DE ANALISIS III: En la descripción del proceso se refleja la capacidad autorreflexiva del pasante y su incidencia en la mejora de su práctica.

REFERENCIA CONCRETA EN BASE A LOS INFORMES DE INVESTIGACION-ACCION DE FIN DE GRADO III:

“La investigación nos permitió desarrollar la capacidad para comunicarnos de forma oral y escrita coherentemente en diferentes contextos".

"Reafirmamos nuestra vocación docente, logramos valorar el uso de la tecnología como un recurso para favorecer la comprensión crítica” (Discusión de resultados. Informe final de investigación". Egresados. EPH)

Retos en la implementación de la investigación-acción en el marco de las prácticas docentes.

Si bien los resultados de la investigación reflejan más beneficios que dificultades para desarrollar los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación-acción, también se puede inferir que, según las opiniones de los actores involucrados en este proceso de “investigación-formación”, se deben considerar la superación de limitaciones relacionadas con los tiempos en que curricularmente se han de desarrollar los ciclos de la investigación-acción y especialmente cuando el proceso ocurre concomitantemente con la carga horaria de la planificación curricular del programa formativo.

“Lo que te decía hace un ratito sobre la carga académica que tienen los estudiantes yo creo que la metodología de investigación acción es excelente y estoy muy de acuerdo que la institución la use como metodología de la investigación para la formación

docente, estoy totalmente de acuerdo… ahora lo que pienso es que se debería disociar un poco la carga académica de los estudiantes al final de la carrera para que tengan mayor tiempo disponible los investigadores" P13: Entrevista maestro practica SPM.docx - 13:10 (29:29)

"Queremos emprender un gran proyecto de investigación y lo tratamos de hacer en los proyectos que hacemos, pero que pasa, que a veces la carga académica nos limita el tiempo de poder enfatizar más con lo que tiene que ver la investigación acción" P 2: Grupo egresados EPH Santiago.docx - 2:15 (48:48)

Otro de los elementos que pueden dificultar la aplicación de esta metodología es el nivel de formación y comprensión que de la misma posea tanto el profesorado que tutoriza las prácticas como el profesor anfitrión que recibe a los practicantes en las aulas de los centros educativos.

"La unificación de los métodos también es importante, porque a veces quizás nosotros teníamos una opinión de un maestro diciendo que esto se hace de una manera y al toparnos con otros o con otros grupos comentábamos si se hacía de una manera diferente, entonces en realidad … es importante que se les dé un taller, claro no a todos, porque quizás existe, pero entonces, no todos tienen el conocimiento, es decir, que se den talleres a los tutores y a los profesores que nos acompañan para que tengan una idea única, unificada en cómo debe ser el proyecto de investigación-acción" P 3: Grupo egresados FEM.docx - 3:16 (81:81)

CONCLUSIONES

El estudio realizado nos permite validar que la investigación-acción, como forma de indagación hermenéutica y crítica, tiene un valor fundamental para la formación de los futuros docentes, especialmente, para desarrollar una práctica reflexiva orientada al cambio, preocupándose por mejorar la calidad de las acciones profesionales y por la generación de un conocimiento aplicado que surge de la conexión entre teoría y práctica y que va más allá de la "simple acumulación de experiencias: "la investigación-acción de un modo hábil y reflexivo, trata de hacer más inteligente y efectiva la ejecución humana" (Mckernan, 2008, p. 52) y más especialmente, las acciones de la función docente.

Desde esta perspectiva, la introducción de la metodología de la investigación- acción en el prácticum de la formación inicial docente permite:

1. Valorar por parte de los estudiantes la importancia de una formación práctica y reflexiva que sea capaz de proporcionarles las capacidades de indagación, comprensión, de plantearse preguntas, de leer, de registrar y anotar reflexiones,

de discutirlas con otros compañeros. Este proceso es lo que forma parte de un ciclo de observación, acción y reflexión que permite explicar "lo que está sucediendo" y de cómo lo que está sucediendo está permeado por un propósito de mejora continua del propio desarrollo profesional y de las realidades que forman parte de la vida de las aulas.

2. El desarrollo de la competencia reflexiva en los futuros docentes. La espiral de la investigación acción contribuye a que el formando pueda entender que generar conocimientos no es sólo propio de académicos investigadores, de centros de investigación y universidades, sino que la *reflexión* que se produce en este proceso de investigación reconoce que, también los profesores y futuros profesores, tienen teorías que "pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza. El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores. Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia*" (Zeichner, 2017, p. 3).*

Esta reflexión ha de ocurrir de manera activa y adopta una característica de autorreflexión que desarrolla en la formación inicial de los docentes, siempre que se implemente su rigor científico, la capacidad de profundizar en la comprensión de su propio estilo de enseñanza, ampliando la posibilidad de crecimiento profesional y fundamentando su conocimiento profesional (Rodríguez, 2011). La evidencia de que estas tesis se pueden sostener la expresan los egresados del prácticum de educación que hemos estudiado como sigue:

"P3. Mejoramos lo que es la práctica a través de la misma práctica. Hacemos una reflexión, en triadas o dúos que es que se utiliza y ahí vemos que está bien, en que fallamos si la estrategia que utilizamos funciona o no, y aplicamos para la mejorarla.

P4. Trabajar con investigación-acción también implica bastante responsabilidades y dedicación, puesto que en esta investigación tenemos que trabajar mucho con lo que es las observaciones, reflexiones y estudiar la acción que estamos realizando, para buscar esos resultados que nos van a ayudar a darle solución a los problemas que se nos están presentado" Grupo egresados FEM.docx - 3:3 (29:31).

3. La metodología de la investigación acción en una utilización coherente de su enfoque y consistente en su rigor científico, se constituye en una herramienta

> privilegiada para la mejora del propio hacer implicando a todos y cada uno de los intervinientes en el trabajo (De Lara Guijarro y Ballesteros, 2007) tal y como ha sido la implicación en este trabajo de docentes tutores, docentes acompañantes en los centros educativos, estudiantes de educación y alumnos de centros educativos. La investigación-acción aporta a la generación de competencias docentes a partir del desarrollo curricular de las prácticas pedagógicas, especialmente, si la institución académica que forma al futuro profesor persigue como propósito que el prácticum sea el espacio en el que se integra al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en contextos reales que estén relacionados con la práctica profesional que se pretende desempeñar (Villa y Poblete, 2004, pág. 2). Esta afirmación, se evidencia en la medida en que en la formación inicial de los docentes se puedan constatar el desarrollo progresivo de capacidades propias del rol profesional del maestro como son: su capacidad reflexiva de la enseñanza, el aprender a trabajar en equipo y la capacidad analítica que le conduzcan activamente a la producción de conocimiento situado sobre la realidad y el quehacer educativo.

En este planteamiento, los resultados de la investigación han puesto de manifiesto que si lo que se busca es la formación de un profesor que desarrolle reflexiones teóricas acerca del currículo y de la enseñanza, de los alumnos, y que tenga capacidad de emitir juicios de su propia práctica y de tomar decisiones de mejora, la investigación acción es una de las metodologías idóneas para acercarnos a la conformación de este perfil. El recurso a esta metodología puede marcar la diferencia entre los buenos profesores y aquellos que aún se encuentran en los inicios de mejorar su desempeño profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartolomé, M. (1994). Investigación-acción. Experiencias. XIX Jornadas de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Carr, W. y Kemmis, C. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. Traducción castellana.

De Lara Guijarro, E. y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Kemmis, S. (1984). *Point – by – point guide to action research*. Victoria: Deakin University.

Kemmis, S.; Mctaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción.* Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó

Mckernan, J. (2008) (tercera ed.). *Investigación – acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.

Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Rodríguez, J.M. (2011). Evaluación del prácticum en la formación de maestros. En: C.M. García (coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Madrid: Davinci

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw Hill

Shön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de la enseñanza y del aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M.A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zeichner, M. (2017). El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). Texto traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez. Disponible en: https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

"Enseñar como un campeón". Programa de entrenamiento en técnicas didácticas eficaces para estudiantes de Educación en prácticas. (RES0051)

Lidia Losada, Ruth Pérez Elsevif, Jumeiris Ruiz Alcántara
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

INTRODUCCIÓN

En el marco de la política del Gobierno dominicano, los planteamientos tradicionales de la Educación Superior evolucionan hacia el enfoque de desarrollo de competencias para formar docentes de excelencia. La implementación de métodos y técnicas de enseñanza innovadores responde a la necesidad de hacer de los futuros docentes agentes activos de desarrollo del país a través de la educación. La formación de docentes de excelencia que contribuyan a mejorar la calidad del Sistema Educativo, forma parte de la Meta Presidencial del Gobierno dominicano. Las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, a través de la formación docente, están llamadas a llevar a cabo procesos educativos innovadores, que potencien el desarrollo de competencias humanas y profesionales.

Esta necesidad de cualificación del profesorado justifica actuaciones dirigidas a su formación, a través de programas de entrenamiento, tal es "Enseñar como un campeón" (Lemov, 2010), que se describe como una apropiada estrategia didáctica para la formación integral de los futuros maestros. "Enseñar como un campeón" consta de 49 técnicas didácticas que versan sobre el establecimiento de altas expectativas académicas, la planificación como medio de alcanzar el logro académico, la organización e impartición de las clases, la participación de los alumnos, la cultura del aula, el establecimiento y mantenimiento de altas expectativas de comportamiento, el desarrollo del carácter y la confianza, la creación de un ritmo positivo en el aula y el desarrollo del pensamiento crítico. En una segunda parte, el programa focaliza su atención en el desarrollo de las habilidades lectoras, incluyendo un material audiovisual que documenta la aplicación práctica de las técnicas.

El programa se posiciona al respecto de la disyuntiva de la enseñanza como arte o como ciencia susceptible de ser aprendida. Zabalza (2016) ha resuelto tal dilema describiendo la enseñanza como una actividad compleja, en parte artística y en parte científica. Lemov (2010) postula que se puede aprender a enseñar y llegar a convertirse en un docente de excelencia a través del dominio de las técnicas, mediante su aprendizaje y práctica en el aula, restando importancia al talento innato esperable en un maestro. Desde este

planteamiento, asegurar la calidad de la formación docente implicaría un buen componente práctico junto a la supervisión de docentes experimentados. Además, este programa de entrenamiento resulta válido para ser aplicado en la actualización de los profesores en ejercicio y, quizás, en un futuro, el dominio de las técnicas pueda formar parte de los procesos de evaluación docente.

Lemov (2010) presenta estas técnicas eficaces de una manera práctica, sin adscribirse a paradigma educativo y como herramientas básicas que los buenos maestros aplican en el desarrollo de sus clases, consiguiendo niveles de rendimiento académico aceptables en los contextos más vulnerables. Pruyear (2014) ha ofrecido una síntesis del programa *Enseñar como un campeón" (Lemov, 2010)* describiendo brevemente algunas de las técnicas.

Dimensión 1. Establezca altas expectativas académicas

Técnica 1. Sin opción de salida. Todos deben participar y no se acepta responder "no sé". Llegado el momento, el alumno renuente o incapaz de responder, deberá contestar correctamente cuando se le pregunte, aunque sólo sea para repetir la respuesta correcta.

Técnica 2. Lo correcto es lo correcto. Se debe exigir el 100%, sin aceptar respuestas parciales. Al insistir en la respuesta correcta, el profesor hace ver que las preguntas y respuestas tienen importancia. Este es un mensaje potente que el alumno recordará mucho tiempo después de haber dejado el aula.

Técnica 4. El formato sí importa. La forma en que el alumno exprese sus conocimientos es muy importante. Exija en todo momento frases completas y gramaticalmente correctas, y que se expresen de forma clara y modulada.

Dimensión 2. Haga su planeación para asegurar el logro académico

Técnica 6. Comience por el final. Planifique una secuencia de objetivos que se desprenden unos de otros y que estén pensados para ser logrados a lo largo de varias semanas. Luego, organice una serie de actividades diarias orientadas al logro de cada objetivo, más una evaluación de si dicho objetivo se logró. Empiece cada clase con un repaso de cualquier aspecto que el curso no haya captado totalmente en la clase anterior.

Técnica 8. Muéstrelo. Exhiba los objetivos trazados en un lugar visible de modo que los alumnos puedan comprobar fácilmente el objeto de la clase del día.

Técnica 10. Plan doble. Además de lo que hará el profesor, en la planificación diaria mencione lo que los alumnos deberán hacer a cada momento. Esto permite ver la clase desde la óptica de los alumnos y mantenerlos participando de forma productiva.

Técnica 11. Trace un mapa. Distribuya el aula de forma que facilite el logro del principal objetivo. Haga de la organización del espacio parte de la organización de la clase

Dimensión 3. Organice e imparta las lecciones

Técnica 12. El gancho. Cuando sea necesario, haga una breve introducción orientada a entusiasmar a los alumnos con el estudio de la materia.

Técnica 15. Camine por el salón. Circule por el aula y haga responder y participar a los alumnos.

Técnica 16. Desglose. Si el curso no tiene claridad, responda desglosando el problema en sus elementos constitutivos.

Técnica 19. La práctica hace al maestro. Haga que los alumnos practiquen y practiquen, practiquen y vuelvan a practicar la materia.

Dimensión 4. Haga participar a sus alumnos en la lección

Técnica 22. Participación imprevista. Interpele a todos los alumnos, levanten la mano o no. Deje en claro que todos tienen que contestar preguntas, se hayan ofrecido o no.

Técnica 23. Llamar y responder. Haga una pregunta y pida a todo el curso contestar al unísono. Construya en el aula una cultura de participación dinámica y positiva.

Técnica 26. Todos escriben. Antes de abordar un problema, dé a los alumnos la oportunidad de poner sus ideas por escrito.

Dimensión 5. Cree una sólida cultura del salón de clases

Técnica 28. Rutina de entrada. Establezca una rutina eficaz, productiva y respetuosa respecto de la forma en que los alumnos entran al aula, entregan sus deberes, toman asiento y se informan de lo que harán ese día.

Técnica 29. Háganlo ahora. Dicte o anote en la pizarra, una breve actividad a realizaren el instante de entrar a clases. La actividad debe ser un adelanto de la clase del día, no precisar explicación del maestro ni discusión entre los alumnos, y requerir expresión escrita.

Técnica 30. Transiciones estrictas. Parte fundamental de un aula de excelencia es que los alumnos sepan cambiar de lugar o quehacer con rapidez y sin mayor explicación. Las transiciones eficientes evitan perder tiempo: con ahorrar un minuto por transición sobre 10 al día, en un año escolar de 200 días se pueden ganar casi 35 horas de clase.

Técnica 35. Apoyos. Reconozca, de forma clara y pública, al alumno que demuestre excelencia o dé un buen ejemplo. Organice al curso para felicitar a un compañero cuando usted dé la señal.

Dimensión 6. Establezca y mantenga altas expectativas de comportamiento

Técnica 36. 100 por ciento. Exija a cada alumno, sin excepción, el cumplimiento de las más altas normas de conducta. Tres principios básicos: 1) intervenga de la forma menos invasiva posible; 2) sea ponderado, firme, y sereno; y 3) privilegie el buen comportamiento que usted pueda comprobar.

Técnica 37. Qué hacer. Las instrucciones sobre conducta deben ser específicas, concretas, consecutivas y observables.

Técnica 38. Voz fuerte. Los maestros transmiten autoridad en base a cinco principios básicos: 1) economía de lenguaje: pocas palabras valen más que muchas;2) no trate de hablar al mismo tiempo: espere a que guarden silencio; 3) no se salga del tema: evite discutir otras materias mientras no se haya resuelto el tema que planteó; 4) mire de frente y con aplomo: párese de frente al curso y no se mueva mientras habla; y 5) autoridad tranquila: cuando quiera controlar al curso, hable pausado y más bajo que lo normal.

Dimensión 7. Desarrolle carácter y confianza

Técnica 43. Encuadre positivo. Corrija de forma coherente y positiva; sitúe sus observaciones en el marco general del mundo que quiere hacer ver a los alumnos. Concéntrese en lo que son capaces de hacer ahora, espere siempre lo mejor y tenga una narrativa positiva. Conecte la conducta del alumno con sus aspiraciones.

Técnica 44. Elogio preciso. Reconozca las conductas fuera de lo común y no simplemente el deber cumplido. Se deben elogiar conductas que el alumno pueda controlar, no los rasgos o características innatas. El elogio debe además ser sincero y hacerse en voz alta (y la crítica en voz baja).

Técnica 49. Normalice el error. Haga ver a los alumnos que, a nivel escolar, las respuestas incorrectas son normales y tan importantes como las correctas.

METODOLOGÍA

El propósito de este estudio es evaluar los efectos de la intervención educativa en los estudiantes de las licenciaturas de Educación Primaria (n=20) y Licenciatura en Matemáticas orientada a la Educación Secundaria (n=24). La muestra fue de tipo incidental o por accesibilidad y se conforma en su mayoría por mujeres (70%). La edad de los estudiantes abarca desde los 18 a los 27 años. Un docente, a su vez miembro del equipo investigador de este estudio, impartió el programa dentro de la asignatura "Prácticas Docentes II" durante 16 sesiones de 2 horas de duración presenciales cada una. Una vez que los estudiantes aprendieron una serie de técnicas eficaces de enseñanza, contando con el acompañamiento del docente tutor, aplicaron las mismas en el periodo de prácticas en los centros educativos durante 96 horas en 12 semanas.

Se obtuvo la colaboración de los maestros de las escuelas que reciben estudiantes de prácticas de la institución. Durante el desarrollo de las intervenciones, el docente tutor llevó a cabo la observación de la aplicación de las técnicas entrenadas previamente, junto con los maestros anfitriones de las escuelas en las que los estudiantes desarrollan sus prácticas.

Los estudiantes estuvieron informados del propósito del estudio; se les solicitó su participación voluntaria y se les informó del carácter anónimo y confidencial de los resultados.

Se utilizó un instrumento elaborado *ad hoc* con el fin de estimar la opinión de los evaluadores sobre los efectos del entrenamiento de las técnicas y la efectividad en su aplicación en el aula. Asimismo, se elaboró un cuestionario para la evaluación de la satisfacción de los estudiantes con los aprendizajes logrados.

Las técnicas entrenadas y puestas en práctica se presentan a continuación:

Dimensión 1. Establezca altas expectativas académicas: **Técnica** 1. Sin opción de salida; **Técnica** 2. Lo correcto es lo correcto; **Técnica** 3. Extiéndalo.

Dimensión 2. Haga su planeación para asegurar el logro académico: **Técnica 8.** Muéstrelo; **Técnica 12.** El gancho; **Técnica 14.** Pizarrón y Papel; **Técnica 15.** Camine por el salón.; **Técnica 16**. Desglose; **Técnica 20.** Boleto de salida.

Dimensión 4. Haga participar a sus alumnos en la lección: **Técnica 22.** Participación imprevista; **Técnica 24.** Pepper game; **Técnica 27.** Vegas

Dimensión 6. Establezca y mantenga altas expectativas de comportamiento: **Técnica 36.** 100 por ciento; **Técnica 37.** Qué hacer; **Técnica 38.** Voz fuerte; **Técnica 39.** Háganlo otra vez.

Dimensión 7. Desarrolle carácter y confianza: **Técnica 43.** Encuadre positivo; **Técnica 44.** Elogio preciso; **Técnica 45.** Afectuoso y Estricto; **Técnica 49.** Normalice el error.

Dimensión 8. Mejore su ritmo. a) Cambie el ritmo; b) Todas las manos y c) Cada minuto cuenta.

Dimensión 9. Desafíe a los alumnos a pensar de manera crítica: a) Una a la vez; b) De lo simple a lo complejo.

Instrumentos

Cuestionario de evaluación de los estudiantes. Consta de ocho ítems para cada una de las técnicas entrenadas. Se solicita que los evaluadores respondan sobre una escala de cuatro grados: 1) insatisfactorio, 2) básico, 3) avanzado y 4) sobresaliente. Los estudiantes son evaluados por el docente tutor de la asignatura, así como por el maestro anfitrión. Para cada una de las técnicas se elaboraron ocho ítems específicos buscando la coherencia y significatividad para esa técnica en concreto. Por ejemplo, para la técnica "Trabajan con el reloj; cada minuto cuenta", los ocho ítems fueron: 1) La participación en la clase permitió el aprendizaje; 2) Fue fácil poner en práctica la técnica utilizada; 3) Hubo respeto durante el proceso en el estudiantado; 4) La técnica ejecutada permitió el aprendizaje significativo; 5) Se percibió que no hubo perdida del tiempo; 6) Siempre se puede enseñar con esta técnica; 7) Se evidenció durante la clase el manejo de reloj; 8) Se hizo hincapié en la importancia de cada segundo.

Cuestionario de autoevaluación sobre la satisfacción en la participación del programa de entrenamiento en técnicas de enseñanza. Las instrucciones de este cuestionario informan al estudiante sobre el propósito de evaluar su satisfacción como participante en el programa de entrenamiento en técnicas didácticas vinculadas al proyecto "Enseñar como un campeón"; se solicita que responda con absoluta sinceridad a cada una de las afirmaciones sobre las técnicas aprendidas y su posterior aplicación durante su inserción en la escuela como estudiante en prácticas. El cuestionario consta de 16 ítems que se distribuyen en tres secciones relativas a la percepción de los estudiantes sobre las técnicas. En la primera sección el estudiante responde a los ocho ítems en una escala conformada por "no aplica"; "a veces"; "con frecuencia"; "siempre": 1) Promueve el clima positivo; 2) Favorece la interacción entre docente y estudiante; 3) Permite

detectar necesidades individuales del estudiante: sus intereses, sus motivaciones y capacidad para aprender; 4) Favorece el manejo de la conducta en el aula; 5) Permite una distribución del tiempo efectiva; 6) Promueve el aprendizaje significativo; 7) Mejora la calidad de la retroalimentación que se ofrece al estudiante; 8) Favorece la atención de los estudiantes. La segunda sección tiene una escala de respuesta de tres niveles "poco"; "bastante" y "mucho"; está conformada por siete ítems: 1) Me interesó participar en el proyecto; 2) Al leer sobre las técnicas sentí curiosidad por aprender; 3) Me ha parecido que estas técnicas son importantes para mi futuro profesional; 4) He tenido inconvenientes para aplicar las técnicas; 5) He sido capaz de integrar más de una técnica durante la inmersión en la escuela; 6) Estoy satisfecho/a con el aprendizaje de estas técnicas y 7) Pienso que utilizaré estas técnicas en el futuro. En la tercera sección, conformada por una única pregunta, se solicita a los estudiantes que valoren su nivel de dominio en cada una de las técnicas, con las siguientes opciones de respuesta: "no aplica";" insuficiente"; "básico"; "avanzado". Finalmente, el cuestionario ofrece un espacio para incorporar las observaciones que el estudiante crea oportunas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan a continuación en sus dos vertientes: 1) la evaluación de los estudiantes por parte de los docentes (docente de la asignatura o Maestro tutor y maestro anfitrión de la escuela) y 2) la satisfacción de los estudiantes sobre las técnicas entrenadas, practicadas y objeto de observación.

En el primer caso, los docentes evaluadores calificaron a los estudiantes en cada una de las técnicas entrenadas en los niveles 2) básico, 3) avanzado y 4) sobresaliente. Salvo escasas excepciones, el mayor porcentaje de respuesta se sitúa en el nivel 3) y 4) en los ítems de los que consta cada técnica. No se registraron respuestas en el nivel 1) insatisfactorio. Esta tendencia ocurre tanto para la evaluación realizada por el Maestro tutor de la asignatura de prácticas, como para la evaluación realizada por el Maestro anfitrión de la escuela.

Respecto a los resultados relativos a la autopercepción, los estudiantes manifestaron una respuesta positiva hacia las técnicas aprendidas y puestas en práctica. Estos resultados de autoevaluación se presentan diferenciados por cada una de las Licenciaturas. Así, se hallaron los siguientes resultados para la Sección I del cuestionario, con una escala de respuesta: "no aplica";" a veces"; "con frecuencia"; "siempre":

1) Promueve el clima positivo: el 64.71% del grupo de Educación Primaria manifestó que se promovió con frecuencia, mientras que 61.54% del grupo de Secundaria afirmó que

se promovió siempre. En total, un 50.00% respondió que con frecuencia y un 46.67% respondió que siempre.

2) Favorece la interacción entre docente y estudiante: el 58.82% del grupo de Educación Primaria y el 61.54% del grupo de Secundaria, afirmaron que siempre favoreció. En total, el 60% afirmó que siempre favoreció esta interacción.

3) Permite detectar necesidades individuales del estudiante: sus intereses, sus motivaciones y capacidad para aprender: afirmaron que siempre permitió detectar estas necesidades individuales de los estudiantes; el 52.94% del grupo de Educación Primaria y el 61.54% del grupo de Secundaria.

4) Favorece el manejo de la conducta en el aula: el 52.94% del grupo de Primaria consideró que, con frecuencia, se favoreció el manejo de la conducta en el aula; el 61.54% del grupo de Secundaria afirmó que siempre se favorece; 50.00%, si se consideran ambos grupos.

5) Promueve el aprendizaje significativo: el 52.94% del grupo de Primaria consideró que se promovió con frecuencia; el 61.54% del grupo de Secundaria, consideró que siempre se promovió. El 40% del total afirmó que siempre se promovió.

6) Mejora la calidad de la retroalimentación que se ofrece al estudiante: el 52.94% del grupo de Primaria respondieron "con frecuencia"; el 61.54% del grupo de Secundaria afirmaron que "siempre". En total, el 43.33% opinaron que "con frecuencia" y otro 43.33% afirmaron que "siempre".

7) Favorece la atención de los estudiantes: Para el 70.59% del Grupo Primaria y para el 61.54% del Grupo de Secundaria, siempre favoreció la atención de los estudiantes.

Para la segunda sección se hallaron los siguientes resultados de autopercepción de los estudiantes, a lo largo de los siete ítems y según la escala de respuesta “poco”; “bastante” y “mucho”:

1) Me interesó participar en el proyecto: el 66.67% de ambos grupos se interesó mucho en participar.

2) Al leer sobre las técnicas sentí curiosidad por aprender: el grupo de Primaria (52.94%) sintió bastante curiosidad por aprender; el 69.23% del grupo de Secundaria sintió mucha curiosidad. El 53.33% de ambos grupos manifestó sentir mucha curiosidad.

3) Me ha parecido que estas técnicas son importantes para mi futuro profesional: el grupo de Primaria (58.82%) y el grupo de Secundaria (84.62%) consideró que está

técnica tiene mucha importancia. En total, el 70% consideró que esta técnica es bastante importante.

4) He tenido inconvenientes para aplicar las técnicas: el grupo de Primaria (76.47%) y el grupo de Secundaria (92.31%) contestaron que han tenido pocos inconvenientes para su aplicación. En total, un 83.33% de los miembros de ambos grupos consideró que ha habido pocos inconvenientes para la aplicación de estas técnicas.

5) He sido capaz de integrar más de una técnica durante la inmersión en la escuela: el grupo de Primaria (52.94%) manifestó que mucho, mientras que un 38.46% del grupo de Secundaria se posicionó en "mucho" y otro 38.46% en "bastante".

6) Estoy satisfecho/a con el aprendizaje de estas técnicas: el grupo de Primaria (52.94%) y el grupo de Secundaria (76.92%) se posicionaron en “mucho”. En total, el 63.33% está muy satisfecho y el restante 36.67% está bastante satisfecho al haber aprendido estas técnicas.

7) Pienso que utilizaré estas técnicas en el futuro: el 76.47% el grupo de Primaria y el 92.31% del grupo de Secundaria manifestaron que utilizarán mucho estás técnicas en el futuro. Considerando las respuestas de ambos grupos, el 84.33% afirmó que las utilizará mucho en el futuro.

En la tercera sección del cuestionario, se hallaron los siguientes resultados de autopercepción de los estudiantes sobre su nivel de dominio en cada una de las técnicas, según la escala de respuesta “no aplica”;” insuficiente”; “básico”; “avanzado” y en una única pregunta. Así, el 64.71% del grupo de Primaria contestó” avanzado”, mientras que el 76.92% del grupo de Secundaria se posicionó en un nivel de dominio básico. En general, el 53.33% consideró que era básico.

Finalmente, el cuestionario de autopercepción ofrecía un espacio para incorporar las observaciones que considerara oportunas. Se presenta una síntesis a continuación:

Dimensión 2. Haga su planeación para asegurar el logro académico.

Muéstrelo. “Colocando en un lugar visible del salón el objetivo todos los días, sus alumnos y colegas se enteran y ayuda a los estudiantes a mantener el tema presente, de esta forma al retroalimentar ellos miran y fijan sus saberes”.

El gancho. “Con esta técnica no solo aprendieron los estudiantes, sino la participante también. Mediante una introducción corta, se fomentó el interés y se logró el aprendizaje sobre la cultura Taina”.

Dimensión 4. Haga participar a sus alumnos en la lección.

Vegas. “En esta técnica se implementa el juego, pero siempre y cuando sea acorde al tema de enseñanza, porque de lo contrario distraería el objetivo de la clase, y a la vez se limita para que el juego no continúe a espalda del maestro”.

Dimensión 6. Establezca y mantenga altas expectativas de comportamiento.

100 por ciento. “Con esta técnica se realizan diferentes intervenciones en el aula y se mantiene un ambiente de orden, disciplina; efectivamente, atrae la atención de los niños”

¿Qué hacer? “Esta técnica trata de que los alumnos sepan qué deben hacer, con orientaciones claras y precisas y motivando para que cumplan con su hacer en el aula”.

Voz fuerte. “Hablar claro y fuerte permite que los estudiantes entiendan el mandato; así perciben las iniciativas y seguridad del docente a la hora de impartir las instrucciones”.

Encuadre positivo. “Esta técnica ayudó a que los alumnos estuvieran activos y más atentos a participar, pues la intervención siempre se trabaja en positivo de manera que entiendan que pueden lograrlo”.

Dimensión 8. Mejore su ritmo

Todas las manos. “Esta técnica permitió impartir la clase organizada, observando que, si relacionamos el tema con algo de su interés, los alumnos prestan mucha más atención, son más activos y de manera clara entienden la explicación”.

Cambie el ritmo. “Siendo esta mi primera clase y la vez usando esta técnica y sintiéndome algo nerviosa, los estudiantes colaboraron con las orientaciones y el tema trabajado -las operaciones combinadas y la jerarquía-, fueron a la pizarra y realizaron las operaciones indicadas”.

CONCLUSIONES

El presente trabajo proporciona evidencias relativas a los efectos de una intervención basada en un programa prestigioso en el entorno estadounidense, que ha sido adaptado al contexto dominicano y, más específicamente a una institución de educación superior especializada en la formación de futuros maestros. Los procesos llevados a cabo para la enseñanza y el aprendizaje de estas técnicas eficaces del programa “Enseñar como un campeón” han formado parte de la estrategia educativa de formar docentes de excelencia en el marco de la asignatura de prácticas docentes. Lemov (2010) considera que estas habilidades de manejo del aula son fundamentales para el docente y eficaces

para el aprendizaje de los alumnos, puesto que la óptima organización del aula, el establecimiento de rutinas, la generación de participación o la gestión eficaz del tiempo se han mostrado como facilitadores del aprendizaje, así como lo son también la generación de confianza en sus alumnos y la puesta en marcha de instrucciones claras y con voz enérgica. En cualquier caso, con la aplicación de programas de intervención como este para la enseñanza de técnicas efectivas como estas, de manera intencional y sistematizada, se evidencia el papel de la educación como agente de cambio, a través de la cual se puede modificar la conducta y el rendimiento de los estudiantes (Beltrán Llera, 2013).

Programas como "enseñar como un campeón" cumplen con la función de formar docentes efectivos y proporcionar alta calidad en la enseñanza (Kretchmar y Zeichner, 2016), además de tener sus efectos en la educación inclusiva y la transformación social (Schlessinger y Oyler, 2015; Zeichner, 2016). Los resultados obtenidos permitieron identificar la eficacia al aplicar las técnicas de los estudiantes en prácticas, así como analizar la satisfacción de los estudiantes sobre las técnicas. Del análisis de resultados se evidencia que la puesta en marcha de este proyecto ha sido una experiencia positiva para los estudiantes, así como para los docentes. Asimismo, en futuros estudios se pretende contar con una muestra mayor de estudiantes, que afecte a las diversidad de titulaciones que oferta la institución, de manera que se puedan llevar a cabo análisis más avanzados y sea posible la generalización de los resultados, incorporando las conclusiones a las siguientes intervenciones. No obstante, se puede concluir que los resultados fueron satisfactorios en ambos tipos de evaluación y en todas las dimensiones, y muestran la oportunidad de esta intervención, de manera que sirva de modelo para la implementación de este programa innovador en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beltrán Llera, J. A. (2013). La educación como cambio. *Revista Española de Pedagogía. 71*(254), 101-118.

Lemov, D. (2014). *Enseña como un campeón: 49 técnicas de enseñanza para colocar a tus alumnos en la ruta del éxito (Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college)*. México: Limusa Wiley.

Puryear, J. (2014). ¿Qué hacen los grandes maestros? Las técnicas que separan a los sobresalientes del promedio. Resumen de "Enseña como un Campeón" del autor Doug Lemov. *Revista Inter-American Dialogue*. Mayo 2014. Estados Unidos de América.

Kretchmar, K., y Zeichner, K. (2016). Teacher prep 3.0: A vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*, *42*(4), 417-433.

Schlessinger, S., y Oyler, C. (2015). Commentary: Inquiry-Based Teacher Learning for Inclusivity: Professional Development for Action and Change. *LEARNing Landscapes*, *8*(2), 39-47.

Zeichner, K. (2016). Advancing social justice and democracy in teacher education: Teacher preparation 1.0, 2.0, and 3.0. *Kappa Delta Pi Record*, *52*(4), 150-155.

Compromisos en la tutoría del Prácticum y de las prácticas externas

Análisis de la autoevaluación de la adquisición competencial de estudiantes y tutores académicos en el grado de enfermería. (RES0012)

Mª Antonia Martinez Momblan, Angeles Melero García, Pilar Delgado Hito, Marta Romero García, Sergio Alonso Fernandez
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

El proyecto Tuning estableció las bases conceptuales para la creación de lo que más tarde se llamaría European Higher Education Area (EHEA), dónde se encuentran profundas transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el rol a desempeñar por profesores y estudiantes, la definición de un sistema de créditos, o la calidad de los programas académicos, entre otros. La denominada EHEA, estableció un sistema que unificase, sobre todo la acreditación de la formación enfermera, permitiendo la movilidad de los estudiantes pre y post a las diferentes universidades.

La realidad tanto a nivel nacional e internacional en el contexto de las competencias en el Grado en Enfermería es la implementación de diferentes programas educativos con diferentes estructuras, niveles, duraciones, certificaciones, reconocimiento profesional y social y vías de acceso de los estudios. Dicho aspecto, generó que tanto a nivel Europeo como en United Stated (US) se establecieran programas educativos diversos y heterogéneos.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio de paradigma en la evaluación del estudiante en la universidad. En dicho proceso, el estudiante adquiere un protagonismo desde una actitud crítica y reflexiva, en el que el alumno construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas, y es el propio estudiante el que da un sentido y significado al hecho de aprender. Dicho desafío ha comportado como consecuencia la necesidad de evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante competencias, término que ha generado mucha controversia tanto en su definición como en su evaluación.

Las ventajas del aprendizaje basado en las competencias finales del estudiante son numerosas: mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje, el uso de metodología activa, el diseño de material práctico, la racionalización de los recursos y, una mayor

cohesión en el currículum formativo. Las competencias representan, por tanto, el eje por excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo con esta directriz, la transformación de los estudios de Diplomatura a Grado, durante el curso académico 2009/2010, obligó a la incorporación de un conjunto de actividades de aprendizaje e instrumentos de evaluación y autoevaluación que garantizasen los currículos formativos de la titulación del Grado de Enfermería.

La EHEA incorporó un cambio paradigmático importante pasando de una educación dirigida al conocimiento a un aprendizaje basado en competencias. Dichas competencias nos indican el saber, el saber hacer y el saber ser, dentro de un contexto de ejercicio profesional, elemento fundamental para poder liderar la actividad profesional con niveles óptimos de calidad dentro y fuera del Estado Español. Por lo tanto, el EEES aparece como medida de mejora de la calidad del sistema universitario, y se debe llevar a cabo a través del establecimiento de mecanismos y procesos constantes de evaluación, certificación y acreditación de lo que se hace y de cómo se hace.

En el marco del EEES existe una diversidad en el proceso de evaluación de la adquisición competencial, ya que cada universidad ha definido sus planes de estudio. En el Grado de Enfermería de la Universidad de Barcelona (UB), las competencias están distribuidas en cuatro grandes bloques: 1)Práctica profesional, ética y legal, 2)Prestación y gestión de cuidados, 3)Comunicación y gestión de recursos y 4)Desarrollo profesional que se encuadran en cuatro asignaturas de Prácticas Clínicas y representan 84 *ECTS (European Credit Transfer System*), cuyas competencias generales y específicas se detallan en sus respectivos planes docentes, distribuidos de la siguiente manera: *Estancias Clínicas I* (12 ECTS), *Estancias Clínicas II* (24 ECTS), *Estancias Clínicas III* (18 ECTS) y *Prácticum* (30 ECTS), organizadas de manera que se incorporan criterios de menor a mayor complejidad, y aumentando la duración de forma progresiva en cada semestre.

De ello se deduce la importancia y el peso académico en créditos que supone la práctica clínica en la formación del estudiante de enfermería, un 30% del total de ECTS de la formación de grado.

La asignatura de Estancias Clínicas I (ECI), objeto de nuestro estudio, representa la primera práctica asistencial que realiza el estudiante en el Grado de Enfermería (UB) con una duración de 6 semanas, distribuidas en tres bloques temáticos: habilidades clínicas, prácticas clínicas y seminarios. Para aprobar la asignatura, el estudiante debe realizar 300 horas (12 ECTS) repartidas de la siguiente manera: 20 horas de prácticas de laboratorio (habilidades clínicas), 180 horas de prácticas clínicas, 20 horas de trabajo tutelado o dirigido y 80 horas de aprendizaje autónomo.

Los estudiantes de Enfermería deben enfrentarse a entornos dentro de la práctica clínica muy diversos entre sí, y a su vez muy diferentes al contexto teórico. Este hecho hace necesario un análisis exhaustivo de los diferentes escenarios para dar respuesta a las demandas formativas y sociales. De hecho, este problema se extiende internacionalmente ya que no hay acuerdo en los estándares de competencia entre países como Inglaterra, Irlanda, Canadá, Taiwán y Suiza. Contradictoriamente a dicha ambigüedad en torno a la competencia y su evaluación, los diferentes profesores que intervienen en la práctica clínica están obligados por las normas, tanto nacionales como internacionales de acreditación, a evaluar y dar fe de la adquisición competencial de los estudiantes dentro de las titulaciones.

En ella intervienen diferentes agentes (estudiante, tutor académico, tutor institucional y coordinador de la asignatura), cada uno de ellos con unos derechos y deberes, claramente definidos en la normativa de prácticas académicas externas de los estudiantes de la UB. Son diferentes los autores, que establecen que dicha diversidad de agentes representa un desafío principal para el proceso de evaluación por la existencia de una interpretación dispar en el lenguaje utilizado en la competencia. Dicho elemento, se ve agravado por la falta de instrumentos rigurosos y confiables que generan subjetividad y diversidad en la interpretación individual de los términos claves relacionados con la evaluación competencial.

Son numerosas las evidencias que constatan las diferentes metodologías utilizadas en el contexto de la práctica clínica y como éstas generan mayor complejidad en la evaluación de la práctica y en su adquisición competencial. El aprendizaje en la educación superior es complejo, multidimensional, por lo tanto, los instrumentos utilizados para su evaluación deben ser diversos, y eficaces para evaluar todos los resultados, tanto los referidos a aspectos cognitivos (saber), aspectos técnicos (saber hacer) y aspectos metacognitivos (saber por qué lo hace).

Otros autores consultados, analizan la dificultad que representa para el estudiante el comprender los diferentes instrumentos, su implementación, utilización y cómo cada uno de ellos intervienen en la adquisición competencial de la propia asignatura, así como los pesos evaluativos de cada una de las partes que configuran la globalidad de la misma[10]. Son numerosas las evidencias que reflexionan sobre las diferentes metodologías y pesos evaluativos de las asignaturas de práctica clínica y analiza sobre la necesidad de que sea el propio estudiante quien comprenda todo el proceso de manera clara y transparente, siendo actor principal en su proceso no sólo de aprendizaje, sino y sobre todo de autoevaluación.

Teniendo en cuenta este marco, las prácticas clínicas en el Grado de Enfermería han adquirido gran relevancia para que el estudiante integre y aplique conocimientos que requieren instrumentos complejos y variados para poder abordar la evaluación por competencias, en la que intervienen diferentes agentes. Además de la tendencia actual, marcada por el enfoque de Bolonia, que recoge la idea de una conducta activa en el aprendizaje del estudiante a lo largo de la vida (life-long learning), consideramos necesario profundizar sobre la autoevaluación y reconsiderar si esta debe ser tenida en cuenta en la calificación final, resaltando la competencia de "aprender a aprender", y debiendo siempre estar atentos para que no sea una simple reproducción de roles estereotipados.

La autoevaluación se define como la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje. Íntimamente ligado a este concepto, se encuentra la metacognición, entendida como la capacidad de uno para conocer y monitorizar su propio proceso de aprendizaje o la reflexión sobre el propio conocimiento[10]. Por un lado, resulta imprescindible desarrollar mecanismos de feed-back, que ayuden a los estudiantes a aprender y por otro, es necesario establecer estrategias para que tomen conciencia de qué aprenden y cómo lo hacen. Es en este último aspecto, donde la autoevaluación está adquiriendo gran relevancia, permitiendo desde esta perspectiva empoderar a los estudiantes con una participación más reflexiva en la formación de su propio perfil curricular y favoreciendo la retroalimentación sobre dicho aprendizaje. Podría decirse que el empoderamiento no puede darse sin la autoevaluación, ya que no se trata de que uno mismo se otorgue una certificación, si no de que sea efectivo, tenga la capacidad de demostrarlo, y de lo contrario disponga de las herramientas necesarias para conseguirlo, sin esperar que alguien lo ejecute por mí. Para ello, se precisa de mayor responsabilidad y autocrítica, y así poder conseguir superar las adversidades.

La autoevaluación ayuda al estudiante a ser activo y a estar dispuesto para introducir los cambios requeridos, es decir, para mejorar su desarrollo profesional. La revisión bibliográfica indica que la autoevaluación genera un potencial para mejorar el rendimiento intelectual y proporciona a los estudiantes la información sobre sus propias fortalezas y debilidades, facilitando así su propio aprendizaje, atendiendo a sus diferentes ritmos de aprendizaje según las características individuales del alumno, que guardan relación tanto con sus estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, capacidad de concentración, gestión emocional, como más relevantes. La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación contribuye

al desarrollo de su autonomía, fomentando su capacidad para hacer reflexión crítica sobre su propia actitud y predisposición hacia el trabajo. Cuando se reflexiona durante el proceso de autoevaluación, se fortalecen las actitudes relacionadas con su dimensión afectiva como son la honestidad, la responsabilidad y la autonomía, todas ellas elementos esenciales también en su formación a nivel personal.

Ligado con el concepto de autoevaluación, es muy importante introducir el concepto de autopercepción, ya que identificar el nivel de ésta por parte del estudiante para las competencias tanto genéricas como específicas, nos puede facilitar información muy válida sobre su sentimiento de seguridad, integridad y confianza que tienen, relacionándolo con determinadas competencias profesionales, reflejo todas ellas de su formación académica y de su desarrollo competencial en la práctica clínica.

La autoevaluación, por tanto, produce mejoras entre la asociación entre el mundo académico y clínico. Esta dinámica de evaluación está estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, donde todos los actores y entidades implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje salen beneficiados, debido a la mayor consciencia de cuáles son los objetivos y qué deben realizar para cumplirlos.

La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el docente, a la vez que permite al propio docente conocer cuál es la valoración que los estudiantes hacen de la metodología utilizada en dicho proceso, así como de los contenidos, potenciando su capacidad de autogobierno, respetando la autonomía, afrontando los diferentes ritmos de aprendizaje en el proceso de adquisición competencial del estudiante.

Todas las evidencias encontradas, relacionan la autoevaluación del estudiante en el proceso de aprendizaje, con una mayor motivación, compromiso, responsabilidad y nivel de satisfacción. Por lo tanto, la satisfacción de los estudiantes de enfermería podría estar estrictamente relacionada con sus resultados de aprendizaje.

Tras varios años desde la implementación del Grado en Enfermería en España, creemos de vital importancia la autoevaluación de la adquisición competencial dentro de las asignaturas de prácticas clínicas, ya que la pluralidad existente de agentes que intervienen en las mismas y las numerosas culturas institucionales y perfiles profesionales que participan, la convierten en una asignatura compleja para garantizar la adquisición de todas aquellas competencias específicas y transversales de la titulación. Dicha complejidad puede verse minimizada por el establecimiento de

instrumentos que centralicen la información y por sistemas de rúbrica que hagan unificar el criterio y rigor metodológico de las diferentes dimensiones que integran las actividades de aprendizaje.

El estado actual de la cuestión viene dado extensamente por los documentos que establecen y crean todo el marco competencial de la titulación de Grado en Enfermería, pero existen escasos estudios que hayan autoevaluado y analizado la adquisición de las competencias específicas y transversales para el desarrollo profesional enfermero desde la perspectiva del propio estudiante. Encontrándonos en la actualidad con estudios que centran la atención en la creación y validación de instrumentos que permiten evaluar la adquisición competencial, como la *Escala de Competencia Enfermera* (ECE), *Nurse Competence Scale* (NCS) y el *Practice Environment Scale-Nursing Work Index*(PES-NWI). Sin embargo, dichos instrumentos no evalúan, ni autoevalúan de manera conjunta las competencias específicas y transversales que integran actualmente las asignaturas de Prácticas Clínicas, ni la efectividad de las actividades de aprendizaje integradas en dichas asignaturas para la adquisición de competencias (seminarios, habilidades clínicas, talleres, simulación, tutorías, etc.).

OBJETIVOS GENERALES. Describir la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación de los Tutores Académicos y tutores institucionales del proceso de aprendizaje en el contexto de la práctica clínica durante el curso académicos 2017-2018.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Comparar la autoevaluación del estudiante y la evaluación del tutor académico con las actividades de aprendizaje.
- Comparar la autoevaluación del estudiante y la evaluación del tutor institucional/empresa con la nota final de la asignatura.

METODOLOGÍA

Diseño y ámbito de estudio

Estudio analítico, transversal y correlacional en la asignatura de Estancias Clínicas (ECI) del segundo curso del Grado de Enfermería del Departamento de Enfermería Fundamental y Medico quirúrgica de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Barcelona, durante el curso académico 2017-2018.

Sujetos de estudio

El ámbito de estudio fue la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona (UB). La distribución del plan de estudios en esta escuela contempla un total de 84 ECTS de Prácticas externas obligatorias. Las prácticas clínicas dentro del Grado en Enfermería están distribuidas en cuatro asignaturas, organizadas de manera que se incorporan criterios de menor a mayor complejidad, desde segundo a cuarto (y último) curso. Todas ellas pretenden la aplicación e integración de las competencias específicas y transversales en relación a los cuidados enfermeros en los diferentes ámbitos de actuación.

La muestra está compuesta por los estudiantes matriculados en la asignatura de Estancias Clínicas I, y que realizaron sus prácticas clínicas en los siguientes hospitales: Hospital de Viladecans, Espérit Sant, Parc Taulí, Germans Trias i Pujol, Sant Joan Despí Moisès Broggi, Sagrat Cor y Fundació Plató. La **muestra estimada** fue de 142 estudiantes con un porcentaje de abandonos del 5%, precisión de la estimación del 5% y un nivel de confianza del 95%. La **muestra final** acabó siendo de 164 estudiantes, distribuidos de la siguiente forma: 25 estudiantes del Hospital Broggi, 12 del Hospital Germans Trias i Pujol, 35 del Hospital Esperit Sant, 26 del Parc Taulí, 11 de Fundación Platón, 20 de Sagrat Cor y 34 del Hospital de Viladecans.

Variables del estudio

Las variables contempladas están distribuidas en dos grandes bloques:

i. Variables sociodemográficas y relativas al centro de prácticas: edad, sexo, institución sanitaria donde desarrolla las prácticas clínicas y la unidad de prácticas.
ii. Variables relacionadas con las actividades de aprendizaje vinculadas a los seminarios: Diario reflexivo; (herramienta para reflexionar y escribir sobre el proceso de aprendizaje del estudiante), Proceso enfermero; (método científico de la Disciplina para la resolución de problemas de salud que viven las personas), Manejo farmacológico; (valoración y análisis de los tratamientos farmacológicos), Valoración nutricional; (valoración del estado nutricional).
iii. Variables relativas a la práctica clínica: que hacen referencia a las competencias específicas del plan docente*:* Práctica Profesional (PP) que contempla la actitud durante la realización de la práctica clínica, Prestación y Gestión de cuidados (PGC) como conjunto y manejo de actividades y servicios que realiza durante el periodo de prácticas clínicas, Comunicación Terapéutica (CT) como la capacidad de intercambio o de transmitir pensamientos, sentimiento e ideas entre estudiante-equipo y usuario, Desarrollo Profesional (DP) que logra el crecimiento

y la autorrealización, y Gestión de Cuidados (GC) que incluye la capacidad para establecer sistematización científica en lo que se hace y en cómo se hace

Instrumentos y procedimientos para la recogida de datos

Para autoevaluar el nivel competencial se utilizarán:

- Rúbrica de práctica clínica con 24 ítems distribuidos en 4 dimensiones, siendo la primera Practica Profesional (PP) una variable dicotómica (SI/NO) y los tres restantes presentan una puntuación mínima de 24 y máxima de 240: Prestación y Gestión de Cuidados (PGC 10/100), Comunicación Terapéutica (CT 7/70) y Desarrollo Profesional (DP 7/80). Cada ítem se evaluará con una escala tipo Likert con 10 opciones de respuesta que van desde 1, realizado incorrectamente o no realizado, a 10, realizado de forma perfecta.

Para autoevaluar las actividades de aprendizaje se utilizarán:

- Rúbrica del diario Reflexivo, con 8 ítems: calidad del registro, ámbito de prácticas, organización, problemas y gestión, repercusión de lo aprendido, aplicación de la evidencia, opinión del estudiante y propuestas de mejora.
- Rúbrica de Seminarios Farmacología con 7 ítems: presentación, asistencia, puntualidad, léxico adecuado, plantilla farmacia, responde correctamente y nivel de evidencias aportadas.
- Rúbrica de Proceso Enfermero con 9 ítems: presentación, asistencia, puntualidad, léxico adecuado, valoración, valoración I, áreas de dependencia, responde correctamente y nivel de evidencias aportadas
- Rúbrica de Seminario Nutrición con 8 ítems: presentación, asistencia, puntualidad, léxico adecuado, encuesta alimentación, análisis de la encuesta de alimentación, responde correctamente y nivel de evidencias aportadas.

Para todas las rúbricas, los rangos de evaluación serán de 1 a 4 siendo 4: Muy bueno; 3: Bueno; 2: Aceptable y 1: Insuficiente.

A dos semanas antes de la finalización de la práctica se realizará una sesión informativa con los tutores y estudiantes, con el fin de explicar la manera de auto cumplimentar los instrumentos de autoevaluación y satisfacción por parte del estudiante como del tutor, de clarificar las dudas que puedan surgir, garantizando así una mayor cumplimentación de los instrumentos y disminución de las pérdidas. Se utilizará el mismo instrumento para la autoevaluación del estudiante y la evaluación del tutor.

Posteriormente, durante la última semana del periodo de Prácticas Clínicas, se les solicitará a los estudiantes que auto cumplimenten los instrumentos relacionados con las variables sociodemográficas y del centro, sobre autoevaluación y sobre satisfacción. Estos dos últimos instrumentos también has sido utilizado por los tutores para la evaluación del estudiante.

ASPECTOS ÉTICOS

Dicho proyecto se encuentra enmarcado en un estudio financiado por la Fundación Enfermería y Sociedad con código PR-216/17, titulado: *"Evaluar el uso del Moodle como herramienta de gestión y evaluación de las competencias específicas y transversales de la asignatura de prácticas clínicas del Grado de Enfermería"*. Dicho proyecto, ha sido aceptado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona con código 1R800003099. Se tendrán en cuenta las recomendaciones de la Ley Orgánica 15/1999 del 13 de diciembre (BOE Núm 298, del 14 de diciembre de 1999) de la Protección de datos de carácter personal. Se informará del proyecto y los objetivos del mismo mediante un documento de información y consentimiento informado para estudiantes y tutores institucionales y académicos. Para mantener la confidencialidad y el anonimato de los participantes todos los cuestionarios serán codificados.

RESULTADOS

Objetivo 1: Comparar la autoevaluación del estudiante y la evaluación del tutor académico con las actividades de aprendizaje.

Comparando la autoevaluación del estudiante con la del tutor académico, no se han detectado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres actividades de aprendizaje, diario reflexivo, nutrición y proceso enfermero: Diario reflexivo con una $p<0,137$, siendo la media del tutor académico de 3,50 (SD=0,42) y la de autoevaluación de 3,44 (SD=0,40), Seminario de nutrición con una $p<0,674$, siendo la media del tutor académico de 3,58 (SD=0,38) y la de autoevaluación de 3,64 (SD=0,68) y Proceso enfermero con una $p<0,226$, siendo la media del tutor académico de 3,54 y la de autoevaluación de 3,55 (SD=0,68).

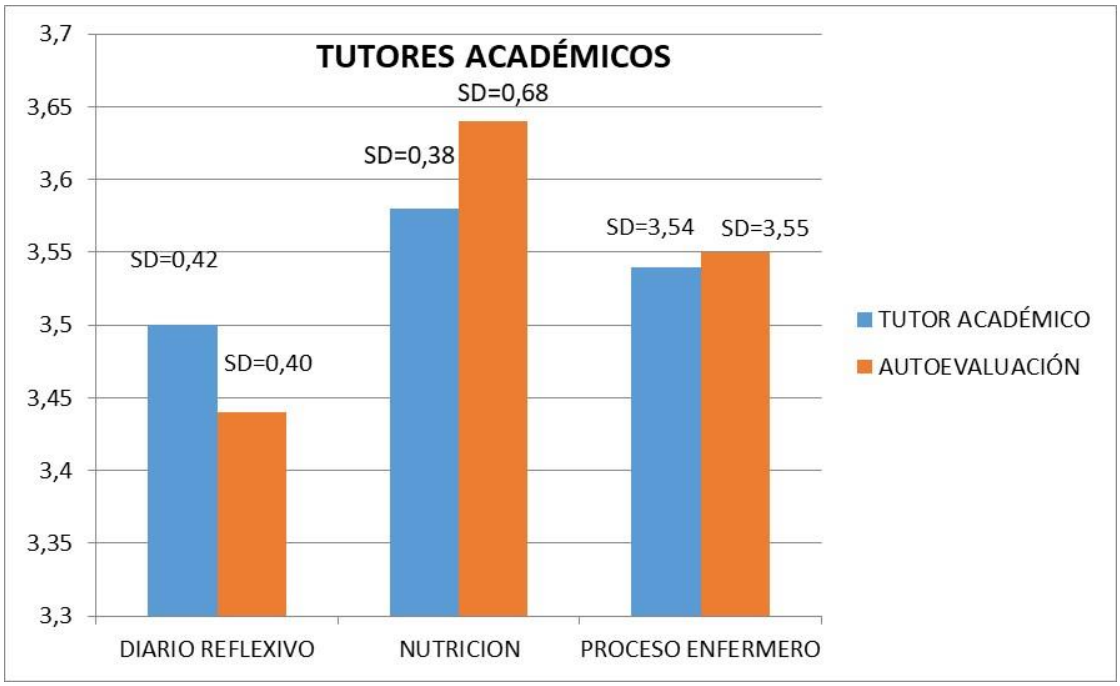


Imagen-1 Autoevaluación del estudiante y la evaluación del tutor académico

Objetivo 2: Comparar la autoevaluación del estudiante y la evaluación del tutor institucional/empresa con la nota final de la asignatura.

Sí que se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre la autoevaluación del estudiante y la del tutor institucional, en las competencias relacionadas con las variables desarrollo profesional, total de prácticas y total de estancias clínicas I: Desarrollo Profesional con una $p<0,00$, siendo la media del tutor académico de 8,99 (SD=0,67) y la de autoevaluación de 8,68 (SD=0,80), Total de prácticas con una $p<0,01$, siendo la media del tutor institucional de 4,44 (SD=0,33) y la de autoevaluación de 4,37 (SD=0,37) y Total de Estadas Clínicas I con una $p<0,005$, siendo la media del tutor institucional de 7,11 (SD=0,50) y la de autoevaluación de 7,42 (SD=0,84). Se evidencia una correlación positiva entre las notas de estancias clínicas I y la autoevaluación; aquellos estudiantes con mejores resultados académicos presentan mejores resultados en la autoevaluación.

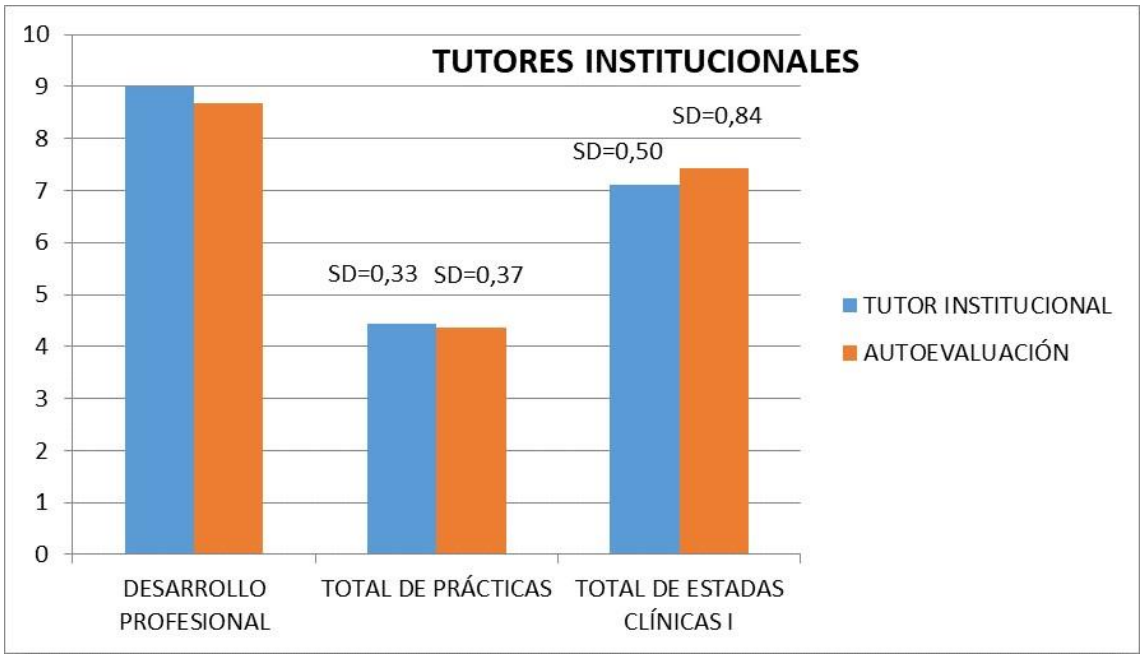


Imagen-2 Autoevaluación del estudiante y la evaluación del tutor institucional/empresa

Análisis Estadístico

Para la descripción de todas las variables cuantitativas se calculará la media y la desviación estándar (DE), o la mediana y el rango intercuartílico en función de la distribución de los datos. Se expresarán las frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas. Para analizar la relación entre centros, datos sociodemográficos, actividad laboral, la autoevaluación del estudiante *vs* la evaluación del tutor académico/institucional y el nivel de satisfacción de los diferentes agentes que participan en la práctica clínica, se realizará un análisis inferencial a partir del coeficiente de correlación de Spearman o de Pearson según la distribución de los datos, Para determinar la relación entre el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre los agentes implicados en la práctica clínica que han realizado la autoevaluación versus los que no la han realizado, y para determinar la relación entre la autoevaluación de los estudiantes y las variables sociodemográficas, actividad laboral y del centro de prácticas clínicas, se realizará mediante test de t Student o el U de Mann Whitney o Kruskal-Wallis según distribución de las variables. El nivel de significación para los tests estadísticos será de 0,05. Para ello se utilizará el Paquete Estadístico IBM SPSS Versión 21.

CONCLUSIONES

El estudio permitió realizar el análisis conjunto de todas las dimensiones competenciales que intervienen en las asignaturas de Práctica Clínica del Grado de Enfermería. Dicho análisis, sirve para establecer líneas futuras de investigación que permitan la validación y fiabilidad del instrumento de evaluación de las dimensiones competenciales.

1/ La autoevaluación resulta un instrumento útil que fomenta la capacidad reflexiva del estudiante en su proceso de aprendizaje. 2/ Los resultados reflejan la importancia de unificar la triangulación de conocimientos, habilidades y actividades para garantizar la adquisición competencial en la práctica clínica, así como la evaluación de la misma. 3/ La autoevaluación favorece un espacio de reflexión y acercamiento entre estudiante y tutor académico e institucional. 4/ La autoevaluación como proceso, favorece la creación de un espacio de diálogo entre tutor y estudiante, que habría que potenciar y estimular antes y durante la adquisición competencial en la práctica clínica. 5/ Las prácticas externas a la formación de grado están adquiriendo gran relevancia en el contexto universitario actual, es por este motivo, que establecer la autoevaluación como un sistema coadyuvante que garantice la calidad de las mismas y satisfaga a los distintos agentes de la práctica clínica, haciéndoles partícipes a todos ellos del proceso y consultándoles de forma periódica y metódica, puede resultar clave para el éxito de las mismas. 6/ Queda abierta la posibilidad de líneas futuras de investigación, enmarcadas en la realización de “talleres” de aprendizaje y/o entrenamiento dirigidos tanto a tutores como estudiantes, para que la autoevaluación resulte lo más objetiva posible, teniendo en cuenta los muy diversos contextos en los que tiene lugar la práctica clínica. Precisamente es por este último motivo, por el que la autoevaluación adquiere mayor fortaleza, resultando una estrategia muy válida por la capacidad que tiene de adaptarse a la diversidad de necesidades, de intereses y de ritmo de aprendizaje de cada estudiante, estrategia que podría sustituir otras formas de evaluación, siempre que se afronte la diversidad en la autoevaluación mediante pautas de intervención. De ahí la relevancia de estos “talleres” de reflexión, en los que se potencie la retroalimentación entre tutor-estudiante, para descubrir las fuentes de dificultad en la adquisición competencial. 7/ Siguiendo en esta línea de investigación futura, y posterior al aspecto de mejora, anteriormente expuesto, plantear la posibilidad de integrar la autoevaluación como parte ponderativa en la calificación final.

El estudio permitió realizar el análisis conjunto de todas las dimensiones competenciales que intervienen en las asignaturas de Práctica Clínica del Grado desde la perspectiva del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández Collado E. Valoración del enfoque constructivista de las competencias en enfermería en la universidad europea de Madrid. [Internet]. Universidad Europea de Madrid; [citado 9 de enero de 2018]. p. 1-15. Disponible en: http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1435/ASIG05.pdf?sequence=2.

Pérez C, Alameda A, Albeniz C. La formación práctica en Enfermería. Opinión de alumnos y profesionales asistenciales. Un estudio cualitativo con grupos de discusión. Rev Esp Salud Pública [Internet]. 2002; 76(5):517-30. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17076513%0AHow

Visiers Jiménez L, Martín-Arribas MC. Evaluación de competencias en el PRACTICUM del Grado en Enfermería. 2015. p. 313-24.

de-Souza-Cruz MC, Mariscal-Crespo MI. Competencias y entorno clinico de aprendizaje en enfermería: Autopercepcion de estudiantes avanzados de Uruguay. Enferm Glob [Internet]. 2016 [citado 8 de diciembre de 2017]; 41:121-34. Disponible en: http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v15n41/docencia1.pdf

Heaslip V, Scammell JME. Failing underperforming students: The role of grading in practice assessment. Nurse Educ Pract [Internet]. 2012 [citado 9 de enero de 2018];12:95-100. Disponible en: https://ac-els-cdn-com.sire.ub.edu/S1471595311001442/1-s2.0-S1471595311001442-main.pdf?_tid=7ca8d606-f54c-11e7-b724-00000aab0f6c&acdnat=1515509631_43022a97a57cdc461719817ec91a50b5

Universidad de Barcelona. Normativa de prácticas académicas de los estudiantes de la Universidad de Barcelona [Internet]. 2012 [citado 9 de enero de 2018]. p. 1-11. Disponible en:
http://www.ub.edu/feinaub/docs/normativa_practiques_2012cast.pdf

Roberts D. Grading the performance of clinical skills: Lessons to be learned from the performing arts. Nurse Educ Today [Internet]. Agosto de 2011 [citado 9 de enero de 2018]; 31(6):607-10. Disponible en:
http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21074300

Wilkes Z. A framework to support practice teachers in the assessment process: ... 2011; 84(12):24-8.

Fotheringham D. Triangulation for the assessment of clinical nursing skills: A review of theory, use and methodology. Int J Nurs Stud [Internet]. 2010;47(3):386-91. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.09.004

Watson R, Stimpson A, Topping A, Porock D. Clinical competence assessment in nursing: a systematic review of the literature. J Adv Nurs [Internet]. Septiembre de 2002 [citado 9 de enero de 2018]; 39(5):421-31. Disponible en: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12175351

Andre K. Grading student clinical practice performance: the Australian perspective. Nurse EducToday [Internet]. Noviembre de 2000 [citado 9 de enero de 2018];20(8):672-9. Disponible en:
http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11090315

Murphy R. Evaluating new priorities for assessment in higher education. Innov Assess Higuer Educ. C. Bryan y. 2006; 37-46.

Herrington, J, Herrington A. Evaluación auténtica y multimedia ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica?". High Educ Res Dev. 1998; 17(3):305-22.

Villa Sánchez A, Ruiz MP. Practicum y Evaluación de competencias. 2004 [citado 9 de enero de 2018]; 8(2). Disponible en:
https://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf

Tejada Fernández J. El trabajo por competencias en el prácticum : cómo organizarlo y cómo evaluarlo Competencies-Based Work in the Practicum : How to Organize and Evaluate It. REDIE Rev Electrónica Investig Educ [Internet]. 2005; 7:1-31. Disponible en:
http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=20046938&lang=es&site=ehost-live

Vizcaya Moreno M, Pérez Cañaveras R, Jiménez Ruiz I, Núñez del Castillo M, Hernández Ortuño A, Berlanga Fernández S, et al. Reflexiones sobre la autoevaluación del estudiante en el Grado en Enfermería [Internet]. Alicante; 2016 [citado 8 de diciembre de 2017]. Disponible en: https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-3/807541.pdf

Pérez Gómez A. Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. MEC/Octaedro/FIES, editor. Madrid; 2007. 7-36 p.

Olina Z, Sullivan HJ. Student self-evaluation, teacher evaluation, and learner performance. Educ Technol Res Dev. 2004; 52(3):5-22.

López de Tkachenko G. Análisis de los constructos teóricos: vida cotidiana, familia, autopercepción y motivación. Laurus. 2008, enero-abril; (14): 243-261. [acceso 14-06-2012] Disponible en:
http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed. jsp?iCve=76111491012

Schecter R, Gallagher J & Ryan M. Enhancing Baccalaureate Nursing Students' Perception of Competence and Confidence During an Alternative Dedicated

Education Unit Experience. A Pilot Study. Journal for Nurses in Professional Development, 2017; 33 (3): 120-126.

Cruz Núñez, F & Quiñones Urquijo, A. Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. Zona Próxima. 2012; 16: 96-104.

Calatayud Salom A. (2002): "La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación". Revista: *Educadores*. Núm 204. Págs.357-375.

Calatayud Salom. A. (2007): "La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo?. En: A. CALATAYUD (Coord). La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y técnicas. Madrid. MEC.

Cremonini V, Ferri P,, Artioli G, Sarli L, Piccioni E, Rubbi I. Nursing students' experiences of and satisfaction with the clinical learniong environment: the role of educational models in the simulation laboratory and in clinical practice. Acta Biomed. 2015; 86 (3):194-204.

Comparcini D, Simonetti V, Tomietto M, Galli F, Fiorani C, Di Labio L, Cicolini C. Nursing students' satisfaction and perception fo their first clinical placement : observational study. Prof Inferm. 2014; 67 (1): 41-7.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Experiencia de la Formación Práctica de los/las estudiantes de Grado de Enfermería de la Universidad de Vic- Universitat Central de Catalunya. (RES0089)

Núria Gorchs Font, Olga Isern Farrés, Emilia Chirveches Pérez
Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya

INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de un nuevo plan de estudios (Plan 2015) en el Grado de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCSB) de la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña (UVic- UCC) durante el curso 2015-2016, conllevó la implantación de la práctica reflexiva en los nuevos Prácticums, como método de aprendizaje para adquirir las competencias requeridas los estudiantes. A su vez los tutores recibieron una formación sobre práctica reflexiva y realizaron un intercambio de experiencias entre tutores académicos y asistenciales del cual surgió la necesidad de elaborar una guía consensuada de tutores de prácticas que tuviera en cuenta también la experiencia de los estudiantes y dado que la realidad asistencial es cada vez más compleja, cambiante, con diversidad de valores y objetivos, a menudo, muy lejos del aprendizaje de los estudiantes.

Se entiende la práctica reflexiva como un proceso que permite cambiar la perspectiva conceptual y adoptar una nueva conciencia de actuación a partir de una experiencia vivida y de su exploración intencionada interna, intelectual y afectiva (González-Samartino, 2012). Para Benner (1984) sin la práctica reflexiva es muy difícil llegar al máximo grado de desarrollo profesional. En función de la experiencia y las capacidades prácticas en el lugar de trabajo. Patricia Benner describió las etapas evolutivas para llegar a ser la enfermera excelente. Según esta aportación, la enfermera experta se considera el máximo desarrollo profesional, con una visión holística, intuitiva, que es capaz de innovar y anticipar eventos con eficacia. No todas las enfermeras llegan a este nivel más alto y a menudo necesitan una experiencia de entre cinco y siete años. Existe una gran variabilidad en el tipo, la durada y la calidad de la atención en términos de formación, de nivel de habilidades, de competencias y de responsabilidad de cada enfermera por lo que se requiere un desarrollo más profesional, disciplinar y unificado para la mejora en el cuidado de todos.

Las conclusiones de un estudio previo realizado de la FCSB sobre las experiencias y expectativas de las tutoras hospitalarias en relación a la tutorización de las prácticas clínicas se centraron en la importancia de promover el perfil del estudiante “tipo” para

potenciar el protagonismo del autoaprendizaje, el aprender a aprender, y promover el triángulo formativo: estudiante-tutor asistencial –tutor académico (Fig.1). En este estudio y para las tutoras asistenciales que participaron, el estudiante "tipo" es aquel estudiante motivado, con interés y actitud positiva, responsable, respetuoso, con iniciativa, prudente y discreto.

Fig. 1: El triángulo educativo

Fig. 1: Triángulo formativo

Siguieron en importancia la responsabilidad, el respeto, la iniciativa, la prudencia y la discreción, y se nombraron también como importantes los conocimientos, la tolerancia y la humildad (Fig. 2). En resumen, el estudiante "tipo" seria la persona que está predispuesta a captar e integrar aprendizajes.

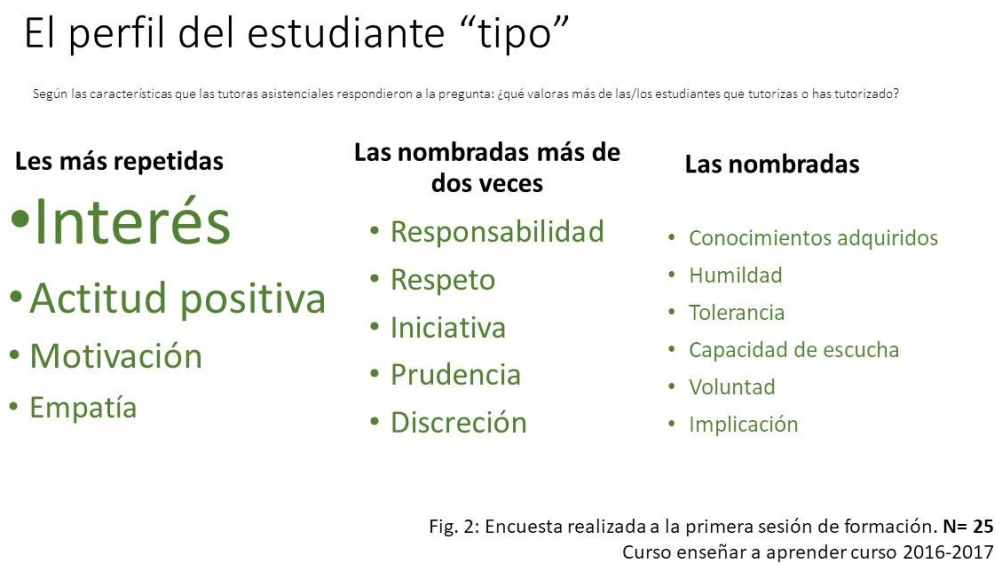


Fig. 2: Encuesta realizada a la primera sesión de formación. N=25. Concurso enseñar a aprender curso 2016-2017

Pero este estudio no permitió completar la mirada triangular de la formación ya que faltaba tener datos sobre la vivencia y la opinión de los estudiantes y, por ello se planteó este estudio con los siguientes objetivos:

1. Describir la experiencia de los / las estudiantes de 4º del Grado de Enfermería, según los diferentes planes de estudios
2. Detectar fortalezas y áreas de mejora en todo el período de prácticas.
3. Describir el perfil del tutor "tipo" modelo.

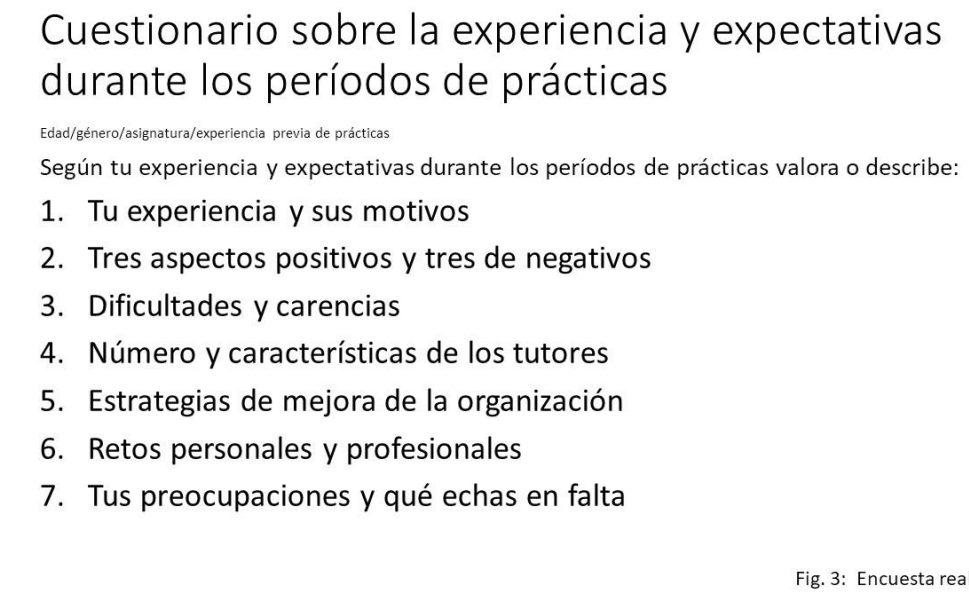
METODOLOGÍA

Estudio fenomenológico realizado en la FCSB durante dos cursos consecutivos (2017-2019) que recogió e interpretó las vivencias y opiniones de los / las estudiantes de enfermería de 4º. curso de la FCSB en su último prácticum. Se incluyó una muestra de conveniencia de estudiantes durante la presentación de las prácticas del prácticum VI (plan 2009) y del prácticum VII (plan 2015) realizada en la FCSB los días 7 de mayo de 2018 y el 23 de enero de 2019.

El plan 2015, a diferencia del 2009, que utilizaba como metodología de aprendizaje el proceso de atención de enfermería P.A.E. con el uso de las taxonomías enfermeras NANDA_ NOC_NIC y tenía 6 prácticums, consta de 7 prácticums, incluye la práctica reflexiva (ciclo reflexivo de Gibbs en los incidentes críticos y el diario reflexivo) desde primer curso de forma progresiva tanto en el aula con seminarios de grupos reducidos (20, 10 y / o 6 estudiantes) como en las prácticas, y aumenta la preparación con seminarios y simulación de distinta intensidad.

También, el plan 2015 incorpora un nuevo sistema informático de asignación automática de las plazas de los diferentes prácticums según el expediente académico, a diferencia del plan 2009 que las asignaba al estudiante de forma individualizada según las necesidades de los estudiantes, las características personales y la trayectoria de prácticas.

Como técnica de recogida de datos se utilizó una encuesta parcialmente estructurada, autoadministrada con 9 preguntas que exploraba tres dimensiones: experiencia del estudiante, la fortalezas y áreas de mejora de los períodos de prácticas, y las características y perfil de los tutores (Fig.3). Para así adaptarse a la singularidad de cada estudiante.



Cuestionario sobre la experiencia y expectativas durante los períodos de prácticas

Edad/género/asignatura/experiencia previa de prácticas

Según tu experiencia y expectativas durante los períodos de prácticas valora o describe:

1. Tu experiencia y sus motivos
2. Tres aspectos positivos y tres de negativos
3. Dificultades y carencias
4. Número y características de los tutores
5. Estrategias de mejora de la organización
6. Retos personales y profesionales
7. Tus preocupaciones y qué echas en falta

Fig. 3: Encuesta realizada

Fig. 3. Cuestionario sobre la experiencia y expectativas durante los períodos de prácticas

El análisis se hizo según la técnica de Borkan (1999) (Holloway & Katheleen, 2017) que contempla dos lecturas: una horizontal (lectura inicial para tener una foto global prestando atención a los temas, emociones y sorpresas, lectura en profundidad y de forma reflexiva los datos a fin de encontrar evidencia de apoyo por temas, relectura de los elementos que pueden haberse sobrepuesto, búsqueda de significados alternativos e intentar vincular discrepancias) y otra vertical (concentración en una sección de los datos y analizarlos antes de moverse a otra, reflexión y revisión de los datos en la misma sección, mirada de los flashes, nuevas formas o ideas y volver "retroalimentación" hacia los datos de nuevo. Y fue realizado por dos PDI del Grado en Enfermería expertas en investigación cualitativa. Está pendiente una triangulación con los estudiantes como criterio de calidad y validación de los resultados.

RESULTADOS

Se analizaron las encuestas de 83 estudiantes: 46 del plan 2009 y 37 del 2015, la edad media de la muestra de los estudiantes fue de 21,7 años, la mayoría del género femenino (87 %) y la mayoría trabajando en un contexto sanitario (54 %).

Las respuestas sobre la experiencia en general eran positivas y estaban centradas en el crecimiento personal y profesional de los estudiantes con expresiones como “mejorar y crecer como persona y enfermera”, “trabajar la confianza conmigo” “enfermeros que me han tocado” “capacidad de reflexionar de mis errores”.

En relación a los aprendizajes, los estudiantes percibieron que durante las prácticas aumentaron sus conocimientos, habilidades y actitudes: “aprender para estar más cerca del mundo sanitario”, “cosas nuevas y no caer en la rutina”, “aprender de diferentes profesionales y llevarme lo mejor de cada uno” “sensación de aprender del día a día, de una manera diferente” y a ampliar la “visión holística de la persona”.

Anotan que trabajar con “casos reales” es “esencial” para la práctica profesional. Comentan que les ayuda a conocer la dinámica, las funciones y las estrategias del servicio; y promueve el desarrollo profesional. “Conocer el futuro profesional” “facilita la reinserción laboral y “puede ser un medio para encontrar trabajo” y participar del futuro profesional.

Las enfermeras viven una presión asistencial muy alta y los estudiantes ven signos como “desgana, poca paciencia, no tener en cuenta al estudiante”. Podría ser fruto de la presión, de la falta de enfermeras y del quemamiento o síndrome bourn-out. Aun así, en relación al tutor destacan los estudiantes la relación de proximidad que establecen y comentan que “son grandes tutoras y grandes profesionales”.

De las respuestas a la pregunta ¿qué valoras más de los tutores que te han tutorizado? Se construyó el perfil del tutor "tipo". Según los estudiantes, el tutor modelo, era aquél que tiene ganas de enseñar, de tener estudiantes, el que "transmite pasión", se ocupa y preocupa de ellos; realiza un buen seguimiento y una evaluación sincera y transparente, que permite mejorar competencias antes de terminar el período de prácticas (Fig. 4).

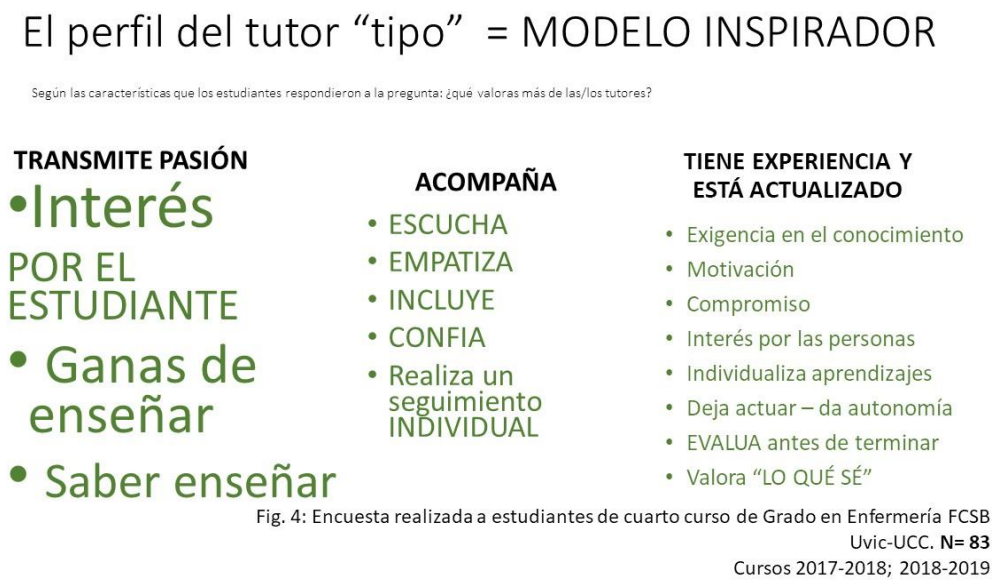


Fig. 4: Encuesta realizada a estudiantes de cuarto curso de Grado de Enfermería FCSB

También valoraron el hecho que el tutor muestre "proximidad, disponibilidad y da una respuesta rápida" y que "crea una relación de confianza basada en una buena escucha". Se le reconocen habilidades comunicativas como la empatía, el interés por el estudiante, acompañar y apoyar, el tener conocimiento del estudiante y el individualizar cada plan de trabajo. En resumen, sería el "modelo inspirador", la experiencia y la actualización. Para ellos es importante que el tutor "tenga ganas de ser tutor". Que tenga experiencia en el servicio, esté actualizado y tenga interés por el estudiante

En cuanto al número de tutores, los estudiantes refirieron que tuvieron una media de 6 tutores (mín.3-máx.14), cosa que les permite ver de positivo la diversidad para aprender cosas diferentes "cada una te aporta y te enseña su manera de trabajar", pero al cambiar tanto "cada una lo quiere a su manera y no hay tanta confianza" y otra dificultad es que

"tienes que iniciar una nueva relación con cada tutor". Les gustaría encontrar tutores fijos sin tanta rotación.

En relación al proceso de prácticas, los estudiantes creen tener "pocas plazas", "poca opción para escoger" y pocos convenios "con ABS de Barcelona" por ejemplo. Destacan que quieren servicios de especialización (UCI i emergencias), no quieren hacer dos períodos de prácticas en los centros de atención primaria. Son también son críticos con "el método de selección de plazas" que tiene sólo en cuenta los temas académicos (créditos aprobados y calificación académica) y que, por tanto "falta facilitación para las personas que trabajan".

En cuanto al segundo objetivo, áreas de mejora, los aspectos de mejora propuestos en respuesta a las preguntas ¿qué cambiarias? ¿qué te preocupa? O ¿qué has encontrado a faltar? Están preocupados/as respecto a los conocimientos, se centraban en la necesidad de aumentarlos en farmacología "mucha falta de conocimiento en el manejo de la medicación" y en comunicación, en "malas noticias, con la familia y con el equipo: "cómo tratar a los pacientes" y comentan que "a veces no sabes qué decir". También faltan habilidades en la gestión de situaciones de estrés, y en la toma de decisiones.

Del tutor destacaron la necesidad de disponer de más recursos para dedicarse a la tutorización y que sea reconocida como una función más de la enfermera asistencial. Proponen como mejora la capacitación docente, comentaron que "hacer un curso para concienciar de cómo es de importante su tarea y de cuanto pueden influenciar" y proponen aumentar su motivación, pero sobre todo "hacerlo visible", la función o rol de tutorización de la enfermera asistencial. Destacaron la falta de visibilidad que perciben de su rol como estudiante en los distintos servicios asistenciales, expresan que a veces la enfermera "no sabe que tiene una estudiante", y que se sienten solas "sentirme sola en algunas situaciones". Se podría resumir con la necesidad de hacer visible al estudiante-aprendiz, la función de tutorización, y que esta sea reconocida en el trabajo.

En relación a las tutoras, comentaron como aspectos negativos: la poca comunicación con el tutor, la falta de tiempo y la utilización del estudiante "tener el estudiante para realizar trabajo". La capacitación del tutor no siempre es la deseada "hay enfermeras que no son válidas par a llevar estudiantes" y también que el conocimiento "depende de si el tutor tiene capacidad de enseñar"." Trabajar y no aprender", puede ser un ejemplo de expresión de la sensación de explotación que tiene algún estudiante "sentir que te hacen servir para quitarse trabajo de encima". Hay "tutoras muy exigentes" y está bien, pero a veces da la sensación de que "faltan ganas para compartir conocimiento".

En cuanto al número y diversidad de tutoras, los estudiantes manifestaron querer encontrar tutores fijos sin tanta rotación, y anotaron que se debería "Hacer un curso para concienciar a los tutores de la importancia de su labor y de cómo pueden influenciar en los estudiantes".

Otros elementos negativos comentados fueron la "presión para estar siendo evaluado" y "experiencias de pacientes que influyen en mi vida privada". Es mucha la presión que viven los estudiantes, especialmente los de primer año en el primer prácticum (Parkes, 1985).

En relación a los períodos de prácticas expresaron que los períodos de "atención primaria podrían ser más cortos y hacer más atención especializada". Los estudiantes quieren hacer las prácticas "después de la teoría", hacen notar que "a veces se realizan las prácticas antes que la asignatura" y que les gustaría sólo hacer las prácticas "en los servicios que les interesan". Destacan la importancia de que todos pasen por las áreas de "Uci y Urgencias". Quieren escoger las prácticas sin requisitos previos "que los alumnos escojan prácticas" y con más opciones de plazas "poder escoger más preferencias", se quejan de "no haber podido ver todos los servicios que hubiesen querido". Hay disparidad en la duración de los periodos, para algunos deberían "ser más cortos y rotar por más servicios" "no poder ver todos los servicios deseados", para otros deberían ser más largos para aumentar la autonomía. En relación al plan de trabajo y la memoria de prácticas expusieron que "los trabajos de prácticas son demasiado extensos".

En respuesta a la pregunta sobre ¿qué te gustaría cambiar para hacer mejor esta tarea? El grupo de plan nuevo tiene expresiones sobre mejoría personal que no tienen el del plan 2009: "mi actitud", "mi seguridad", "mi iniciativa", "realizar el trabajo durante todo el tiempo de prácticas" "cada día aprendo algo nuevo" "no caer en rutinas" "cada período tengo más ganas de continuar".

CONCLUSIONES

Discusión sobre los APRENDIZAJES

El objetivo de la formación es conseguir que el estudiante adquiera competencias. Este grupo articulado y dinámico de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores que forman parte activa de las acciones cotidianas de manera responsable y eficiente y dentro de un contexto determinado, son las denominadas competencias. Benner (1982) las define como la capacidad de realizar una actividad con los resultados esperados bajo

una variedad de circunstancias del mundo real. Este es el objetivo del aprendizaje práctico en enfermería.

La necesidad de mejorar la ciencia, las humanidades, las ciencias sociales, la resolución de problemas, la formación de formadores y las habilidades interpersonales sigue siendo un reto en la formación de enfermeras graduadas, y por lo tanto propone que debemos progresar y prepararnos para ser estudiantes a lo largo de toda la vida y estar listos para hacer prácticas reflexivas y llegar a ser experta gracias a esta ansia de mejora incesante (Benner, Sutphen, Leonard, Day, 2009). De ellas, algunas concuerdan con expresiones realizadas por los estudiantes en relación a los conocimientos, y otras no corresponderían al nivel del principiante. Estudiantes de ambos planes (2009 y 2015) coinciden en mejorar la ciencia con farmacología y las habilidades interpersonales con la mejora de la comunicación y el dar malas noticias. Estudiantes del plan 2015 que habían realizado los ejercicios de práctica reflexiva, añaden la toma de decisiones y la gestión del estrés.

El perfil del estudiante del Grado en Enfermería de la FCSB- UVic-UCC se caracteriza cuando finaliza su formación por ser un profesional generalista con preparación científica, humana y con capacidad de razonamiento crítico y creativo. Desarrolla competencias para definir estrategias de promoción de la salud y prevención de la enfermedad. Enseña a aplicar cuidados que contribuyan al restablecimiento de la salud o aliviar el sufrimiento de las personas y prepara para poderlas acompañar en el proceso de morir.

Teniendo en cuenta estos objetivos para el nuevo graduado y entendiendo el plan futuro de los servicios de salud, se tendría que continuar trabajando un modelo de aproximación a las personas como el aportado por Virginia Henderson, y con un buen modelo de tutorización y retroalimentación, y aunque los estudiantes siempre se ha dado mucha prioridad a la especialización, deben entender que la especialización vendrá a partir de la formación Postgrado y/o Máster y que en el Grado es importante realizar los cuidados de enfermería en el ámbito generalista hasta cuarto año donde ya será viable ir a hacer prácticas en servicios de especialización.

Discusión sobre la TUTORÍA

La ciencia enfermera es epistemológicamente conocimiento práctico (Medina, Castillo, 2006). Benner (2009) en su libro Educating nurses: a call for radical transformation, reflexiona sobre la enorme diferencia entre adquirir conocimiento en el aula o adquirirlo a la práctica, y pone en valor el papel de las educadoras clínicas para ayudar al

desarrollo del razonamiento y el juicio clínico (Sharif, Masoumi, 2005). Conocimiento y aprendizaje práctico en el que la actuación y el rol de las tutoras tiene un gran poder de modelaje no siempre suficientemente investigado (Guillaumet, Fargues, Subirana, Bros, 2005).

El contexto asistencial en el que se desarrollan las prácticas ya es en sí mismo un reto, una tensión y un estrés para los estudiantes (García, Labajos, Fernández, 2014), y en un momento de su carrera profesional, estudiantes principiantes o enfermeras novicias que tienen aún pocos recursos de la disciplina enfermera para poder aplicar (Benner, 1984). Esta realidad misma compleja, hace que una estudiante tenga de referencia a diferentes enfermeras y esto genera un factor asociado de estrés (Pulido-Martos et. al 2016).

Si le añadimos en este contexto de complejidad asistencial, la tutorización y supervisión de estudiantes puede verse afectada negativamente ya que es más fácil centrarse de forma escorada hacia la enseñanza de habilidades técnicas, cuyos resultados son más rápidos y limitados en el tiempo, que a promover el aprendizaje reflexivo o la discusión de casos clínicos que favorezcan el pensamiento crítico de los estudiantes (Morales-Asencio,2013).
Junto a la práctica reflexiva, otro elemento para la consecución de las competencias necesarias es la formación en el pensamiento y juicio crítico. Una reciente revisión sistemática, concluye que no hay evidencia suficiente para conseguirlo de una determinada metodología, con lo cual recomiendan estrategias combinadas (Cappaleti et al., 2014). Para alcanzar este objetivo será importante, también, diseñar estrategias de intervención formativa dirigido a los profesionales de enfermería (Reyes Revuelta et al., 2012). Ello concuerda con los resultados y nos orientan hacia la propuesta de diseño, aplicación y evaluación de un programa formativo, que haga visible la figura del tutor enfocado en el aprendizaje y en la capacitación docente, ya que es la persona más relevante en el ámbito de la práctica clínica y es uno de los factores más determinantes para conseguir las competencias y lograr que el aprendizaje sea significativo.

Todos los estudiantes han valorado el gran impacto que tiene la tutoría y el tutor modelo, los profesionales de enfermería deben tener presente que son un espejo para el estudiante y que una tutorización de calidad con un modelo integrado hace que la experiencia de aprendizaje sea positiva para toda la vida y queden más afianzados los conocimientos adquiridos (Webster et al., 2016). Así mismo permitirá alcanzar habilidades indispensables para el pensamiento crítico y la priorización para la resolución de problemas. Es importante atender al estudiante individualizando igual que atendemos las personas usuarias, y verlo como un ser biopsicosocial y espiritual,

enfoque holístico de la realidad. Hay mucha generosidad por parte de los tutores, pero no debemos dejarnos guiar por el azar, las experiencias clínicas tienen que venir reforzadas por una reflexión y retroalimentación. Si hacemos pensar al estudiante, el aprendizaje será más duradero. No pueden tener desencuentros con el aprendizaje, ni habilidades sin juicio clínico.

Venimos de una tutorización libre, sin modelo, y sin instrumentos fiables para su evaluación. Enfermería tiene instrumentos para construir un modelo basado en el conocimiento, el humanismo y la seguridad. Las prácticas en entornos reales son básicas para el aprendizaje, pero en si no aportan el aprendizaje si no son reflexionadas (Morales Asencio, 2013).

Discusión sobre el PROCESO

El plan 2015 incorpora un nuevo sistema informático de asignación automática de las plazas de los diferentes prácticums, (en el plan 2009 la asignación se hacía de forma individualizada según las necesidades de los estudiantes como persona y su trayectoria de prácticas). En la nueva asignación automática se creó en el sistema informático etiquetas para cada unidad de prácticas e incompatibilidades con las cuales no pueden repetir etiqueta para asegurar un currículo transversal adecuado a cada estudiante. El programa asigna las plazas en función de las siguientes características:

- El menor número de créditos que faltan para acabar el Grado de Enfermería
- La nota media del expediente académico

Aunque los estudiantes son críticos con “el método de selección de plazas” que tiene sólo en cuenta los temas académicos (créditos aprobados y calificación académica) y que “falta facilitación para las personas que trabajan”, la individualización y la tutorización empieza ya antes de la selección de la plaza. El modelo de relación tutor-estudiante, se considera “modelo” de las competencias que aprender, por ello se cuida antes, durante y después del período de prácticas, más allá de tutorizar estrictamente “in situ”.

RETOS PERSONALES Y PROFESIONALES: APRENDER Y CRECER

En la primera etapa de desarrollo, según el modelo de desarrollo profesional, Benner (1984) identifica las características de los estudiantes, que podrían ser considerados enfermeras inexpertas, ella los llama principiantes. El principiante necesita reglas y procedimientos descritos para guiar su práctica. Las enfermeras principiantes avanzadas

pueden ser consideradas nuevas enfermeras o recién graduados. Necesitan apoyo para priorizar sus intervenciones y están básicamente orientadas a las tareas.

Según Benner, y aplicando los principios de educación en el adulto, para llegar a una mayor excelencia enfermera a partir del juicio clínico, es necesario individualizar, reflexionar y construir sobre la experiencia propia pasada del estudiante. Los estudiantes no saben cómo reflexionar, es importante que los tutores asistenciales, tengan la capacidad de movilizar recursos del estudiante, corresponsabilizándolo, y haciéndole descubrir qué le queda por aprender. Hacer pensar al estudiante es igual a aprendizajes más duraderos.

El proceso de aprendizaje puede ser considerado como una interacción compleja entre los procesos cognitivos, afectivos, psicomotores y de comportamiento social, y que tienen lugar cuando una persona, a través de ciertas experiencias que incluyen relaciones con el medio ambiente y la motivación, produce nuevas respuestas o modifica las ya existentes (Casado, 2004).

La andragogía, es el término utilizado para los procesos y principios que ayudan a los adultos a aprender (Smith, Carpenter, Fitzpatric, 2015), y estos se basan en seis principios (Knwoles, 1984): los adultos están internamente motivados y autodirigidos, es importante que se integre la experiencia personal, están orientados a lo que ya conocen y la aplicabilidad del conocimiento; aprenden lo relevante y quieren ser respetados.

El uso de estos principios, los principios de aprendizaje en el adulto se recomiendan en la formación de grado en enfermería (Perea-Quesada, 2004). Los estudiantes de enfermería son adultos que tienen experiencia sobre la que construyen sus conocimientos y habilidades de enfermería, ya sea en el aula o en las prácticas clínicas.

Es importante para los profesores y tutores académicos cuidar de estos aspectos y facilitar el aprendizaje observando las condiciones favorables y motivadoras para la adquisición de nuevos conocimientos como la autoestima, la seguridad en sí misma y la integración en el grupo (Casado, 2004), y también desarrollar estrategias más orientadas y apropiadas a los diferentes contextos de aprendizaje y características de los alumnos. Una revisión Integrativa (Pitt et al., 2012) identificó que pocos estudios exploraron los factores que afectaron el aprendizaje clínico de los estudiantes y señalaron las cuatro categorías identificadas que podrían incidir potencialmente: factores demográficos y académicos, cognitivos y de personalidad, y de comportamiento en el medio ambiente.

De hecho, los estudiantes en los contextos de salud, especialmente en las primeras prácticas, se encuentran en una situación vulnerable, y con un complejo de necesidades de todo tipo y conflictiva (Dale et al., 2013). Estos autores identificaron los factores que, según los estudiantes, facilitaron su buen aprendizaje en los entornos clínicos y encontraron cuatro categorías:

- Aspectos relacionados con el entorno clínico: la bienvenida y la inclusión en la planta mejora la motivación, la confianza y la autoestima
- Aspectos relacionados con el liderazgo de las enfermeras sanitarias: actitudes y competencias asistenciales
- Aspectos relacionados con estudiantes, expectativas y motivaciones.
- Aspectos relacionados con la relación estudiante-tutor: la importancia de las relaciones positivas.

Una de las contribuciones de Jean Watson a la teoría de la ciencia de enfermería (Watson, 1998) es que la promoción de la educación y el aprendizaje interpersonal puede restablecer un equilibrio perdido, ayudando a una percepción realista del evento y promoviendo mecanismos de ajuste apropiados. Y según Rogers (1970), el aprendizaje no depende de las habilidades o conocimientos del educador o del interés de los contenidos de un programa o de libros. Rogers advierte que la facilitación del aprendizaje depende de ciertas cualidades de comportamiento que existen dentro de la relación personal entre "el maestro y el alumno". Por lo tanto, serían las mismas cualidades necesarias para la relación de ayuda efectiva: congruencia, empatía y calidez humana, descritas por ella misma. Ello garantizaría un ambiente de confianza para el aprendizaje y el crecimiento personal.

En relación a la pregunta sobre los retos personales y profesionales de las prácticas, se intuye una aproximación más profunda y con pensamiento crítico en los estudiantes del plan 2015, que han realizado práctica reflexiva, hecho que requiriese una investigación específica.

CONCLUSIONES FINALES E IMPLICACIONES

- Se han identificado elementos referentes a la experiencia de los estudiantes, a sus aprendizajes, experiencia en la tutorización, el proceso de asignación y distribución de las prácticas.
- Las áreas más concretas de mejora de las prácticas que proponen los estudiantes se centran en el manejo de la medicación, la comunicación y

el pensamiento crítico con autorreflexión. Y en la creación y uso de una rúbrica de evaluación

- Los estudiantes ponen en valor la figura del tutor (tutores asistenciales y tutores académicos) como modelo.

Las implicaciones que este trabajo tiene sobre la práctica profesional enfermera son el reforzar y promover el triángulo formativo (tutoras-estudiante) concretado en la creación de una guía del tutor y la planificación conjunta para hacer que la acción tutorial sea más efectiva. Por ello se refuerza la necesidad de disponer de una guía del tutor y planificar conjuntamente la acción tutorial para avanzar hacia un nuevo enfoque de la evaluación del aprendizaje. Es importante dar a conocer a los futuros estudiantes, tanto el perfil del estudiante "tipo" para potenciar el protagonismo del estudiante, como el perfil del tutor modelo "tipo" para promover tutorías y aprendizajes significativos. Y así ayudar a visibilizar la función de tutorización de las enfermeras asistenciales y la figura del estudiante-aprendiz en los entornos asistenciales.

A nivel educativo las características del tutor "modelo" pueden ayudar a conocer, reconocer la función y promover formación específica.

Por último, y a nivel de investigación, los datos obtenidos nos orientan hacia la necesidad de crear un grupo de discusión a partir de las dicotomías que se han creado para matizar y profundizar los objetivos de este estudio. Y orientan hacia el planteamiento de desarrollar una línea de investigación en relación con las tutorías.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo agradecen todas y cada una de las aportaciones de los dos grupos de estudiantes de cuarto curso y a todos y cada uno de los componentes del grupo de innovación docente de la FCSB: Joan Soler, Paola Galbany, Mireia Subirana, Eva Rovira, Anna Rovira, Carme Sansalvador, Xavier Palomar y Sílvia Carbonell. Y al Centre d'Innovació i Formació en Educació CIFE de la UVic-UCC por el reconocimiento al proyecto de realización de la guía del tutor de prácticas (julio 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acebedo-Urdiales, S., Rodero-Sánchez, V., Aguarón-García, M. J., Jiménez-Herrera, M., Tió-Molist, C., & Vives-Relats, C. (2014). Prácticas clínicas. Manual para el alumno y el tutor de enfermería y otras carreras de Ciencias de la Salud. Tarragona: Publicacions de la Unviersitat Rovira i Virgili.

Acebedo Urdiales, S. (2012). Narrativa y conocimiento práctico. Experiencias y prácticas de las enfermeras expertas en uci. Once relatos y veintitantas historias. Universitat Rovira i Virgili.

Benner, P.E., Sutphen, M., Leonard, V., Day, L. (2009). Educating nurses: A call for radical transformation. San Francisco: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1111/j.1742-7924.2011.00182.x

Benner, P. (1984). From novice to expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice. Addison-Wesley Publishing Co.

Cappelletti, A., Engel, J.K., Prentice, D. (2014). Systematic Review of Clinical Judgment and Reasoning in Nursing. Journal of Nursing Education, 53(8), 453-458.

Casado, M. (2004). La EpS y la educación de personas adultas (capítol 7 pp 145- 180) Perea-Quesada (directora). Educación para la salut, reto de nuestro tiempo. Madrid: Díaz de Santos.

Dale, B., Leland, A., & Dale, J. G. (2013). What factors facilitate good learning experiences in clinical studies in nursing: bachelor students' perceptions. ISRN Nursing, 2013, 628679, 7 pàg. https://doi.org/10.1155/2013/628679

García Rodríquez, J. J., Labajos Manzanares, M. T., & Fernández Luque, F. (2014). Estudio de los estresores en los prácticum de Grado en Enfermería. Revista Rol de Enfermería, 37(7/8), 16–22. Retrieved from http://mendeley.csuc.cat/fitxers/4aeb031e02f6813cc8f1675bd1def2d6

González-Samartino, M. (2012). Desarrollar el pensamiento crítico a través del diario reflexivo. Revista Rol de Enfermería;35(9): 576-581

Guillaumet, M., Fargues, I., Subirana, M., Bros, M. (2005). Teoría del cuidado humano de Jean Watson. Metas de Enfermería, 8(2), 28–32. Retrieved from http://tpftte8.blogspot.pe/

Holloway, I., & Katheleen, G. (2017). Quality research in Nursing and Healthcare (Fourth edi). Oxford: Wiley-Blackwell.

Knowles, M. (1984). Andragogy in action. San Francisco; CA: Hossey-Bass.

Medina-Moya, J. L., & Castillo-Parra, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. Texto & Contexto - Enfermagem, 15(2), 303–311. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n2/a14v15n2.pdf

Morales Asencio, J. M. (2013). La competencia clínica en estudiantes de Grado en Enfermería. Evidentia. jul-sep; 10(43). Disponible en: <http://www.index-f.com/evidentia/n43/ev4300.php> Consultado el 30 de Mayo de 2019

Parkes, K. R. (1985). Stressful episodes reported by first-year student nurses: A descriptive account. Social Science and Medicine, 20(9), 945–953. https://doi.org/10.1016/0277-9536(85)90351-X

Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T., & Hunter, S. (2012). Factors influencing nursing students' academic and clinical performance and attrition: An integrative literature review. Nurse Education Today. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.04.011

Reyes Revuelta, J. F., García Rodríguez, J. J., Mérida, C. F., & Mata, J. A. (2012). Experiencias negativas de aprendizaje en estudiantes de enfermería durante las prácticas clínicas. Enfermería Docente, 96, 26 -30.

Sharif, F., & Masoumi, S. (2005). A qualitative study of nursing student experiences of clinical practice. BMC Nursing, 4, 6.

Watson, J. (1998). LE CARING. Philosophie et sciende des soins infirmiers. París: Seli Arslan. 317pp.

Webster, A., Bowron, C., Matthew-Maich, N., & Patterson, P. (2016). The effect of nursing staff on student learning in the clinical setting. Nursing Standard, 30(40), 40–47. https://doi.org/10.7748/ns.30.40.40.s44

La formación continuada a los/as profesionales tutores/as en los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona: un estudio sobre las jornadas. (RES0052)

Mª Ángels Renom Sotorra, Mª Virginia Matulic-Domandzic, Irene De Vicente, Ariadna Munté Pascual
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Dentro del modelo de Prácticas del Grado en Trabajo Social de la UB, el contacto academia –profesión es un eje fundamental. Para poder asegurar el diálogo constante entre los/as profesionales y el profesorado universitario, desde sus inicios, la Universidad de Barcelona (UB) ha ofrecido espacios de formación continuada a los tutores y tutoras de los centros externos a la universidad. En esta comunicación, nos centramos concretamente, en las denominadas *Jornadas de tutores y tutoras de centros de prácticas* que se realizan dentro del marco UB. Dichos eventos constituyen un espacio de mejora de la formación en Trabajo social en la que salen ganando todos los agentes (alunando, profesorado y profesionales de los centros) intervinientes en el proceso de prácticas. La comunicación, analiza el contenido de las Jornadas de tutores y tutoras que se han celebrado durante el periodo de la implementación del grado (2013) hasta el momento actual. Se muestra el impacto positivo que estas han tenido en el conjunto de agentes implicados, así como la proyección futura de este espacio de diálogo que se va construyendo en función de las necesidades detectadas en cada momento tanto desde la academia como desde la profesión.

Como se puede ver en esta breve presentación, las Jornadas pueden considerarse una consecuencia lógica de un modelo de prácticas en el que el foco de atención es el trabajo colaborativo entre la universidad y las instituciones de prácticas.

El modelo de prácticas profesionales en los estudios de Grado de TS de la UB.

El modelo actual de prácticas profesionales del Grado en Trabajo Social se ha implementado a partir del 2009 siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las directrices europeas centran la importancia en la preparación profesional de los graduados en los espacios académicos y profesionales. En coherencia, con las mencionadas directrices, como señala Pastor (2010), las materias se orientan a preparar profesionales de la intervención social con una comprensión

amplia de los contextos, estructuras, procesos sociales y el cambio social del comportamiento humano.

Las prácticas externas de los estudios de Grado en la Universidad de Barcelona se imparten en los dos últimos años de la carrera. Durante el tercer curso se realizan las Prácticas I (12 ECTS) y durante el cuarto curso las Prácticas II (21 ECTS). Dichas prácticas tienen como asignaturas de apoyo, que deben realizarse al mismo tiempo que éstas, las asignaturas de Supervisión I y Supervisión II. Las Prácticas I se basan principalmente en la observación participante como método de adquisición de conocimientos y las Prácticas II se centran en la intervención profesional (Matulič et.al, 2013). En la tabla que vemos a continuación se detalla la extensión e intensidad del Prácticum del Grado en Trabajo Social.

En el proceso de formación y evaluación de las competencias profesionales intervienen los tres agentes anteriormente mencionados. El/a tutor/a de prácticas es un/a trabajador/a social que será el referente formativo del estudiante en un centro externo a la UB y el supervisor/a, es un/a profesor/a (que ejerce o ha ejercido en la práctica profesional del Trabajo Social) y que tiene los saberes necesarios para acompañar al alumnado en el proceso formativo desde el espacio universitario. Entre las funciones del/a supervisor/a, se halla el encuentro presencial con los y las tutores/as de los centros de prácticas. De esta forma se asegura un mayor conocimiento de los contextos profesionales por parte del profesorado, se facilita la comunicación entre las partes a lo largo de todo el proceso y especialmente en caso de alguna incidencia, a la vez que se estrecha la relación entre el mundo profesional y académico. Los y las supervisoras, también tienen un papel importante en cuanto al apoyo a los tutores y tutoras de prácticas sin experiencia previa, los cuales suelen reclamar un importante apoyo inicial en el desempeño de su rol formativo.

Esta relación tríadica que caracteriza el modelo de la Universidad de Barcelona ha sido valorada en diferentes foros de intercambio académico (Jornadas U. Kortijk – U. Barcelona, 2011, 2012; Symposium POIO, 2014; Congreso Escuelas TS, 2014). Asimismo, también se ha reconocido como especialmente relevante en una investigación realizada a nivel europeo en la que participaron un total de siete universidades que conforman la Red Europea de Universidades en torno a la Supervisión de las Prácticas, entre las que destacamos la: Zuyd University of Applied Sciencies; la Alice Salomón University off Applied Sciencies for Social Work, Health and Education y la Universidad de Barcelona (Fernández i Prat, 2010), así como en la tesis doctoral de I. De Vicente (2009) sobre la supervisión educativa de las prácticas.

METODOLOGÍA

El estudio parte de una hipótesis a partir de la cual se derivan dos objetivos tal y cómo puede observarse a continuación:

Hipótesis:

Las jornadas conforman un espacio de encuentro entre academia y profesión que tiene un impacto positivo en la formación del alumnado.

Objetivos:

a) Realizar un análisis descriptivo de las jornadas de tutores y tutoras del grado de trabajo social en el marco de la UB del período comprendido entre el 2013-2018.
b) Identificar el impacto de las jornadas de tutores y tutoras en las esferas académica y profesional del trabajo social.

El procedimiento metodológico seguido para la elaboración del presente estudio es de carácter mixto. Las técnicas utilizadas de recogida de información han sido: a) el análisis documental: los registros de asistencia (con el objetivo de identificar las Instituciones colaboradoras y los perfiles de los /as asistentes), los documentos de trabajo de todas las jornadas realizadas durante el período anteriormente comentado, para tener una panorámica sobre el formato de jornada, la temática abordada en los grupos de trabajo, las ponencias y las conclusiones de cada edición b) y por otro lado, se han realizado encuestas semi estructuradas *on line* a una muestra no probabilística de tutores y tutoras de centros externos de prácticas, así como a profesorado de las asignaturas de prácticas y supervisión del TS.

A continuación, se describe brevemente el perfil de las participantes en la encuesta semiestructurada:

- En relación al puesto de trabajo: hay una participante docente recién jubilada y tres tutoras de prácticas en activo una de ellas participante en la Comisión de Prácticas. De estas últimas una de ellas es del ámbito hospitalario, otra de la atención primaria de salud y la otra del ámbito de las disminuciones.

- En cuanto a la vinculación con la UB: una de ellas es exprofesora y supervisora de las prácticas de la UB y tres de ellas son tutoras de prácticas externas de la UB (una asociada; otra de la Comisión de Prácticas y una tercera exclusivamente en calidad de tutora)

- En relación a las jornada: una de ellas es exorganizadora de las jornadas de tutores y tutores y también ponente dentro de las mismas en algunas ediciones; las tres restantes

han participado en las jornadas como oyentes y una de ellas en una ocasión presentando una comunicación.

El desarrollo del análisis ha tenido en cuenta las directrices éticas recogidas en la Declaración Helsinki (WMA, 2008). Las encuestas han ido acompañadas de un mail explicativo sobre el tipo de colaboración y las finalidad de la misma, así como de un documento de consentimiento informado en el que se garantiza el anonimato y el uso ético de los datos proporcionados por los y las participantes.

En cuanto al vaciado de las respuestas, se ha hecho en base a las categorías que previamente hemos definido en relación al valor de las jornadas y al impacto de las mismas. Dichas categorías son las siguientes:

- Impacto de las jornadas en los estudios de trabajo social
- Impacto de las jornadas en los tutores y tutoras de prácticas
- Impacto de las jornadas en el profesorado y en el actual modelo de prácticas
- Impacto en la disciplina a nivel general

Se ha identificado cada una de las mencionadas categorías con las distintas esferas que configuran la colaboración entre academia y profesión dentro del proceso de formación de futuros trabajadores/as sociales.

Por otro lado, la encuesta llevada a cabo contaba con dos ítems más que nos han aportado información relevante sobre el impacto del tipo de formación continuada que se ha estudiado:

- Definición de las jornadas según el criterio de cada persona participante
- Propuestas de mejora

Estos ítems nos aportan una información clave para poder completar las conclusiones, así como para poder extraer propuestas de futuro en relación a la formación continuada en general y, más en concreto, respecto a las propias jornadas.

RESULTADOS

La formación continuada a los tutores y tutoras de TS de los centros externos a la UB, es una apuesta institucional que remonta a los inicios de la formación de TS y que se ha venido manteniendo y potenciando con el paso del tiempo, de los estudios de diplomatura al rango de grado, como se puede apreciar en el apartado en el que se aborda la revisión de la documentación analizada.

A continuación, presentamos por objetivos los resultados extraídos tanto del análisis de la documentación recopilada y analizada, como de la información aportada por las personas participantes en las encuestas realizadas.

En relación al primer objetivo:

Realizar un análisis descriptico de las jornadas de tutores y tutoras del grado de TS en el marco de la UB del período comprendido entre el 2013 y el 2018.

Análisis documental de las jornadas

En la recopilación de datos para el análisis de las jornadas, hemos hallado documentos que muestran cómo durante 30 años se han venido realizando ininterrumpidamente actividades formativas de toda índole (talleres, seminarios, jornadas) que representan un total de 112 eventos; 50 actividades dirigidas exclusivamente a los Tutores de Pràcticas (TUC); más de 150 profesores i profesionales implicados en la formación ; más de 60 Instituciones colaboradoras (Ayuntamientos, Diputación, Generalitat, Consells Comarcals, Entitats Públiques i privades, Entitats financieras, Universidad y Organizaciones no lucrativas).

Cabe destacar que algunas de las ediciones han participado personalidades de gran prestigio en el ámbito de trabajo social como son:

Ana Mª Hertoghe (Experta en Ts. Familiar,Manuel- Luis LOPEZ Director De l'École Supérieure d'Action Sociale a Liège, Teresa Rossell Directora de la EUTSB, Rosa Romeu (Tsocial con grupos, Instituciones i con la comunidad, Natalio Kisnerman, Natividad de la Red, Jorge Tizon, Jordi Agustí, Oriol Romaní, Oriol Oms, Guillermo Salvador, Cristina Rimbau, Pepita Rodriguez, Pepita Cabiscol, Mª Jesús Larrauri, Montse Bacardit, Jordi Conejos, Josep Maria Navarro, Ester Queraltó, Francesc Sainz, Jesús Mansilla, Mercé Costa, Montse Bacardit, Silvia Iannitelli, Ció Barjau, Mª Jesús Moreno, Mercedes Tabueña, Àngels Renom, Elisenda Piqué, Montse Mestres, Conxa Ainsa, Montse Solé, Josep Corbella,Joan Fortuny, Carme Sans entre otros colaboradores.

Concretamente en lo que concierne a las jornadas, en el periodo estudiado (2013 – 2018), hallamos un total de 10 jornadas anuales (con la excepción de dos años en los que se han realizado dos ediciones por curso), con participantes de más de 60 instituciones colaboradoras (principalmente públicas y del tercer sector). En cuanto al desarrollo de las jornadas, si bien el formato se ha propuesto desde la propia universidad, el contenido de las mismas se ha ido amoldando a las necesidades detectadas y expresadas por los/as mismos/as profesionales. La mayoría de las

temáticas tratadas abordan aspectos concretos de la intervención: Duelo y procesos terminales; Sexualidad y relación humana; salud y patología mental; Como afrontar los abusos sexuales en la infancia; Construir, gestionar y evaluar un proyecto Social; Componentes depresivos, evitativos y obsesivos; reacciones emocionales y psicopatológicas vistas en función de la relación objetual y del manejo en la entrevista; protocolos de TS. En los últimos años ha habido una tendencia (demanda) para abordar aspectos relacionados con la investigación social.

A estas temáticas se le incorporan otras de suma importancia para el Prácticum como las realizadas en torno al modelo de prácticas. En estas ediciones se pide una máxima implicación de los tutores y tutoras en la evaluación del modelo de prácticas e introducción de posteriores mejoras.

La mayoría de las jornadas se desarrollan a través de dos formatos distintos de secuencia:

- Formato 1: el evento se divide una primera parte más formativa a través de una mesa redonda o ponencia que corre al cargo de personas expertas en alguna de las temáticas planteadas. Seguidamente, se plantean grupos de discusión acerca de las ponencias o bien de otros temas de interés, y en último término se ponen en común las conclusiones de cada grupo de trabajo para construir una conclusión plenaria con todos los /as asistentes/as a las jornadas.
- Formato2: el evento se divide en dos únicas partes. La primera le protagonizada por personas varias personas expertas en formato de mesa redonda o ponencias consecutivas con posterior debate. En este segundo formato, las conclusiones son recogida por los/as organizadores de las jornadas, los/as cuales son profesorado supervisor de prácticas i miembros de la comisión de prácticas i la coordinación de prácticas de TS de la UB.

En ambos modelos, siempre se prevé un corte de la actividad en la que se ofrece café a los/as participantes. Momento que se entiende crucial para poder fortalecer vínculos y crear nuevos contactos entre el mundo académico y profesional.

En relación al segundo objetivo:

Identificar el impacto de las jornadas de tutores y tutoras en las esferas académicas y profesional de TS.

I**mpacto de las jornadas**

Presentamos resumidamente los resultados de las encuestas según las 4 categorías establecidas en base al impacto de las jornadas, así como la definición de las jornadas según el criterio de cada persona participante y la de propuestas de mejora

- - **Impacto en los estudios de TS**

Algunas participantes expresan que las jornadas tienen un impacto positivo en la enseñanza dado que se conciben como un espacio para valorar el funcionamiento de las prácticas. A partir del diálogo y las reflexiones que se llevan a cabo en las jornadas se van incorporando propuestas de mejora en las asignaturas de Prácticas y de supervisión.

Por otro lado, las jornadas se consideran un espacio de reconocimiento de la labor llevada a cabo por los tutores. Este hecho propicia la fidelización de los tutores de los centros, así como la incorporación de nuevos profesionales como tutores. De esta manera se nutre y renueva la oferta de puestos de prácticas para los estudiantes de la UB.

Algunas otras no estarían tanto de acuerdo en ver la jornada como factor de fidelización y de incentivación, pero sí que contribuye en la motivación de las tutoras y tutores de los centros, lo que revierte de forma indirecta en una mejor tutorización.

"L'efecte que tenen aquestes jornades valoratives de la marxa del mòdul de pràctiques i supervisió del grau de treball social és que dels resultats se'n van extraient propostes i noves incorporacions als plans docents de les assignatures en relació al que s'ha tractat. Permet a més que es vegi una major relació entre la teoria i la pràctica." (E_SM)

- **Impacto en los/as tutores/as**

En primer lugar, se apunta que las jornadas permiten que los tutores se sientan y sean partícipes de la enseñanza del trabajo social.

En segundo lugar, las participantes coinciden en considerar que se trata de una forma de reconocimiento por parte de la universidad, pero también por parte de sus centros de trabajo. La participación en las jornadas, como acto académico va acompañada de un certificado de asistencia que se valorado por algunas administraciones o entidades a la hora de valorar el cv de las profesionales.

A pesar de que el formato actual (ponencia marco más realización de grupos de trabajo) no permite profundizar en las temáticas de las jornadas, sí que se considera que las ponencias y las mesas de trabajo aportan nuevos conocimientos generales a los tutores

que se convierten de su interés profesional, y que incluso se puede considerar como una especie de "formación continua".

También se considera como impacto positivo el hecho de poder participar en un espacio de relación y de diálogo entre profesionales de muy diversos ámbitos y procedencias geográficas y el profesorado de la UB que supervisa las prácticas, así como con otras figuras académicas como el jefe de estudios, jefes de departamento entre otros.

"Ens permet veure diferents visions del treball social: el TS en els diferent àmbits, també com treballen i que fan altres professionals del treball social, també ens permet conèixer projectes i l'impacte dels mateixos. Son unes jornades que animen a seguir endavant promovent la reflexió i inclús animen a treballar en nous projectes. " (E_FME)

- **Impacto en el profesorado y el modelo de prácticas**

Algunas participantes no identifican un impacto directo en el Profesorado o en el modelo de prácticum, si bien coinciden en que la relación de los tutores con los profesores de la UB se enriquecedora y que, si permite que mejor ciertos aspectos de gestión de las prácticas, comunicación con los centro, introducción de cambios en los planas docentes de algunas asignaturas como prácticas I y prácticas II.

Otros, sí que define como impacto esta posibilidad de dialogar entre Profesorado y profesionales, Dado que Permite que los profesores y profesoras supervisoras conocer de más cerca la realidad de los Centros, TS y alumnos, lo que revierte en una mejor de los procesos de Supervisión. Este Diálogo també sirve para valorar el modelo de forma continuada y introducir los Cambios que se propongan de forma consensuada entre tutores y Profesorado UB.

Se apunta, sin embargo, que este impacto se reduce al profesorado vinculación a las prácticas Dado que no hay participación ni asistencia a las mismas de docentes ajenos a las asignaturas de prácticas y supervisión.

"L'impacte crec que es pot mesurar en 3 sentits:

-Certificació del'assistència a la jornada –positiu enrelació apossiblereconeixement en la carreraprofessional del tutor-Ampliació deconeixement.Crec que una jornada en elformat actual (matí)permet unaaproximació alconeixement general sobrealgun tema.Caldria valoraraltrestipus dejornadesons'aprofundeixi enelsconceptes o esfacinmonogràfics demajor durada.

- *Espai de relació (entre tutors, tutors-UB" (E_DM)*

- **Impacto en la disciplina**

Al preguntar si se considera que las jornadas tienen un impacto en el crecimiento de la disciplina, hemos hallado un consenso en considerar que los encuentros contribuyen en el fortalecimiento de la disciplina. El espacio de diálogo permite detectar necesidad y potencialidades en relación a la práctica profesional, y contribuye en la generación de acciones que mejoren tanto la práctica profesional como la formación como la investigación colaborativa, la mediación hacia estamento oficiales para la sensibilización sobre las necesidades de los profesionales, etc. Por otro lado, las jornadas contribuir a la visibilización y reconocimiento de la función docente del trabajador social.

"Penso que les jornades en general que aporten coneixement, i en aquest cas amb temes de la disciplina de treball social, és un aprenentatge i això sempre és bo. Hem de mantenir-nos al dia, reciclar-nos perquè contribueixi a una millor pràctica de la nostre professió." (E_FME)

- **Definición de las Jornadas**

Se define como un espacio de encuentro de tutores / as y de prácticas en centros externos y supervisores / as de la Universidad de Barcelona.
Este encuentro se entiende como una oportunidad de intercambiar conocimientos relativos al ámbito de las prácticas, así como de contrastar opiniones en relación al funcionamiento de las prácticas y la supervisión. Para algunas de las participantes, se convierte en una forma de dar rigurosidad al modelo de prácticum propuesto por la UB.

"Les Jornades donen sentit i rigor a la metodologia de les pràctiques del Grau de treballa social. Establir un espai de tutors/res i La universitat és una proposta encertada, adient i necessària per visibilitat la labor que ofereixen els tutors a l'ensenyament del Grau de TS, i fer notable que ells formen part de l'aprenentatge dels futurs professionals."(E_IG)

- **Aspectos de mejora**

Más que aspectos a mejorar, las participantes hacían referencia a aspectos que son clave y que hay que mantener de cara a las futuras ediciones: por un lado, se apunta a la necesidad de asegurar que los temas que se plantean en las jornadas sean temas de interés transversal. Esto quiere decir que sea de utilidad para cualquier profesional independientemente del ámbito en el que esté especializado. Las participantes apuntan como en las mismas jornadas se pueden recoger las inquietudes por parte de las y los profesionales y, en base a estas, se pueden diseñar las sucesivas jornadas. También hay una opinión común sobre el formato de las jornadas: éstas resultan más útiles cuando

hay una parte más expositiva y una más práctica. Sea a partir de grupos de trabajo o a partir de talleres, el hecho de poder realizar algún tipo de práctica resulta más enriquecedor según las personas encuestadas.

"No tant per millorar, sinó per continuar amb les propostes que es realitzen fins ara.

Potenciar espais de treball conjunt (dinàmiques participatives, espais de dialeg i debat..)

Proposar temes de la Jornada que sigui d'actualitat i d'interès pels tutors/res i professorat.

Fer notable el reconeixement del tutors/res amb un detall (diploma, etc..." (E_IG)

CONCLUSIONES

En los resultados analizados, se muestra el impacto positivo que las jornadas han tenido, y siguen teniendo, tanto en el alumnado como en el profesorado y los/as profesionales de los centros de prácticas. También muestra la proyección futura de este espacio de diálogo que se va construyendo en función de las necesidades detectadas en cada momento tanto desde la academia como desde la profesión.

Las jornadas conllevan la posibilidad de dialogar entre profesorado y tutores de manera que ayudan a valorar y mejorar el modelo de prácticas existentes. Sin embargo, se apunta que este diálogo se reduce al profesorado de vinculación en las asignaturas de Supervisión y Prácticas dado que no hay participación a las mismas de personal docente de estas asignaturas.

La realización de los eventos que nos ocupan es incuestionable, se han de seguir manteniendo cada curso académico siendo los temas de interés transversal y bajo un formato mixto de una sesión expositiva más trabajo por grupo o talleres. A su vez, se establece un vínculo de confianza entre las organizaciones de prácticas y la academia más allá de los efectos y relaciones institucionales.

Las jornadas son espacios que propician la relación social, más allá de la función tutorial que puede generar nuevas colaboraciones interinstitucionales, como grupos de investigación, colaboraciones docentes y proyectos innovadores. Dicha relación se afianza sobre las bases de un conocimiento mutuo de las necesidades de las Instituciones colaboradoras, de personal comprometido, valores compartidos e interés en mejorar la calidad de la formación práctica. Estamos ante una colaboración basada, fundamentalmente, en términos de conocimiento, desarrollo y empleabilidad.

En conjunto, se concluye que las jornadas son una fórmula eficaz de formación continuada orientada a los /as profesionales que puede ser extrapolable a otros centros universitarios donde se imparta TS.

Propuestas de mejora

Tras el análisis efectuado, se considera necesario ampliar la muestra de los y las participantes. Para ello se podría incluir en el mismo espacio formativo de las jornadas, un punto en el programa que contemple los aspectos de impacto anteriormente mencionados.

Por otro lado, sería interesante incluir las voces del alumnado, siendo sin duda éste el agente principal del proceso formativo en las prácticas de Trabajo Social, pudiendo aportar su visión en relación a las competencias formativas que necesitarían tener los tutores y tutoras de prácticas.

Los estudios de trabajo social cuentan con una Comisión de Prácticas (cuyos integrantes son: jefatura de estudios; dirección de la UFR – Escuela de TS; personal coordinador de las prácticas encargado de la gestión de centros; alumnado; coordinadores/as de las asignaturas de Prácticas y Supervisión de tercer y cuarto curso más profesionales tutores de prácticas) en la que le aportaría un valor añadido incorporar puntualmente a algún tutor/a más especialmente en el estudio, preparación y evaluación de las jornadas.

Dado el valor que los participantes del estudio dan a las jornadas como espacio de intercambio entre profesionales de distinto ámbito, una apuesta para la mejora del intercambio del conocimiento entre profesionales vinculados al Prácticum, podría ser disponer de un canal de comunicación virtual donde las organizaciones de prácticas puedan comunicar sus actividades, investigaciones, proyectos, fomentar redes colaborativas e intercambio de experiencias relacionadas con la formación de y para los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Vicente, I. (2009) El lugar de la Supervisión Educativa en la Formación de Grado en Trabajo Social. Tesis doctoral: http://www.tesienxarxa.net

De Vicente, I.; Munté, A. (2013) La supervisión en trabajo social. Un espacio de calidad que acompaña al estudiante en prácticas. Libro de Actas XII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria . POIO; 26,27 y 28 junio 2013. ISBN: 9788484089199.

Equipo docente (2018-2019). Pla Docent de Pràctiques I. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Equipo docente (2018-2019). Pla Docent de Practiques II. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Fernández, J.; Prat, N. (2010). The strengh of the group – The case study of Spain (ES). EN: Supervision meets Educations. Supervision in the Bachelor of Social Work in Europe. Comparative Eurpean Social Research and Theory (CESRT) / Zudy University, Maastrich

Matulic,M.V.; Boixadós,A.; De Vicente, I.; Fernández, J.; Mesquida, J.M.; Alegre,R.M.; Munté,A. (2013). Presentación de las Prácticas y la Supervisión de Grado de Trabajo Social de la Universidad deBarcelona. Libro de Actas XII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria . POIO; 26,27 y 28 junio 2013. ISBN: 9788484089199

Pastor, E. (coord) (2010) Supervisión y Prácticas en Trabajo Social: organización, metodología e instrumentos para el proceso de construcción del conocimiento desde la práctica profesional. Diego Marín: Murcia. ISBN: 978-84-8425-783-7

La Hoja de Ruta: Herramienta para la evaluación del desempeño profesional del Prácticum de Educación Social. (RES0074)

Luis Sáez Sáez
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle

INTRODUCCIÓN

El trascendental papel que juega el Prácticum en la formación de nuestros estudiantes universitarios resulta incuestionable a día de hoy. En este sentido, las prácticas profesionales del alumnado de Educación Social de CSEU La Salle forman parte esencial de un proyecto integral que ordena las relaciones del alumnado con la realidad social y laboral que gira, esencialmente, en torno a estos cinco componentes:

- Permite contextualizar el proceso de inclusión profesional estableciendo un vínculo entre la universidad y el mundo laboral.
- Exige una toma de posición personal y profesional ante el ejercicio de la misma profesión en un ámbito de intervención profesional y laboral, ya sea en un centro de prácticas o una entidad que acompañe en la aprobación a sus prácticas curriculares
- Promueve la identificación y la exploración de ser reconocedor de que la realidad profesional es compleja y emerge ante las circunstancias de los usuarios y usarías del servicio ofrecido.
- Ayuda a poner de manifiesto tanto los aspectos diferenciales de los perfiles profesionales, como los elementos comunes a cada una de las profesiones.
- Estimula para que el alumnado sea capaz de mostrar con argumentos sus puntos de vista e identificar la ideología en que éstos se sustentan.

Con la finalidad de integrar los citados aspectos hemos puesto en marcha unas herramientas cuyo objetivo será optimizar su proceso de profesionalización que se encuentran incluidos en el Proyecto de Formación Profesional del grado de Educación Social de CSEU La Salle: Hoja de Ruta o Planteamiento Inicial de Partida de las Prácticas Profesionales, Actividad Investigadora o Historias de Vida; Aprendizajes Experienciales; Seminario de Experiencias de Prácticas entre Tutores Profesionales de Prácticas Externas y el propio Alumnado; Encuentro de Tutores Profesionales de Prácticas; Seminario ad hoc durante el periodo en el que se extienden las prácticas profesionales. Todas ellas favorecen la consecución de los objetivos y competencias debidamente programados y que durante el periodo de prácticas se analizarán, se reflexionará sobre ellas y se pondrá en juego.

- La formación humana que garantice la madurez personal, el saber y el saber ser del graduado en Educación Social
- Una formación pedagógica que asegure el saber y garantice la racionalidad educativa al saber hacer a través de distintas intervenciones.
- Una formación técnica como garantía de una correcta ubicación del --educador en el entorno social y que le corresponde
- El estudiante debe comprometerse con el autoaprendizaje como instrumento del desarrollo y responsabilidad profesional.
- Analizar su experiencia a la luz de las evidencias recogidas para a continuación valorarlas con el contraste de referentes pertinentes

Profundizaremos en La Hoja de Ruta Inicial y, en la otra fase, Hoja de Ruta Final en la que los estudiantes cumplimentarán al inicio de su periodo de prácticas y en su finalización De las interpelaciones hemos volcado todo el argumentario del alumnado de 4º grado de Educación Social que se corresponde con el Prácticum II que les permitiese conocerse así mismo (identificar y analizar los sentimientos y las emociones que han experimentado, además de centrar de forma individual los valores personales y el papel que juegan de forma recurrente en los diferentes proyectos en los que han participado) y que, además, les promueva para establecer una relación de mayor consistencia en la relación de ayuda que se mantiene con los usuarios del servicio que el alumnado en prácticas curriculares se centra.

Incidimos de modo experiencial en que la adquisición de competencias, habilidades y estrategias de intervención no sólo provienen de una buena relación de ayuda que se establezca con los usuarios y usuarias sino de una valoración y un reconocimiento de todos los que forman la entidad en las que se han realizado las prácticas profesionales para que sea elevada a una evaluación de calidad.

Cuerpo argumental

Iniciamos nuestra práctica reflexiva, como ya hemos indicado, con una herramienta que denominamos **Hoja de Ruta.** Partimos de un *decálogo* de interpelaciones que se producirán en el desarrollo de las prácticas profesionales del alumnado en distintas instituciones, centros o entidades y que como ejercicio de reflexión personal y profesional debe responder, al mismo tiempo, a necesidades que mantienen los usuarios y usuarias de una determinada institución perteneciente a alguno de los múltiples ámbitos de intervención que abarca la Educación Social.

La realización de las prácticas se integran en un contexto profesional real de intervención social. Esta experiencia no está aislada, sino que se encuadra en el plan de formación global de la titulación de Educción Social representando una etapa más en la que se apoyan los aprendizajes que se han integrado y que se proyectan hacia lo que se seguirán realizando de forma continuada.

Se pretende que la experiencia sea lo más significativa posible para el aprendizaje. Ello exige que se ha de encarar con la máxima conciencia de lo que vas a hacer, reflexionando sobre lo que puede aportar y analizando qué disposición personal se afronta. Éste es el objetivo de esta Hoja de Ruta, prepararse para obtener el máximo aprovechamiento de la actividad de prácticas que se va a desarrollar

Los **objetivos** que nos planteamos a partir de la aplicación de esta herramienta serían los siguientes:

- Valorar la evolución de la experiencia adquirida en el desarrollo de sus prácticas
- Profundizar en el autoconocimiento
- Progresar en la relación de ayuda como fuente metodológica de intervención con el usuario o usuaria
- Designar las premisas de las que parte
- Aplicar las correcciones necesarias durante el proceso de prácticas
- Desarrollar la capacidad reflexiva para comprender debidamente su formación en el Prácticum

Nuestro cuerpo socioeducativo vendría dado por estas interpelaciones distinguiendo en la **Hoja de Ruta Inicial** los siguientes apartados:

1. Describir la experiencia de prácticas de otros cursos, si los hubiere y explica varios aprendizajes significativos que hayas extraído de ellas.
2. ¿Qué objetivos te planteas? Se trata de reflexionar y describir los objetivos que se persiguen en tus prácticas. Son objetivos particulares, a tu medida ordenándolos por orden prioritario.
3. Análisis DAFO como orientación para valorar tus capacidades y habilidades para enfrentarse a la experiencia de prácticas profesionales
4. Identificar un elemento de cada apartado DAFO para realizar la estrategia CAME, estableciendo un indicador de logro que te permita evidenciar después si se han conseguido o no.

a) Corregir las debilidades: Para este fin debemos tomar medidas con el objetivo de que dejen de existir o para que dejen de afectarnos de forma negativa.

b) Afrontar las amenazas: evitar que las amenazas se conviertan en debilidades. Para ello debes tomar mediad que respondan a cada una de ellas (evitar que un riesgo suceda, reducir su impacto, actuar para que desaparezca…)
c) Mantener las fortalezas: tomar medidas para evitar perder nuestras fortalezas. El objetivo es mantener nuestros puntos fuertes y fortalecerlos para que sigan siendo una ventaja competitiva en el futuro.
d) Explorar o Explotar las oportunidades creando estrategias y planificando acciones para convertir las dichas oportunidades en futuras fortalezas

5. ¿Qué aprendizajes concretos crees que puedes aplicar o determinar una correlación entre la teoría-práctica durante el periodo de prácticas curriculares? Esta situación es muy propicia para el crecimiento personal y profesional ya que vas a realizar las prácticas profesionales en este momento de tu proceso de formación lo que te proporciona un bagaje importante de conocimientos y destrezas.

6. ¿Qué puedes aportar con tu participación a la intervención y al equipo profesional al que te vas a integrar? Trata de definir indicadores concretos y observables, de manera que al finalizar puedas evaluar tu grado de compromiso durante las prácticas.

7. ¿Qué competencias deseas desarrollar durante tu estancia en el centro de prácticas, en función de tu perfil profesional? Basadas en el Libro Blanco, ANECA, 2005: p. 299 y ss. en el que se relacionan las Competencias Transversales y Específicas del Título de Educación Social.

8. Proyecta tu escenario ideal de prácticas. Ahora que todavía no has comenzado tu periodo de prácticas enumera los elementos que lo conformaría esa situación de privilegio

Y en las interpelaciones de la **Hoja de Ruta Final**:

Se ha finalizado el recorrido de tú formación en prácticas externas en un contexto laboral. Esta experiencia, a buen seguro, te habrá aportado muchos aprendizajes que te serán útiles en tu futuro laboral

Con el propósito de que sea consciente y elabores estos aprendizajes para que tu experiencia sea lo más significativa posible.

En este punto final lo que pretendemos es que realices un acto de revisión y de análisis comparando las expectativas iniciales que registraste en la Hoja de Ruta Inicial con lo

que realmente ha ido sucediendo durante tu estancia en prácticas. De este modo, podrás desarrollar una visión global que incluya distintos aspectos (deseos, hechos aprendizajes, proyectos de mejora personal, etc.) y su evolución.

Te proponemos el siguiente guion que te invitará a reflexión personal y profesional, que te servirá como cierre de este momento de prácticas aportándote una visión global de todo el proceso vivido:

1. Describe tu experiencia de práctica actual y explica cinco aprendizajes significativos y compara si son los mismos que adquiriste en tu experiencia pasada o si son nuevos aprendizajes
2. Objetivos revisados de tus prácticas. Si se han cumplido, y en qué grado (alto, medio bajo) o por el contrario si se encuentra en proceso
3. Revisión de tu análisis DAFO y evalúa si los aspectos que identificaste para cada uno de sus apartados y si se correspondieron o no con la realidad que luego experimentaste durante tu periodo de prácticas. Puede ser que algunas de las expectativas estuviesen ajustadas a la realidad y que otras no. Analiza cuales si y cuáles no y explica por qué no se ajustaban las que no
4. Evalúa la estrategia CAME. En la hoja de Ruta Inicial elegiste un ítem de cada apartado del DAFO y elaboraste la estrategia CAME con un indicador de logro con el fin de proponerte un reto de mejora para tu crecimiento personal. En el momento en que evalúes la estrategia CAME y el indicador de logro fijado para cada uno de los aspectos comprueba cómo ha sido tu reto de mejora personal.
    a) Corregir debilidades
    b) Afrontar las amenazas
    c) Mantener las fortalezas
    d) Explorar o explotar las oportunidades
5. ¿Aplicaste alguno de los aprendizajes relativos a la formación académica que indicaste en tu Hoja De Ruta Inicial?
6. Revisa indicadores concretos y observables que propusiste en tu Hoja de Ruta Inicial qué entendías podías aportar con tu participación a la intervención y al equipo profesional y evalúa su grado de cumplimiento.
7. Analiza las competencias propuestas y establece si tuvieron su desarrollo o no y por qué. También observa y explica si has ampliado tu propuesta competencial a alguna más con la que no contabas al principio
8. ¿Se han cumplido tus expectativas? Explica el por qué ¿qué hubieses deseado que fuese diferente?

METODOLOGÍA

Como hemos indicado la Hoja de Ruta se encuadra dentro del Proyecto de Formación Profesional del grado de Educación Social, Actividad Investigadora o Historias de Vida; Aprendizajes Experienciales; Seminario de Experiencias de Prácticas entre Tutores Profesionales de Prácticas Externas y el propio Alumnado; Encuentro de Tutores Profesionales de Prácticas; Seminario ad hoc durante el periodo en el que se extienden las prácticas profesionales. Todas ellas favorecen la adquisición de competencias, habilidades y destrezas necesarias para dar vida al desarrollo profesional de los estudiantes.

Desarrollamos como metodología de la intervención un proceso de observación participante de la acción socioeducativa y de recogida de información que el alumnado que cursa el Prácticum que deberá ejercitar en sus respectivos centros o entidades de prácticas. En este sentido, La Hoja de Ruta Inicial y Final unido a la Mesa de Experiencias que los propios estudiantes desarrollan enmarcan los tres ejes de la formación que ofrecen las prácticas profesionales: Conocimiento Personal, Práctica Reflexiva y La Relación de Ayuda.

El encuadre de estos tres ejes formativos y que refuerzan a través de la organización de un Seminario de Experiencias. Consiste en una jornada formativa en la que los estudiantes explican las prácticas que han realizado y exponen los aspectos sobresalientes de la intervención llevada a cabo en dicho ámbito o área. Cada curso se selecciona un determinado número de experiencias para ser presentadas, teniendo en cuenta los criterios de diversidad, interés del alumnado y promoción de ámbitos o áreas minoritarios.

La actividad se propone con carácter académico obligatorio. Se trata de una actividad independiente respecto a las materias curriculares, pero complementaria y que pretende servir de aplicación e integración de los contenidos formativos de las mismas. A partir de las aportaciones de los expertos invitados y del análisis de algunas experiencias reales de intervención, se genera un espacio de reflexión y debate sobre los aspectos más significativos desde diferentes puntos de vista: organizativos, metodológicos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos, económicos, jurídicos, profesionales, deontológicos…

La participación de los estudiantes de grado en esta actividad puede ser reconocida con un crédito ECTS del plan de estudios, conforme a la normativa del Centro Universitario La Salle que desarrolla el R.D. 1383/2007 y el R.D. 861/2010. Para ello, los estudiantes

interesados deben solicitar dicho reconocimiento utilizando el procedimiento previsto al efecto.

Este seminario se desarrolla con un triple objetivo:

- Que todos los estudiantes se enriquezcan y beneficien con la aportación de las experiencias de sus compañeros y compañeras.
- Que los estudiantes que han realizado las prácticas realicen una tarea de reflexión, sistematización y comunicación de sus vivencias y aprendizajes.
- Que los estudiantes que aún no han realizado prácticas conozcan diversos ámbitos o sectores de intervención para que puedan realizar sus elecciones futuras de prácticas con mayor fundamento.

Competencias profesionales que se trabajan en esta actividad

- Aplicar una perspectiva global e interprofesional del abordaje de las problemáticas y necesidades sociales, integrando las funciones de los educadores sociales y los trabajadores sociales; para ello es necesario conocer el campo y el contexto en el que se desenvuelven.
- Conocer la práctica de estas dos profesiones y sus elementos básicos (entidades, profesionales y redes de atención), tomando como referencia sus criterios deontológicos y las buenas prácticas en el campo de la intervención con distintos colectivos y desde diferentes contextos institucionales.
- Conocer y valorar los ámbitos y tipos de intervención social de acuerdo con las características y necesidades de la población destinataria, así como los agentes, servicios y recursos existentes para la atención social en esos ámbitos y algunos de sus modelos de desarrollo.
- Conocer y valorar los recursos de atención e intervención social, para después poder manejarlos e integrarlos en la propia práctica profesional.
- Recoger, transmitir y compartir información, analizar y reflexionar sobre la información previamente recogida, documentarse a partir de experiencias reales, como base para argumentar las opiniones y juicios propios.
- Saber evaluar recursos, servicios y proyectos socioeducativos, adquiriendo destrezas, actitudes y habilidades para ello.
- Valorar a la persona como centro de atención, ser sensible hacia las realidades personales y sociales con las que se interviene, utilizar las habilidades de comunicación para escuchar, comprender, respetar y aceptar al otro.

Este aprendizaje que se pretende se apoya básicamente en la reflexión a través de la acción, incidiendo en el ámbito del *Aprendizaje Experiencial,* que se produce cuando el alumnado partiendo de una experiencia concreta, observa y reflexionan sobre ella.

Este Aprendizaje Experiencial fue descrito por Miles en 1989 que lo dividió en cinco etapas consecutivas: Experiencia, compartir las percepciones, asignar significado, abstracción de conceptos, aplicación a la vida diaria y al trabajo.

Posteriormente, y basándonos en este aprendizaje profesional reflexivo (Schön, 1998) en las que lo desarrollas en tres fases:

1. Conocimiento *en* la acción
2. Reflexión *en* y *durante* la acción
3. Reflexión *sobre* la acción y sobre *la reflexión en la acción*

En cuanto al conocimiento personal y en su proceso de formación emocional Escartin (2000) revela que la formación del proceso emocional solicita por parte del alumnado un compromiso en el que se dé lugar a la imaginación creativa, un pensar disciplinado, la recepción emocional y que posibilite desarrollar aptitudes y competencias para percibir empáticamente a los usuarios. Así mismo, es importante explorar los sentimientos y experiencias del alumnado para reflexionar con ellos y ayudarles a objetivar esos sentimientos de los usuarios y usuarias para diferenciarlos de los suyos.

RESULTADOS

Hemos recogido, analizado y sistematizado el contenido de cada una de las interpelaciones que el grupo de 22 estudiantes de 4º grado de Educación Social han cumplimentado tanto la **Hoja de Ruta Inicial** como la Hoja de Ruta Final.

En el primer punto de la Hoja de Ruta Inicial referido a *la experiencia de otras prácticas* destaca la variedad de planteamientos que se dan en función de la entidad y el ámbito en el que el alumnado haya realizado sus prácticas, pero mantiene en común la referencia de los estudiantes a la voluntad por dominar determinadas estrategias para sentirse satisfechos por la labor realizada como educadores y educadoras sociales.

La segunda interpelación se refiere a *los objetivos que se han planteado* en la que se acentúa que el planteamiento de dichos objetivos está muy pegados al quehacer diario, y por tanto el carácter concreto o específico que expresan.

La tercera apunta al análisis de c*apacidades y habilidades para enfrentarse* a las prácticas destacan como fortalezas en su nivel interno la empatía, la cercanía en el trato, inquietud ante la problemática social, las ganas de aprender, la formación recibida,… y

por el contrario las debilidades que superan con creces al anterior nivel, subrayando la confianza en lo que dicen los demás, la vergüenza en afrontar situaciones, falta de conocimientos informáticos, miedos e inseguridades por desconocimiento del ámbito en el que se intervendrá.

La siguiente interpelación se basa en la identificación de cada apartado DAFO para *realizar la estrategia CAME*. En relación con la Corrección de las Debilidades se pone el acento en el control y manejo de los nervios ante situaciones nuevas, en comunicar a los compañeros las inseguridades para apoyarles cuando se presente una determinada situación, dificultad en organizar los tiempos de intervención. En cuanto a Mantener las fortalezas se trata de no perder el entusiasmo y la motivación, aunque no estemos acertados en las decisiones que pudiéramos tomar además de servirse del equipo en el que se está integrado para recibir el apoyo necesario…

La quinta interpelación se centra en los *aprendizajes concretos que pueden aplicarse para relacionar teoría y práctica* incidiendo en el diseño de intervención, habilidades comunicativas, conocimientos de psicología, de educación permanente, de sociología, de familia…

La interpelación sexta relativa *participación en la intervención y la aportación al equipo profesional* se espalda por parte de los estudiantes con la capacidad de trabajar en equipo (participación e implicación), sugerir iniciativas en la intervención, frescura en los enfoques, trasladando su modo de ver la realidad.

La penúltima interpelación destaca *las competencias que deseas desarrollar* durante tu estancia en el centro de prácticas se canaliza a través de las Competencias Transversales que ponen énfasis en la organización y planificación, en la resolución de problemas y toma de decisiones, en la capacidad para integrarse y comunicarse con otros profesionales y en las habilidades interpersonales.

Las Competencias Específicas (Saber), señalan conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención, conocer los fundamentos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación y conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención.

Las Competencias Específicas (Saber Hacer) las centran, fundamentalmente, en saber utilizar los procedimientos y técnicas socio-pedagógicos para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social; diseñar y aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo; utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria

(dinámicas de grupo, motivación, negociación, asertividad,…) e incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a o el trabajo en un determinado ámbito de actuación.

En la octava y última interpelación de la Hoja de Ruta Inicial relativa *al escenario ideal de prácticas* se dan múltiples y variados espacios, pero sobresale la de buena acogida por parte del equipo, tener en cuenta y valorar la confianza en el desempeño de sus tareas como educadores y educadoras sociales…

En cuanto a la **Hoja de Ruta Final** ponemos de manifiesto la capacidad del alumnado para expresar de modo sintético sus pensamientos e ideas sobre su práctica profesional, así como sus sentimientos y emociones que han ido desgranando en su proceso formativo tanto a nivel personal como profesional.

CONCLUSIONES

- La Hoja de Ruta Inicial y Final es una herramienta que tiene por objeto describir de forma reflexiva la práctica curricular en centros y entidades de carácter social. Son evidentes el progreso y los avances conseguidos por el alumnado en el conocimiento personal profesional y que se canaliza, de una parte, en las relaciones con el equipo de educadores y, de otra, con los usuarios y usuarias a través de la relación de Ayuda
- Los aprendizajes que el alumnado adquiere a través de su práctica profesional se integran de forma natural en su proceso formativo al considerarse conocimientos que se sustentan en la argumentación, en la reflexión y la posterior puesta en práctica (acción)
- Las herramientas (Hoja de Ruta, Actividad Investigadora; Aprendizajes Experienciales; Seminario de Experiencias de Prácticas entre Tutores Profesionales de Prácticas Externas y el propio Alumnado; Encuentro de Tutores Profesionales de Prácticas; …) son un instrumento útil, facilitador del aprendizaje y de la práctica reflexiva siguiendo unas etapas bien estructuradas y marcadas.
- La reflexión que mantiene el alumnado sobre la práctica profesional y el conocimiento personal si es compartida o cooperativa es exponencialmente más enriquecedora. Los Seminarios y las Mesas de Experiencias son dos ejes claves en su aprendizaje y madurez profesional y personal.
- Observamos que el eje de la formación académica está sobrecargado en la Hoja de Ruta. Necesitamos ampliar el eje del Autoconocimiento para mantener el equilibrio entre ambas.

- Debemos imprimir un mayor grado de coherencia entre ambas Hojas de Ruta, al tiempo que dirigir una mayor correlación con la Hoja de Ruta de 3º grado de Educación Social y la de 4º
- Entendemos que es una muestra escasa en cuanto a su número, aunque cualificada en sus resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASEDES, (2007): Documentos Profesionalizadores: Código Deontológico de la Educación Social. Toledo.

BAS PEÑA, E. (2005). El Prácticum en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social: entre el discurso y sus prácticas. *Educatio siglo XXI*: Revista de la Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. 23,191-208.

DARDER, M. y VÁZQUEZ, C. (2012): La relación en la atención personal: significado y trascendencia. *Educación Social,* núm.10 pp. 29-40

DEWEY, J. (1995): Democracia y educación. Madrid: Morata

DOMINGO ROGET, Á., y GÓMEZ SERÉS, M.V. (2014): *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos.* Madrid: Narcea

ESCARTIN CAPARROS, J.M. (2000): La supervisión profesional: un modelo para incrementar las habilidades en el asesoramiento individual y/o familiar. Título de especialista universitario en Supervisión de servicios de Bienestar Social UPV. Material no publicado.

GARCÍA, J.E. Y MARCHÁN, F.J. (1997): El debate interdisciplinar en la ESO: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar. *Investigación en la escuela,* 32; pp. 5-26

IMBERNÓN, F. (2007): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó

MARCELO GARCÍA, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional y personal del docente*. *¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea

OLIVÉ, M.C. Y ÁLVAREZ, F. Mª. (2007). Investigación sobre la práctica y el saber docente. Dos miradas en co-evolución desde la enfermería y desde la sociología de la educación, partiendo del portafolio de aprendizaje y el diario de clase. En: V Jornadas de Redes de

Investigación en Docencia Universitaria. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.

PEREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

RAMÍREZ VALLEJO, M.S. Y DE LA HERRÁN, A. (2012): La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *RINACE,* Vol.10*,* número 3

SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid: Paidós.

SCHÖN, D.A. (1998): *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

ZABALA VIDIELLA, A. (1999): *El enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad.* Barcelona: Graó.

La importancia del prácticum para la formación de los estudiantes de sociología, las dificultades de transitar de la sociología teórica a la práctica. (RES0060)

Elizabet Cruz Rodríguez, José R. Arellano Sánchez, Graciela Paz Alvarado
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
Universidad Autónoma de Baja California

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer las consecuencias que la carrera de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, está teniendo en la formación de los alumnos pues hay una disociación entre "sociología teórica" y "sociología práctica", con lo que aparentemente se continúa realizando una escisión del objeto de estudio de la sociología; en la relación sujeto-objeto de investigación que tanto se le criticó a la corriente positivista, es decir, parece ser muy obvio que la sociología es la ciencia dedicada al estudio de las relaciones sociales, sin embargo, en la FCPyS las discusiones se centran sobre todo, en los autores, sus conceptos que aunque son los marcos de interpretación necesarios de aprendizaje para los alumnos, no se están llevando a la realidad, no están estudiando problemáticas actuales, y cuando se le presenta a los alumnos la oportunidad a través del prácticum, nos enfrentamos a dificultades de dos tipos; en un primer momento, se les dificulta escribir sobre lo que se observa, y en segundo se les dificulta interpretar la realidad previamente observada, por lo cual habrá de preguntarse, ¿qué estudian los alumnos de sociología?, "La sociología pone en evidencia desigualdades ocultas, obstáculos, injusticias flagrantes, a veces escándalos pero lo hace explicando cómo funciona y se produce todo esto" (Dubet, p. 48) no obstante, también el placer, lo estudia la sociología, es el caso de la investigación del vino en México.

Esta ponencia tiene como antecedente la experiencia de impartir materias en sociología, en las cuales, se busca principalmente que los alumnos se acerquen a la realidad del país (México), para lo cual, cada semestre se planten investigaciones de campo, buscando que los alumnos desarrollen habilidades para la investigación sociológica de tipo cualitativa, "Las competencias del sociólogo, se desarrollan sobre la base de la concepción de lo que es el sociólogo. Un primer acercamiento se refiere a que el sociólogo es un estudioso de la sociedad, en este sentido es un investigador de lo social, un traductor de los hechos sociales […] por lo tanto las competencias de su trabajo son referidas a las habilidades para desarrollar la investigación social" (Arellano, Santoyo,

2009, p.193), de tal manera que la investigación se divide en; investigación documental (bibliográfica) e investigación directa, es necesario aclarar que este trabajo se centra sobre todo en ésta última, por lo cual, buscamos desarrollar habilidades en los alumnos como "buen observador, que capte la diferencias en un grupo social, pero también las similitudes, las jerarquías así como las relaciones entre miembros de los grupos sociales o sea que el sociólogo sea un descriptor y analizador de situaciones sociales y naturales así como de contextos. Elaborar descripciones es también una de sus competencias; también existen habilidades de sociabilidad e interlocución" (Arellano, Santoyo: 2009, p. 194)

METODOLOGÍA

Se busca que los alumnos aprendan a construir una investigación, a conformar las herramientas para la recopilación de información, posteriormente, llevarlas a la práctica, es decir, acercarse a las personas y realizar entrevistas, y finalmente realizar un informe que dé cuenta tanto de los conocimientos teóricos, como de la obtención, sistematización y procesamiento de la información de campo, con el fin de que puedan compaginar el conocimiento teórico y práctico, así, se busca que a lo largo del curso, además de las clases teóricas, los alumnos tengan una experiencia que retome los puntos anteriormente descritos (planteamiento de un problema a investigar, construcción de herramientas de investigación, recopilación y reconstrucción, así como, el análisis e interpretación de la información), para lo cual, se planeó la visita al estado de Puebla y su recién creada ruta del vino. En parte se aprovechan las investigaciones que estamos realizando para involucrar a los alumnos a la experiencia de realizar investigación en campo.

Sin embargo, al final de todo el trabajo realizado en los cursos anteriores nuestros resultados no fueron los esperados, ya que, son muy pocos alumnos los que logran concretar el proceso y con ello, mostrar el desarrollo de habilidades indispensables en su proceso de formación (que además les permita obtener una calificación aprobatoria).

En consecuencia, en esta ocasión se decidió indagar sobre las dificultades de los alumnos para concretar este proceso, debido a que asisten a clases, asisten a las prácticas de campo, toman notas y al final no logran terminar su informe. Por ello, buscamos obtener conocimiento de la problemática, se aplicó a los alumnos un cuestionario de 19 preguntas para tener datos que nos ayuden a profundizar más en esta problemática, con tres temas principales; primero saber si anteriormente habían participado en prácticas de campo, en la segunda parte, indagamos aspectos sobre su experiencia durante el prácticum **"Nuevas regiones vitivinícolas en México: el caso de Puebla y el**

plan enológico comunitario", y finalmente, realizamos preguntas sobre aspectos a conocer como su percepción respecto a la sociología y su relación con el prácticum, que de acuerdo a Zabalza entenderemos el Prácticum como el proceso de aprendizaje durante el periodo de prácticas y su influencia curricular en los alumnos, retomando el proceso (personal) de elaboración del informe y las dificultades a las que enfrentan los alumnos.

La formación sociológica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM

Para este trabajo en el contexto del semestre 2019-2 de la materia de Antropología Social, materia del plan curricular de la carrera de sociología, en la que es una materia optativa, es decir, la toman sólo los alumnos que se encuentren interesados en los temas a abordar a lo largo del semestre, por lo que el programa de trabajo, brinda la oportunidad de que los alumnos de las distintas carreras que imparte la facultad, puedan tomarla durante los últimos semestres de cada disciplina con el "*background*" de lo aprendido desde cada una. Sin embargo, principalmente los alumnos que tomaron la materia este semestre son de la carrera de sociología y que tras haberse inaugurado ya hace más de un año la carrera propiamente de Antropología en la facultad, las prácticas de campo han quedado casi exclusivamente para esta carrera.

De igual manera al ser antropología social una optativa, los alumnos inscritos son mucho menos que en una obligatoria, lo que también permite tener mayor atención con ellos, así, el grupo de este semestre se encontraban 11 inscritos, de los cuales sólo 7 alumnos asistieron a la práctica de campo, el grupo se conforma por 5 alumnos de la carrera de sociología, una alumna de ciencias de la comunicación y una alumna de intercambio de nacionalidad colombiana que estudia desarrollo territorial, de ellos, tres alumnos son de 6to semestre y 4 de ellos en 8vo semestre.

Debido a que la mayoría de los alumnos son de la carrera de sociología nos vamos a adentrar un poco más en el plan curricular. Este plan de estudios que entró en vigor en al año 2015, y consta de 8 semestres, de 6 materias y 5 en los últimos semestres, y es a partir del 5to semestre en que los alumnos pueden comenzar a meter sus optativas, con el fin de direccionarlos en materias que puedan ellos seleccionar de acuerdo a sus intereses, principalmente se busca que estas materias sean útiles para el desarrollo de sus temas de investigación para la titulación (tesis) y que aporten conocimientos o marcos de referencia les sean útiles. De tal manera que el enfoque de la materia de Antropología Social va direccionada al ámbito de la alimentación, se buscó que la estructura de la materia fuera relacionada con el tema del vino, ya que desde hace más de dos años, nos hemos adentrado en el estudio de la cultura del vino a través de visitar

regiones vitivinícolas en México, principalmente los estados de Baja California, Zacatecas, Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro y finalmente, Puebla.

Puebla es una zona en la que recientemente se comenzó a invertir en el tema de la vid, gracias al proyecto del enólogo Miguel Hernández, un joven de origen poblano que se acercó al mundo del vino y logró trabajar en países como Chile, Suiza, Francia y regresó a México para fomentar esta cultura del vino a través de pequeños productores de la sierra nevada de Puebla, y con ello, en un futuro establecer una ruta enológica e impulsar la región, teniendo como impulso haber encontrado que Puebla fue el primer lugar en donde se plantaron vides tras el proceso de conquista y fueron los franciscanos los encargados de esta misión, llevando así la vid a zonas como Atlixco, Tecali y Huejotzingo en 1532 y es en 1638 que se ordenó la prohibición de vino en la entonces Nueva España. (Hernández, M. Práctica de campo, 2019)

Así los temas en los que el curso versó fueron principalmente sobre la evolución de homínidos a homo sapiens, la revolución cognitiva y el pensamiento simbólico, la noción de cultura y las formas culturales de la alimentación, el alcohol en la sociedad y finalmente el vino en México, eso por la parte teórica propiamente y posteriormente, en lo metodológico, se revisaron aspectos como; la etnografía como herramienta de recopilación de datos, la guía cualitativa de investigación (construcción y uso), esto durante las clases previo del prácticum en el estado de Puebla.

De ahí que la estrategia didáctica principal y a la que se le da mayor valor, es el prácticum, es decir, la asistencia a la práctica de campo en el estado de Puebla, con el fin de usar las herramientas para la investigación directa, en este sentido, el uso de la libreta, diario y bitácora de campo, guía cualitativa de investigación para la realización del trabajo etnográfico. Se escogió el Estado de Puebla, ya que es una región emergente en la producción de vino para conformar una ruta enológica que recorra los municipios de San Andrés Cholula, Calpan, Huejotzingo, Tochtepec y Tepeyahualco, por ello, el fin del prácticum fue conocer cómo esto repercute en las poblaciones aledañas, cabe resaltar que además de ser una región de reciente formación, además es un plan comunitario de desarrollo, aspecto que es relevante, pues es el primer proyecto de este tipo en nuestro país, ya que generalmente, el mundo del vino, está relacionado a la clase social alta.

Por otro lado, y debido a que la formación de los alumnos de sociología, en la FCPyS, carece de investigación directa, pues parece no ser relevante en el plan de estudios, el cual en realidad está orientado al conocimiento y las discusiones teóricas en el aula, pues de los 8 semestres que dura la carrera, y un total de 45 asignaturas a tomar a lo

largo de ésta, sólo se asignaron a 112 horas prácticas, de las 2, 768 asignadas a la parte teórica, y esto sólo en números "idealmente" ya que en realidad, las materias como Taller de métodos y técnicas documentales, Estadística aplicada a las ciencias sociales I y II, Taller de métodos y técnicas etnográficas y Taller de especialización metodológica, que deberían ser materias en las que los alumnos tengan la oportunidad de realizar investigación directa, sólo se les asigna 1 hora por semana de práctica, sin embargo es de nuestro conocimiento que en realidad no son materias en las que los alumnos puedan poner en práctica los conocimientos obtenidos, consecuencia de diferentes factores.

Uno de los factores principales es el trámite burocrático que en la Facultad implica realizar prácticum externo, por lo cual, los profesores algunas veces deciden salir sin recursos de la universidad, aunque ello también implica un riesgo, muchas veces se ha optado por continuar con el sistema teórico y de búsqueda documental para la enseñanza. Asimismo, anteriormente a modificaciones al reglamento de prácticas, solíamos realizar prácticas de campo de 10 días que permitían trabajar hasta 8 horas continuas diarias con los alumnos, con un total, de 80 horas lo equivalente a un semestre, en donde había oportunidad de que los alumnos tuvieran mayor contacto con los actores clave a investigar, y se visitaran ciudades importantes, incluso todavía hubo prácticas de campo del actual proyecto, en las que la investigación se realizó durante 10 días, sin embargo, debido a la falta de presupuesto por la aprobación de la carrera de antropología en la cual, es obligatorio que los alumnos tengan por lo menos un mes de prácticum externo, las prácticas de campo en sociología se redujeron en tiempo y kilometraje, actualmente, nuestras prácticas de campo son las más largas, y sólo duran tres días, (aunque en repetidas ocasiones se nos ha pedido se reduzcan hasta a dos o un día) y gran parte del tiempo se pierde en el traslado de la salida de la FCPyS hacia los estados y el regreso, lo cual, sólo permite un tiempo estimado de dos días de prácticum externo, en donde el ritmo de trabajo aunque es intenso no es suficiente, de tal manera, que aun con toda esta serie de complicaciones, se prefiere aun así salir a campo con los alumnos y tener la experiencia de trabajar en otras realidades, con el fin de aprender, entenderlas e interpretarlas.

RESULTADOS

El Prácticum: Nuevas regiones vitivinícolas en México: el caso de Puebla y el plan enológico comunitario.

Tras cumplir con los trámites necesarios para las prácticas de campo, la FCPyS, se autorizó la salida que tenía como plan llegar a Santa Rita Tlahuapan, Puebla, y visitar zonas que se encuentran en las faldas del volcán Ixtaccihualt, del 27 al 29 de marzo.

El miércoles 27 de marzo de 2019, se citó al grupo 0001 de Antropología Social, en el estacionamiento de profesores de la FCPyS a las 6:30am para partir a las 7:00am y debido a cuestiones sobre el tránsito por la mañana, el camión partió a las 7:15am aproximadamente, durante el trayecto sólo se realizó una parada en Puebla y continuamos hasta llegar al municipio de San Salvador El Verde, alrededor de las 10:00am, nos dirigimos al palacio municipal a buscar información sobre las localidades en donde se encuentran los viñedos o alguna forma de contactar a los productores, así que nos contactaron con el Director de cultura, Maximino Pérez, un hombre con vasto conocimiento histórico del lugar y a quien el vino también ha llamado su atención, nos platicó que él hace tiempo intentó realizar su propio vino, sin embargo, decidió dejarlo para los "expertos" ya que no resultó como deseaba. Él como encargado de la página de Facebook del lugar: "San Salvador El Verde: La Esmeralda de la Montaña", decidió además de proporcionarnos información, acompañarnos con los productores para documentar parte del trabajo y compartirlo en la red social.

Así, fuimos rumbo a San Rafael Ixtapaluca a unos 7km aproximadamente de San Salvador el Verde, ahí conocimos al ingeniero agrónomo Emmanuel Ojeda Ríos, quien nos llevó a sus viñedos, a un costado de la carretera en un pequeño terreno en una zona alta, desde donde podía apreciarse el Iztaccíhuatl. En el lugar, pudimos realizar una entrevista abierta para el grupo, en donde nos habló del inicio del proyecto, el tiempo que llevan las vides plantadas entre otro tipo de información respecto a la plantación de las vides, Emmanuel es un hombre que se dedica además de cuidar sus viñedos a asesorar al resto de productores de la región, que se reparte en nueve municipios; Santa Rita Tlahuapan, San Andrés Calpan, Huejotzingo, San Jerónimo Tecuanipan, San Andrés Cholula, San Felipe Teotlalcingo, San Salvador el verde, Tochtepec y Tepeyahualco, debido a que el proyecto es reciente, en realidad, ellos no tienen más que los viñedos, no hay forma de que vinificar. Así, pasadas alrededor de dos horas y media, regresamos a San Salvador el verde, y a las 2:00pm comimos en el mercado del lugar.

A las 3:00pm fuimos al lugar donde se pernoctaría, se dio tiempo para instalarse en el Hotel posada Santa Elena, y debido a que no había forma de realizar más entrevistas, se tuvo clase, a las 3:30pm en la biblioteca pública municipal María Castilanxóchitl, en donde se vio *la construcción del dato*, "la realidad hay que "construirla", y para ello son necesarios los registros. Los registros finalmente en ese sentido son también pequeños y diminutos trozos de alguna parte de la realidad. Para construir la realidad observada, indagada por el investigador se toman cada uno de los registros particulares acerca de algún aspectos de la realidad […] es posible a partir de ese pequeño elemento referencial caracterizar un aspecto cada vez más complejo" (Arellano, Sanoyo, p. 203), de igual

manera, las primeras impresiones sobre el lugar y la entrevista realizada, la clasificación de datos en la guía cualitativa de investigación a la cual también se le tuvo que dar un "repaso", ya que en la primera entrevista los alumnos no recordaban qué preguntar, de igual manera, se les enseñó cómo hacer las adiciones de aspectos que hayan notado durante la investigación en campo y que no se encontrara en la guía, con el fin de que prestaran mayor atención a su entorno y pudieran hacer "observables". Finalmente, Salimos a las 6:00pm para que dieran un recorrido por el lugar, se familiarizaran para posteriores descripciones.

El jueves 28 de marzo, las actividades comenzaron a las 8:30am cuando partimos rumbo a San Felipe Teotlalcingo para realizar una entrevista a productores de uva para vino de la región, logramos entrevistas abiertas a Leticia Juárez y su primo Miguel Juárez quiénes tienen sus propios viñedos, y nos explicaron más sobre el proyecto de Miguel Hernández. Llegamos a las 9:30am aproximadamente a dónde quedamos de vernos y posteriormente los seguimos rumbo a los viñedos, y tras un par de horas de entrevista abierta, se tuvo la suerte de entrevistar a Miguel Hernández vía telefónica, ya que llamó a los productores del lugar, y pudimos conocer más aspectos sobre el proyecto, posteriormente, se separó por grupos a los alumnos para que lograrán concretar narrativas de vida de los familiares que se encuentran involucrados en el proyecto de la vid. Por otro lado, el Dr. José Arellano y la Dra. Margarita Santoyo partieron rumbo al San Salvador El Verde para concretar una entrevista a Don Adelfo quien fue el primer agricultor de la región que decidió tirar sus plantíos para sembrar vid y con él otras personas sintieron la motivación de hacerlo. Tras una larga jornada, alrededor de las 2:00pm salimos junto con el señor Maximino quien nos llevó a comer a San Andrés Hueyacatitla, un poblado que es que es un criadero de truchas y finalmente de regreso a San Salvador el verde, donde nos encontramos con una ceremonia en la iglesia por ser el cuarto viernes de cuaresma y la gente llevaba ofrendas se pidió a los alumnos que indagaran al respecto para complementar el informe final. Y por la noche a las 8:00pm se le citó a reunión en el patio del hotel y platicar sobre los simbolismos respecto a la ofrenda que la población llevó a la iglesia y para trabajar con los alumnos sobre su informe final y la integración del truchero del Río chiquito en San Andrés Hueyacatitla a una ruta enológica de Puebla.

Finalmente, el día viernes 29 de marzo, las actividades comenzaron desde temprano, desayunamos a las 8:00am en el hotel porque se tenía contemplado partir a las 9:00am, y partimos a las 9:10 de la mañana con destino a la ciudad de Puebla a donde llegamos a las 10:30, se dio tiempo a los alumnos para un recorrido hasta la 1:00, debido a retrasos partimos alrededor de la 1:40pm de Puebla rumbo a San Pedro Cholula en

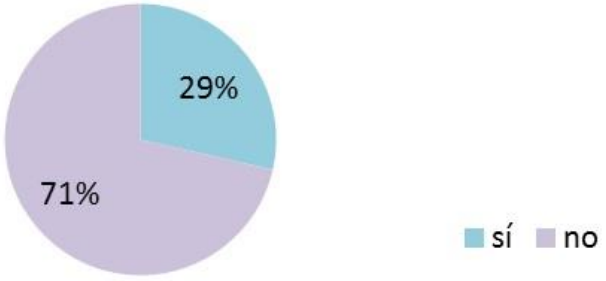
donde teníamos planeado visitar la Casa Miguel Hernández, lugar donde el enólogo da catas de sus vinos, sin embargo, nos encontramos con tráfico y tardamos más de una hora en llegar al lugar, por lo cual, se decidió simplemente, comer y dar un paseo de reconocimiento para partir a las 5:00pm, sin embargo, también salimos tarde a las 5:30pm de Cholula rumbo a la Ciudad de México, y encontramos tráfico a vuelta de rueda, lo cual ocasionó que tardáramos más, los alumnos avisaron a sus familiares tras enterarnos durante el camino, que hubo cuatro choques en la autopista México-Puebla, de tal manera, que la llegada a la FCPyS fue hasta las 10:00pm.

La percepción de los alumnos sobre el prácticum

Tras la experiencia brevemente narrada en el estado de Puebla, ahondamos más en la percepción de los alumnos respecto del prácticum y se muestra parte de lo que pudimos obtener, retomando datos que contextualicen al grupo del semestre 2019-2, conformado por, tres alumnos de 6to semestre y cuatro de 8vo semestre, cinco de los alumnos estudian sociología, una de ellas ciencias de la comunicación y una alumna de intercambio de origen colombiano, quien estudia Desarrollo Territorial, tienen entre 21 y 23 años, se les aplicó un cuestionario de 19 preguntas, de las cuales, cuatro fueron abiertas con el fin de conocer sus respuestas y el resto de opción múltiple, se indagó sobre tres temas principales; participación en una práctica de campo con anterioridad, en la segunda parte aspectos sobre su experiencia durante el prácticum en Puebla y finalmente preguntamos sobre su percepción respecto a la sociología y la relación con el prácticum, con lo cual se indagó sobre el proceso (personal) de elaboración del informe y las dificultades a las que se enfrentaron durante el proceso. Se les aplicó un cuestionario con el cual evaluar las partes anteriormente descritas, cabe destacar que los alumnos podían responder más de una opción, por lo cual, se presentan las tablas de acuerdo a las respuestas más populares y sólo se escogieron las más representativas de acuerdo al tema planteado; la relación entre el prácticum (experiencia) como la investigación (real), y la formación de habilidades de los estudiantes de sociología. Así de desarrolla brevemente algunos de los resultados obtenidos.

Se preguntó sobre la participación en prácticas de campo (a lo largo) de la carrera de sociología, el 71% de los alumnos contestaron no haber participado con anterioridad en una práctica de campo, y sólo el 29% contestó que habían participado con anterioridad en prácticas de campo, debido a la cantidad de alumnos, es sencillo, tener un control sobre los datos obtenidos, lo cual reveló, que ninguno de los alumnos de sociología hasta el 6to y 8vo semestre habían tenido experiencia en prácticum, como sí la tenían las alumnas de ciencias de la comunicación y de desarrollo territorial.

Tabla 1. Durante la carrera de sociología, ¿había realizado trabajo de campo?



Referencias: Cuestionario sobre la experiencia de los alumnos en una investigación de campo sociológica "Nuevas regiones vitivinícolas en México: el caso de Puebla y el plan enológico comunitario. Elaborado por José Arellano S. Elaboración de gráficas Elizabet Cruz R.

Esto es revelador, ya que la sociología es una ciencia que se ha encargado de estudiar las relaciones sociales; económicas, políticas, de poder, los procesos de urbanización, es decir, aspectos reales de la vida cotidiana de los cuales se teoriza, situaciones que se descomponen en partes para comprenderlas, sin embargo, el sociólogo al no estar en constante relación con lo real; más allá de individuos que forman parte de realidades específicas, se busca que logren cuestionarlas, que conozcan técnicas e instrumentos que permitan abordarlas, sin embargo con poca o casi nula experiencia en este tipo de investigaciones cabe preguntarse, ¿qué es lo que el sociólogo estudia?

En la FCPyS se les ha dado mayor importancia a los autores, sus conceptos, teorías y metodologías, estos talleres, sobre todo, son, por así llamarlo, lo que estructura la investigación sociológica pero sin llevarlos a la práctica, lo que vuelve tediosas las clases y además no permiten el desarrollo de habilidades necesarias para la obtención de datos, además de que el sociólogo, todo el tiempo está pensando en conceptos que no lleva a la práctica.

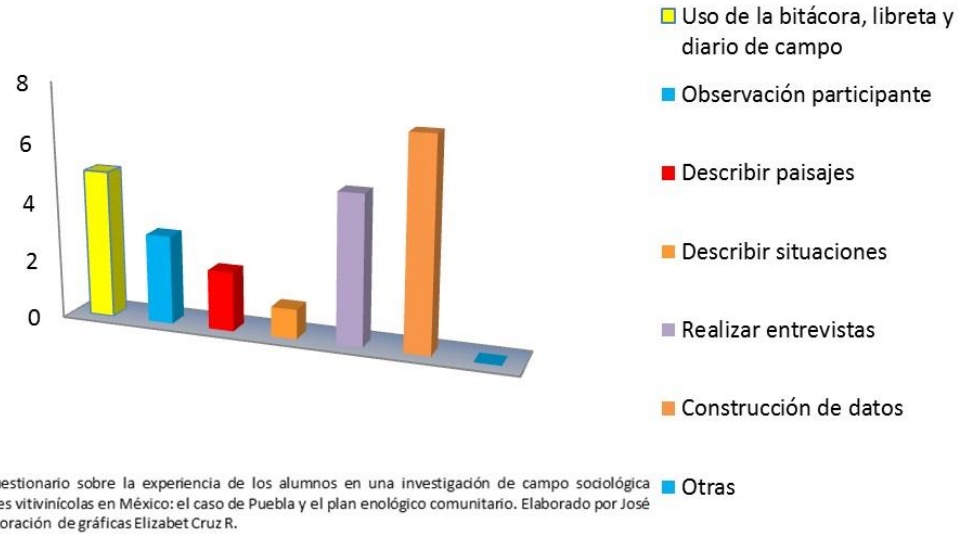
Adentrándose en la parte experiencial del prácticum, indagamos, si a los alumnos les gustó la experiencia de salir de práctica de campo, buscamos conocer sus motivos, a lo que todos respondieron de manera afirmativa por aspectos como los paisajes de las zonas visitadas, la oportunidad de entrevistar a los productores de uva, y la interacción entre compañeros (este es otro punto relevante, ya que por lo general los alumnos no se conocen y el prácticum genera relaciones sociales más placenteras entre compañeros lo que permite que se sientan más cómodos entre clases, al generar confianza, esto fue

evidente con la alumna de intercambio Dana, que comentó que en general las clases no permiten la socialización entre compañeros, ya que constantemente de salones y por ende los compañeros no son los mismo, lo que hacía que ella sintiera temor de asistir al prácticum debido a que no conocía a nadie, experiencia que cambió tras el regreso de campo, y que marcó la diferencia entre la clases de antropología social y otras clases, ya que con sus compañeros de esta clase se volvieron con quienes más interactúa y mejor se siente, es decir, más cómoda y con mayor confianza, esto permite la formación de redes sociales.

Otra de las preguntas que se realizó fue sobre lo que aprendieron durante el prácticum, a lo que 7 alumnos contestaron haber aprendido la construcción de datos, seguida de 5 alumnos que contestaron que, durante el Prácticum, aprendieron el uso de la libreta, diario y bitácora de campo. Otra de las respuestas que 5 alumnos eligieron fue realizar entrevistas, luego, 3 alumnos escogieron la observación participante y sólo una persona escogió describir paisajes, esto es relevante, debido a que describir es uno de los procesos que en la experiencia es de lo que más se le dificulta a los alumnos al momento de realizar su informe, y en este grupo no fue la excepción.

Cabe destacar que la construcción de datos, las entrevistas, uso de la bitácora, libreta y diario de campo, se realizan de forma constante durante las investigaciones. A los alumnos se les pide portar consigo una libreta que se divide en tres partes; bitácora donde anotan fecha, hora, tiempo de estancias, nombre del lugar, actores, es decir, actividades en general. La libreta de campo en donde a partir de conceptos principales se registra la información obtenida y el diario de campo, en el que registran emociones antes y durante el prácticum, si se sentían nerviosos, felices, aburridos, cansados etcétera. Las entrevistas abiertas también fundamentales, es la forma en que se obtiene la información, por lo cual, se dedicó una clase en Puebla a la reconstrucción del dato, esto en la biblioteca municipal, los alumnos construyeron sus datos a partir de la información registrada en sus libretas, esta forma de trabajo en la que se les pidió que leyeran lo que escribían, los obligó a trabajar sobre ello, y así hacer modificaciones o realizar, por otro lado, la descripción en general. Este es uno de los problemas (la descripción) más comunes, debido a que en entornos fuera de lo común en la experiencia, es difícil prestar atención a los detalles, siempre hay aspectos que sobresalen, sin embargo, es un trabajo con el que los alumnos en general han tenido dificultades.

Tabla 2. ¿Qué aprendió durante la práctica de campo?



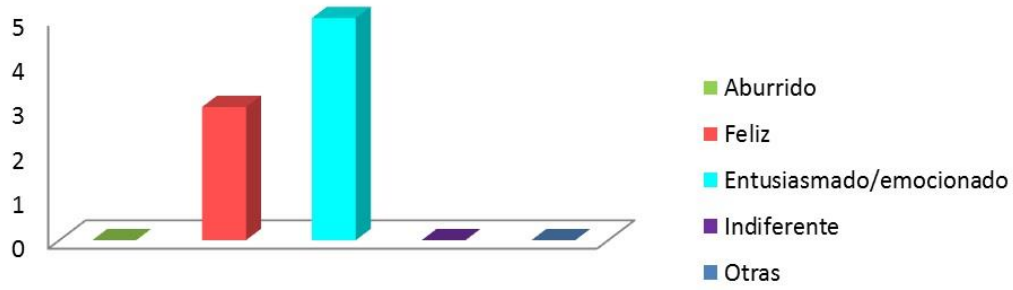
Referencias: Cuestionario sobre la experiencia de los alumnos en una investigación de campo sociológica "Nuevas regiones vitivinícolas en México: el caso de Puebla y el plan enológico comunitario. Elaborado por José Arellano S. Elaboración de gráficas Elizabet Cruz R.

Preguntamos también respecto a las emociones de alumnos durante el prácticum a lo que 5 alumnos respondieron que se sentían entusiasmados/emocionados, y el resto, se sintió feliz durante el prácticum, esta pregunta nos pareció relevante, debido a que hubo un alumno que asistió y en realidad no estaba entusiasmado con la investigación, se notaba apático y aburrido, mientras los demás alumnos trabajaban y se relacionaban con los productores de uva, él solía realizar llamadas o platicar con la gente pero no con el fin de obtener información relevante para su informe, sino buscando entretenerse. El alumno, no se volvió a presentar a la clase a diferencia del resto de sus compañeros que continuaron asistiendo y que la emoción marcaba la diferencia entre unos y otros, así como, el sentido de responsabilidad, pues llegaban puntuales a las reuniones, al autobús y realizaban las entrevistas en campo, y los productores de uva de igual manera respondieron interesados a las preguntas que los alumnos hacían, como apunta Miguel A. Zabalza las emociones son parte a valorar en el prácticum.

En ese sentido notamos que la parte emocional (que cuando hablamos del concepto de "experiencia" se encuentra interrelacionado), influye en el trabajo de los alumnos, y se nota el interés durante las entrevistas a los productores, y aunque en lo general fue un grupo entusiasmado, notamos que realizaban preguntas que aunque en un principio muy tímidamente, al paso de un rato también tenían mayor confianza y realizaban cada vez más preguntas lo que también influyó en que los productores de vid esto influyó en

que más que una entrevista técnica con preguntas premeditadas, se convirtiera en una charla amena, y benefició a los alumnos al obtener mayor información. En el grupo el alumno que a lo largo del semestre (previo a la práctica) no asistía a clases y cuando lo hacía, salía a media clase o se quedaba dormido, mostraba desde entonces poco interés, aunque no por ello se le negó asistir a la práctica, y posiblemente el trabajo externo podía motivarlo, por el contrario, no fue de esa manera, además de constantemente hablar por teléfono, no llevó libreta para el registro de información, se le otorgó una que le fuera útil, se alejaba del grupo cuando se realizaban las entrevistas abiertas, se acostaba en el pasto durante las entrevistas, y durante la clase en la biblioteca municipal prefería platicar que escribir, notamos que concentrarse era algo que le costaba mucho trabajo, y le daba sueño cada vez que tenía que trabajar, al alumno se le notó la mayoría del tiempo desinteresado, desmotivado y apático ante el tema, la gente, aunque se integró al grupo y se le puede describir como una persona sociable, no había interés en general en la carrera que estudia, el alumno no se volvió a presentar a las clases posteriores a la práctica de campo.

Tabla 3. ¿cómo se sintió emocionalmente durante la práctica de campo?



Referencias: Cuestionario sobre la experiencia de los alumnos en una investigación de campo sociológica "Nuevas regiones vitivinícolas en México: el caso de Puebla y el plan enológico comunitario. Elaborado por José Arellano S. Elaboración de gráficas Elizabet Cruz R.

Otro aspecto relevante, fue conocer si los alumnos tuvieron alguna complicación al realizar una entrevista, resalta, lo que mencioné con anterioridad, era un grupo participativo, y los alumnos que reportaban no haber participado en algún prácticum tampoco tenían experiencia de haber realizado una entrevista, a lo que cuatro alumnos reportan no haber tenido ninguna dificultad, en cambio, quienes tuvieron alguna complicación, dos de ellos, reportaban que las personas del lugar no habían respondido a sus preguntas, así como, que los productores respondían sólo de manera afirmativa o

negativa, sin dar más información, y un alumno más respondió que se le dificultaba entablar relación con los entrevistados.

Esto es relevante, ya que el segundo día de prácticum, en el lugar de entrevista en San Felipe Teotlalcingo, en los viñedos el fresno, una de las actividades, fue que al terminar las entrevistas abiertas, los alumnos, se separaran por grupos y realizaran entrevistas de manera personal, indagar sobre la vida de los agricultores, con el fin de que al verse el grupo separado, cada uno de ellos, se viera obligado a participar y recopilar información respecto del impacto, de la plantación de vides en la vida de los agricultores del lugar. Ejercicio en el que sólo algunos alumnos lograron tener éxito, y se desenvolvieron con mayor facilidad.

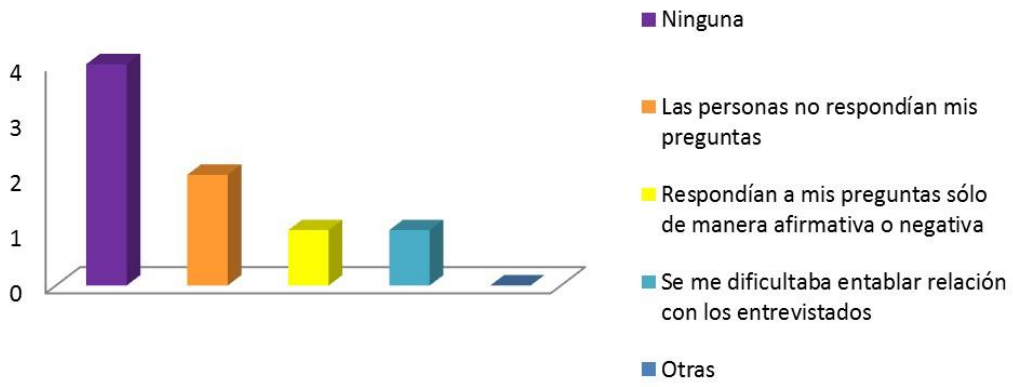
Parte de lo que notamos en campo fue que al adentrarse cada vez más en la parte personal, era natural que los productores se se desviaran del tema principal la vid y el vino, por lo cual, era parte del trabajo de los alumnos que pudieran regresar al tema principal, otro aspecto que sobresale, es que respondían sólo de manera afirmativa o negativa a las preguntas, así como, la dificultad de entablar una relación con los entrevistados, esto sobre todo, lo notamos con un par de alumnos que en las entrevistas a profundidad, todavía no lograban del todo desenvolverse con tanta facilidad como lo hacían sus compañeros; en primer lugar Vianey una chica tímida que aunque se notaba su entusiasmo durante la práctica y realizaba anotaciones, realmente no hizo preguntas en público, y trabajó con la alumna Amisadai, una chica extrovertida y con gran participación durante las clases, ellas entrevistaron a Leticia Juárez, una de las productoras de vid de la región, y quienes al adentrarse más en la vida de Leticia, fue Ami quien tuvo mayor participación al momento de realizar la entrevista, y la participación de Vianey fue mínima, sin embargo, realizaba anotaciones.

Por otro lado el alumno Saúl, un alumno constante e inseguro al momento de participar, él entrevistó a Don Pedro Juárez padre de Leticia, un hombre de 68 años, quien puso algunas resistencias al proyecto de la vinicultura en su familia, debido al poco conocimiento de la vid en la región, a Saúl le costó trabajo poder entablar una plática con Don Pedro, ya que por lo general no brindaba mucha información, o platicaba de otros aspectos, cabe mencionar que durante la investigación, los productores nos invitaron aguardiente de caña del estado de Veracruz, a lo que ninguno se negó, es parte de la experiencia y trabajo en campo, también tiene que ver con la amabilidad de la gente, la costumbre de “echarse un trago” dejando en claro el lazo de confianza que se ha creado, el alumno Saúl al notar que Don Pedro no respondía como era esperado, y Don Pedro que cada que veía el vaso vacío de Saúl decidía servirle, a lo que Saúl aceptaba

en parte por el nerviosismo de no obtener respuestas a sus preguntas y como era esperarse, el alcohol tuvo el efecto esperado y comenzamos a notar como Saúl era cada vez más desinhibido, hablaba más fuerte y con mayor seguridad, aunque también perdió parte del control sobre su cuerpo, por lo que realizaba movimientos un poco más bruscos y todos notamos que el alcohol había hecho de las suyas el estilo del "Antropólogo inocente", sin embargo, esto también permitió que tomara mayor seguridad y pudiera entablar pláticas con el resto de las personas del lugar. Esto es parte de lo que ocurre de forma inesperada durante el prácticum, y es parte de la formación de los alumnos, de igual manera la experiencia de participar en este tipo de investigaciones, interviene en que los alumnos sepan qué hacer o no cuando entrevistan, como lo mencioné con anterioridad, cada investigación externa es única, situaciones similares son las que se vuelven anécdotas y es parte del aprendizaje de los alumnos, al siguiente día, platicando con Saúl, comentó que fue parte del nerviosismo lo que hizo que tomara un poco más que el resto, sin embargo, sintió que tuvo mayor confianza.

Aunque esto pareciera algo que no es profesional, cabe destacar que el alcohol en las prácticas de campo está prohibido, excepto por las catas (lo cual fue la excepción en esta región ya que aún no se encuentra a la venta el vino), es parte del aprendizaje de los alumnos, es parte de las situaciones sobre las que no se tiene el total control cuando se está fuera, y parte también se reitera, tiene que ver con la poca experiencia al momento de realizar entrevistas, resultado un poco del nerviosismo. Es parte tanto de la experiencia como de la inexperiencia.

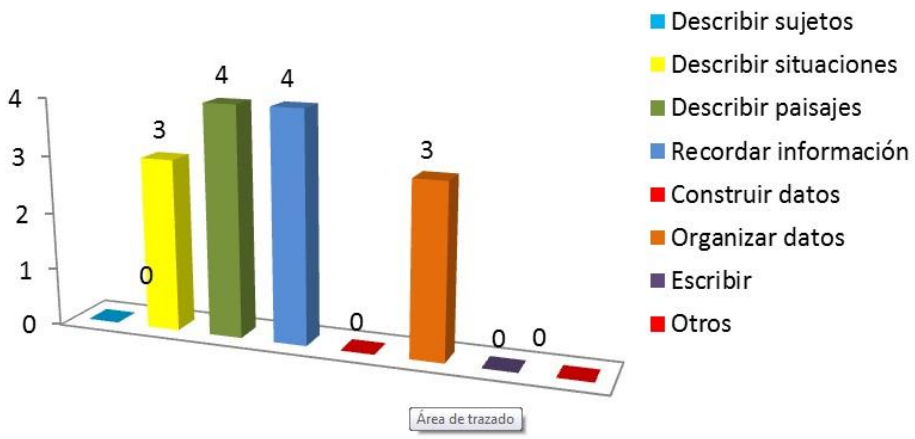
Tabla 4. ¿Tuvo alguna complicación al momento de realizar entrevistas?



Referencias: Cuestionario sobre la experiencia de los alumnos en una investigación de campo sociológica "Nuevas regiones vitivinícolas en México: el caso de Puebla y el plan enológico comunitario. Elaborado por José Arellano S. Elaboración de gráficas Elizabet Cruz R.

En la elaboración del informe por parte de los alumnos que no terminan el proceso resalta que “no saben cómo escribir”, aunque pareciera una broma, tratándose de una carrera en la que gran parte de los trabajos de los alumnos son escritos, la diferencia la marca, la comprensión de los autores y sus conceptos a diferencia de describir lo que se ve, y posterior interpretarlo, de ahí que lo que contestaron los alumnos lo que más se les complica, se encuentra; describir paisajes, que es parte fundamental de lo que se les pide, que presten atención a su alrededor, y describir lo que observan, desde las sensaciones hasta los paisajes, de igual manera, se les complica recordar información, por lo cual se les pide que realicen anotaciones en su bitácora de campo, ya que es lo que les va a dar el orden cronológico de los hechos para a partir de eso, reconstruir lo que se hizo durante los tres días, relacionado a esto, también contestaron la dificultad de organización de los datos, aquí es importante resaltar que se pide que realicen las clasificación de datos en la guía cualitativa de investigación, lo que les da un orden preestablecido, sin embargo, a los alumnos, prefieren realizar una descripción de forma “anecdótica”, pero al no tener notas claras y completas de lo que se realiza durante la práctica de campo, es sencillo perder información, finalmente, también se les dificulta describir situaciones, que constituye parte fundamental del informe, pues es a partir de estos situaciones de forma cronológica que se construye el informe. Cabe resaltar que no se les complica describir sujetos y construir datos, esto es relevante, debido a que, fue lo que se trabajó con ellos en la biblioteca municipal de san Salvador El Verde.

Tabla 5. Durante el proceso de elaboración del informe ¿se ha enfrentado a algún tipo de problema?



Referencias: Cuestionario sobre la experiencia de los alumnos en una investigación de campo sociológica "Nuevas regiones vitivinícolas en México: el caso de Puebla y el plan enológico comunitario. Elaborado por José Arellano S. Elaboración de gráficas Elizabet Cruz R.

Otro aspecto a resaltar fue si tras no haber participado en una investigación de campo con anterioridad, la práctica de campo de "las nuevas regiones vitivinícolas en Puebla", había cambiado en algo su perspectiva de la investigación sociológica, resulta que en todos cambió en cierta parte la perspectiva de la investigación sociológica, siendo un 86% de los alumnos que respondieron que sí. También salió a relucir, que los alumnos de la FCPyS, opinan que al menos en la carrera de sociología, se realiza poca o casi nula investigación en campo, de igual manera el 100% de los alumnos respondió que la investigación externa, les será útil en otro momento, ya sea en la vida académica o profesional, esto es parte fundamental del proceso educativo, ya que lo que se busca en este tipo de cursos es que los alumnos conozcan y desarrollen habilidades que no sólo se quede en las aulas sino que ese conocimiento sea significativo y útil, para sus propias investigaciones y con esta experiencia puedan conformar un protocolo, definir conceptual y metodológica, así como, recopilar e interpretar datos no sea un conflicto para los alumnos y es parte de lo que en este escrito se critica de la educación en la facultad, ya que carece de conocimiento práctico que permita a, los estudiantes resolver las investigaciones futuras.

CONCLUSIONES

En los resultados obtenidos, encontramos que la principal dificultad a la que se enfrentan es la de pasar de un proceso teórico de trabajo a la del prácticum, es decir, en la FCPyS la poca relación entre alumnos con los aspectos de la realidad mexicana y por ende, el poco desarrollo de habilidades para la investigación de campo tienen como resultado en cada final de semestre el conflicto de escribir e interpretar lo que observan, escuchan y sienten. “En mi opinión, todo al arte de la buena sociología consiste en transformar problemas sociales en problemas sociológicos” (Dubet, p. 42). Un aspecto relevante es que de los alumnos de sociología a los que se les aplicó el cuestionario ninguno había asistido durante lo que llevan de carrera a una práctica de campo, y aunque la experiencia de haber participado en un prácticum fue grata para todos los alumnos, parte de lo que se encontró fue que durante la práctica de campo, algunos alumnos sentían temor de acercarse a las personas, no sabía cómo entrevistarlas, por otro lado, también se les dificulta describir situaciones, paisajes, recordar información de lo que se hizo y la información que los entrevistados brindaron, así como, dar un orden a los datos obtenidos al momento de realizar un informe final. Otro aspecto en el que coinciden es que a la FCPyS le hace falta mayor investigación en campo, y cabe preguntarnos, ¿Qué consecuencias le atraerá a la Facultad titular alumnos que no cuentan con habilidades para la investigación? Es decir, que en realidad no han tenido más contacto con la investigación más allá del aula, esto es de gran relevancia, considerando que sociología es una de las carreras con mayor desempleo en México.

De tal manera, la formación de sociólogos que no saben realizar investigaciones no sólo tendrá consecuencias en lo académico y con ello en la calidad de la educación “la sociología no se puede ejercer sin un adiestramiento teórico-práctico, es en este sentido que realizar prácticas de campo nos brinda la posibilidad de formar la disciplina de un trabajo concreto en un lugar y tiempo real. Si consideramos que la realidad es la parte fundamental de un sociólogo, esto es que le da una formación de competencias como sociólogo, in situ” (Arellano, Santoyo, p.204) sino que, también en lo personal, los futuros sociólogos tendrán dificultades para desarrollarse en el ámbito laboral, al no tener herramientas que les permita resolver aspectos propios de su disciplina más allá de conceptual, es decir, “el saber hacer” y además de la sociología como ciencia, en ese sentido, a lo que diría Dubet “en la actualidad la sociología es útil, y que lo es de múltiples maneras. Es útil cuando es crítica, cuando muestra que la sociedad no es lo que cree ser. Es útil cuando aconseja. Es útil cuando crea conocimientos “puros” y pericia práctica. En especial es útil cuando toda esa actividad participa en un debate más o menos a cierto y público. No está con firmado que la sociología mejore sociedades,

pero sí que estas serían peores de lo que son si la sociología no les devolviese una imagen de ellas mismas más o menos verosímil y, en la mayor parte de los caos, una imagen bastante poco complaciente". (Dubet, p. 20)

No hay que perder de vista la importancia que el prácticum tiene en la formación del estudiante de ciencias sociales, del prácticum como "periodos de prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo fuera de la propia institución académica", que de acuerdo a Zabalza (2010) se deben considerar elementos fundamentales para el prácticum de calidad como; el período de prácticas y su influencia curricular, la fundamentación del proceso de aprendizaje que se pretende lograr, el componente emocional de la experiencia del prácticum, la creación de redes y comunidades de aprendizaje, elementos que otorgan relevancia a la formación práctica en contextos reales y que se han vuelto fundamentales en la formación universitaria debido a que las "profesiones se han hecho excesivamente complejas como para que la academia pueda cubrir todos los frentes", por ello siempre será necesaria la formación práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arellano, J. y Santoyo., M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. España: Narcea.

Arellano, J. y Santoyo, M. (2009). *La formación de competencias investigativas para el aprendizaje sociológico en una práctica de campo para elaborar historias de vida*. MEMORIAS X SYMPOSIUM INTERNACIONAL sobre el Prácticum y Prácticas en empresas y la formación universitaria. El prácticum más allá del empleo Formación vs. Training. POIO (PONTVEDRA)

Arellano, J. (2005). *Los esquemas metodológicos de la investigación social*. México: SyG Editores.

Arellano, J. *Las prácticas de campo cualitativas.* MEMORIAS. 1er Congreso Internacional de Prácticas de campo. Toluca, Edo de México.

Dubet, F. (2015). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Argentina: Siglo XXI.

García, R. (1997). *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Serie ClaDeMa. Argentina: Gedisa.

Popper, K. (s/r). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Ediciones Narcea.

Zabalza, M. (2010). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión". España: Universidad de Santiago de Compostela.

La inserción en la cultura del vino como consecuencia de los efectos de las prácticas de campo a las casas vitivinícolas, en ayudantes de profesor de la carrera de sociología FCPYS-UNAM. (RES0061)

José R. Arellano Sánchez, Elizabet Cruz Rodríguez, Alexandra Jiménez Cuamatzi
Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

En 2017 se planteó en un proyecto de investigación dentro del programa PAPIIT de la UNAM. Donde el vino era el tema central, el problema en cuestión se planteó de la siguiente manera: *"El paisaje vitivinícola y la transformación de uva en vino. Construcción del beber y los estilos culturales de vida en los procesos de socialización del consumo de vino de mesa en México."* Una de las consecuencias colaterales de la investigación fue que los profesores y ayudantes de investigación abrazaron la cultura del vino, en cuanto comprendieron las características de las vides, la magia de su elaboración, pero fundamentalmente cuando fueron instruidos, junto con los alumnos, en la educación del paladar para su degustación. Es aquí donde surge y se refuerza el aprendizaje basado en la experiencia.

Un proyecto de esta naturaleza busca a partir de la realidad cambiante, elaborar las explicaciones necesarias al surgimiento de los procesos sociales en la realidad mexicana. (Este trabajo es parte del proyecto: *"La dimensión (patrimonial) del paisaje vitivinícola español, su impacto e influencia en la cultura del vino en México"*, del programa PASPA 2019-2020, auspiciado por la DGPA, de la UNAM, como apoyo para la realización de un año sabático.)

Específicamente en México asistimos hoy en día a un auge y crecimiento de casas vitivinícolas, en diferentes regiones, y en constante expansión, por ello, indiscutiblemente llegará el momento en que las Ciencias Sociales tendrán que explicar este fenómeno y a la vez cómo se va generando la cultura del vino en México; desde el punto de vista conceptual, ¿qué es la cultura del vino?

Este estudio pretende identificar un estado actual de la cultura del vino en el territorio mexicano a partir de la descripción y definición de lo vitivinícola. Promover la cultura del vino desde la óptica turística, como opciones de ocio y entretenimiento entre la sociedad mexicana. Los "objetos" de estudio están hechos de circunstancias, situaciones; son de naturaleza rural o urbana a través de paisajes naturales o artificiales, así mismo hechos, sucesos, contextos. A la realidad entonces se le puede acercar desde

lo sociológico, lo antropológico, etnográfico, psicológico, geográfico, etc. Se le puede abordar desde cualquier ángulo. Un tiempo pensábamos que la realidad podía explicarse, pero también transformarse. Ahora también intentamos comprender cómo influye la realidad cultural que se investiga, en el investigador.

En sí, si su trabajo empírico cualitativo es un ejemplo práctico, entonces el investigador al estar inmerso en práctica de campo, o Prácticum, aunque sea por poco tiempo, aprende por la experiencia práctica, es decir en este caso aprende a investigar-investigando, mediado por la influencia inevitable de la realidad en su estructura de obtención de conocimiento; de sus gustos, valores, etc.

METODOLOGÍA

Crecimiento y expansión de la cultura del vino en México. Justificación.

Un proyecto de esta naturaleza busca a partir de la realidad cambiante, elaborar las explicaciones necesarias al surgimiento de los procesos sociales en la realidad mexicana. En el caso de México, nos encontramos en el proceso de auge y crecimiento de diversas y variadas casas vitivinícolas en diferentes regiones, las cuales se denominan como regiones vitivinícolas.

Una de las zonas con mayor importancia es Baja California en el Valle de Guadalupe y valles que le rodean, esta región ocupa el primer lugar a nivel nacional como productora de vino, y en ella se encuentran: Domecq, L. A. Cetto, Monte Xanic, Santo Tomás, y un sin número de casas vitivinícolas súper (fashion), boutiques que producen vino de autor, algunos con desarrollo de hotel, también súper fashion, con restaurant y/o bistró Gourmet con enólogo y/o sommelier de planta. Al hablar sobre su importancia podemos destacar que es la zona donde existen alrededor de 160 casas vitivinícolas considerando el surgimiento de una nueva casa vitivinícola cada cierto tiempo.

Sin embargo, la región de Parras de la Fuente, en Coahuila tiene la vitivinícola con más antigüedad en México a saber Casa Madero, históricamente es una de las más importantes por su origen y tradición.

La producción de vino en diversas zonas del país es lo que ha generado el interés en desarrollar este tema; cada vez que uno observa las regiones vitivinícolas se da cuenta que no solo es la producción, sino la historia y las transformaciones que giran en torno a cada una de ellas:

Esto da pie a otros (viñedos) que están surgiendo con fuertes inversiones y generando su propia historia, de tal forma tenemos que: en Baja California existen aproximadamente

160 casas vitivinícolas, en Coahuila 13, Zacatecas 6, Aguascalientes 8, Guanajuato 8, Querétaro 25 y Puebla 1. (Arellano & Santoyo, 2018).

Entonces, tenemos aproximadamente 220 casas vitivinícolas en el país, y estas se encuentran en constante expansión, por ello, es labor de las Ciencias Sociales explicar este fenómeno y a la vez, cómo se va generando la cultura del vino en México, desde el punto de vista conceptual, ¿qué es la cultura del vino?

A partir del viñedo, de la elaboración del vino y de su consumo y degustación. ¿Por qué razón el vino distingue al que lo consume?, ¿qué rituales se generan al consumir el vino?, ¿por qué está asociado a actos de celebración?, ¿de éxito?, ¿por qué se requiere un paladar educado para degustarlo?; ¿de qué manera se asocia al turismo?, ¿al ocio?, ¿al entretenimiento y al hedonismo?; si México como país se inserta en la modernidad globalizadora, la existencia de cada vez más vitivinícolas en el país y de consumidores. Entonces estamos ante un fenómeno social que requiere una explicación y esta parece dirigirse a caracterizar las viñas como paisaje y, éste, cultural y patrimonial (Elías Pastor, 2014); la existencia de rutas enológicas que engloben además de la cultura del vino, otros elementos culturales como la cultura del dulce, o de los lácteos, junto con monumentos y/o pueblos mágicos.

En este sentido, España como cuarto productor de vino en el mundo, tendría mucho que apostar en ese sentido para repensar y plantear las políticas sociales que fomentan la cultura del vino y sus componentes como patrimonio regional y/o nacional junto a otras manifestaciones culturales. Y qué van a definirse por la conformación tanto natural, como cultural (Javier Marcos Arévalo, 2007, Badajoz) es lo que compone el patrimonio vitivinícola.

Este estudio pretende identificar un estado actual de la cultura del vino en México a partir de la descripción y definición de lo vitivinícola. Promover la cultura del vino desde la óptica turística, como opciones de ocio y entretenimiento entre la sociedad mexicana. Si México sigue generando más paisaje vitícola y casas vinícolas, con toda seguridad aumentará su consumo; y esto repercutirá en un bienestar de la salud de los mexicanos o, por lo menos una parte de la sociedad será más feliz al consumir este producto.

El investigador: la teoría, la práctica y la realidad.

Cuando se entra en contacto con una realidad específica y concreta, el investigador busca en ella los datos empíricos, inherentes a su investigación, entra de esta manera en una relación íntima de inmersión con la realidad. Los “objetos” de estudio están hechos de circunstancias, situaciones; son de naturaleza rural o urbana a través de

paisajes, naturales o artificiales, así mismo hechos, sucesos, contextos aparentemente estáticos; que enmarcan las relaciones de los hombres entre sí y a su vez de los hombres con la naturaleza al entrar en contacto con la realidad; el investigador busca las respuestas a las preguntas que formuló antes y que responden a las características de sus conceptos con los que formuló sus hipótesis concretas y reales y su problema de investigación.

Este "acercamiento" a la realidad le implica al investigador, elaborar con las características concretas reales un listado de "observables", en el sentido de desarticular la complejidad, "la complejidad busca dar razón del universo como un todo, más allá de la simple suma de sus partes, y de cómo sus componentes se unen para producir nuevas formas" (Hayles, 1998), de la realidad como dice García, (sistemas complejos) (2012) o, en palabras de Murdok, una guía cualitativa de la investigación.

A la realidad entonces se le puede acercar desde lo sociológico, lo antropológico, etnográfico, psicológico, geográfico, etc. Se le puede abordar desde cualquier ángulo, de la ciencia particular que requiera el conocimiento empírico. El sociólogo y el antropólogo social buscan para poner un ejemplo: las particularidades de la cultura, de un grupo, de una comunidad, de un estado o, de una nación. En este sentido, Boas plantea, la cultura es:

"...todo lo que incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres."

Encontrará que no hay un concepto homogéneo y general de cultura, sino rasgos culturales, [uno de los temas que ha generado mayor discusión, en la construcción y en el enriquecimiento de la teoría antropológica, ha sido el concepto de cultura, que se enmarcan dentro de las principales corrientes intelectuales como parte fundamental del desarrollo científico], diferentes en cada grupo o comunidad y que incluso en un mismo país encontramos una manifestación diversa de culturas y más en un país como el nuestro, con la mega diversidad de 64 grupos culturales diferenciados específicamente, como culturas indígenas. Con usos, prácticas, hábitos, costumbres, creencias diferentes a las nuestras y qué decir de la llamada: cultura mexicana, conformada por el grupo étnico dominante: el náhuatl.

Al momento del descubrimiento y conquista de México, hecha por los españoles donde finalmente nos impusieron una cultura, nos aculturaron, dentro de las creencias y

formas de vida por ellos construidas; predominó la suya sobre la nuestra, pero no del todo absolutamente porque en los procesos sociales y culturales suele haber una reciprocidad entre las gentes que pertenecen a culturas diferentes que interactúan y así la aculturación (Véase Aguirre Beltrán) inicial se torna en transculturación (Véase Pozas A.) a partir de la interacción conquistadores-conquistados que con el tiempo dieron lugar al México moderno y a la cultura mexicana.

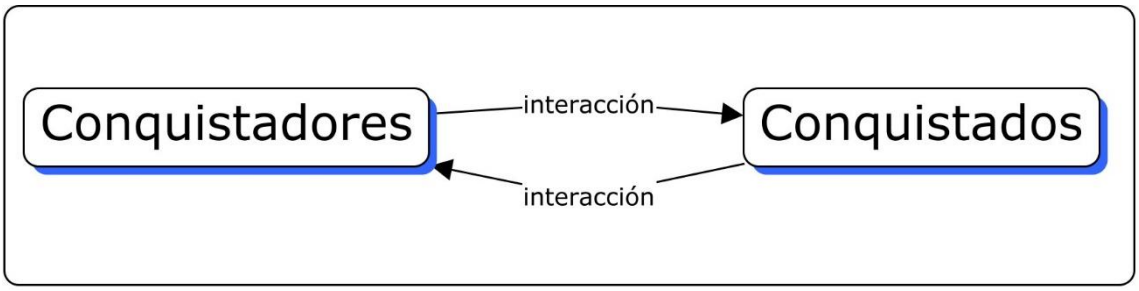


Imagen-1. Relación de conquistadores y conquistados

En este multiculturismo y pluriculturismo que caracteriza la vida cotidiana hoy en día, en contextos culturales que interactúan y se interinfluencia mutuamente y que, además, si añadimos el elemento de la globalización cultural, el fenómeno específico de la cultura tiende a complejizarse. La influencia de los procesos culturales empieza con el "contacto". Los contactos entre sujetos de culturas diferentes, es siempre constante y más acelerada en contextos urbanos que rurales. Pero basta con que los sujetos de diferentes sociedades, comunidades o, países diversos entren en contacto para Inter influenciarse.

Esto fue lo que sucedió con el vino, la mayoría de nuestros estudiantes conocían, pero, no acostumbraban a beber el vino tinto, así también los ayudantes de profesor:

"Su característica es, en la mayoría de los casos, lo imprevisible de su configuración futura". (Cebrián, 1998).

Durante toda la investigación, tanto los profesores, ayudantes de profesor y alumnos se fueron relacionando día con día con todos los aspectos del vino; investigar, trabajar, entrevistar, recolectar datos, degustar, acercarse a una realidad diferente, todo lo que engloba este estilo de vida fue impactando progresivamente en cada uno de ellos hasta el punto en que se adhirieron ciertos comportamientos y estilos a su vida cotidiana.

Imagen-2. Influencia del vino para el consumo

Esta afirmación surge a partir de los resultados de un cuestionario que se aplicó a los alumnos, ayudantes de profesor y profesores titulares; la finalidad del cuestionario era conocer cómo se vieron influenciados al estar trabajando los temas del vino.

En este contexto, la investigación socio-antropológica sobre la cual verso el trabajo de campo era sobre cuáles eran las características de la producción y consumo del vino en México, es así como iniciamos una serie de viajes a través de las prácticas de campo a

las áreas vitivinícolas de México para entrar en contacto con la realidad de la cultura del vino en México y ¿Qué fue lo que nos pasó?

Aprendizaje basado en la experiencia

Partiendo de los elementos centrales que Zabalza desarrolla como fundamentales en el desarrollo de un buen Prácticum, podemos decir, que en términos de una sólida formación profesional dan sustento para el desarrollo de las competencias del sociólogo, así: "a) la forma en cómo se denomina el periodo de prácticas y cómo eso influye; b) el proceso de aprendizaje; c) las cuestiones organizativas; d) relación interinstitucional que se establezca; e) el componente emocional de la experiencia; f) la creación de redes; g) la incorporación de las TIC." (Zabalza, 2011). El investigador en la realidad aprende exponencialmente, percibe la realidad con los sentidos. ¿Qué es la experiencia? Es la interacción del sujeto con los hechos reales, aquí hay que diferenciar dos cosas: la primera es que el sujeto–investigador se enfrenta a la realidad con un bagaje cultural, ideológico y axiológico propio que aprendió en su familia, la escuela, "en un contexto formativo como el universitario, donde la desintegración predomina sobre la integración, son muchos los elementos que habremos de reintegrar. Por ejemplo, la teoría y la práctica; la docencia y la investigación; el trabajo en las aulas y el que se lleva a cabo fuera de ellas; los conocimientos con las habilidades, actitudes y valores que permitirán ser mejor profesional y mejor persona; la formación general y las competencias instrumentales con las profesionalizantes, etc." (Zabalza, 2011), la sociedad pero específicamente el contexto inmediato de su grupo, comunidad es decir, un contexto en el sentido de "campus" del sociólogo Pierre Bourdieu, (1998) por lo tanto, este campus o contexto del investigador, es cultural, en el mismo sentido que el segundo aspecto al que se enfrenta el investigador en la realidad, al estar frente a hechos, circunstancias y paisajes que no son propios, sino que responden a una realidad cultural específica, que no es la suya.

"Todos esos aspectos nos plantea Zabalza, afectan, también, al Prácticum y tienen sobre él un doble efecto. Uno interno al propio Prácticum en el que habrá que desarrollar todas esas integraciones de manera que llegue a constituir una pieza formativa completa. El otro ámbito de integración deberá hacerse en lo que se refiere a la conexión del Prácticum con las otras materias o componentes de cada carrera. Ya sabemos que constituye un elemento importante en la formación de nuestros estudiantes". (Zabalza, 2011)

Cómo reacciona el investigador frente a los hechos culturales que son los propios. Trata de comprenderlos, por eso está ahí, pero en el intento y supongamos que lo logra,

entonces o los rechaza, o, los acepta o, es indiferente, pero en el caso de que así sea, esto no es del todo cierto, porque lo indiferente no importaría por razones culturales, pero entonces, lo acepta o lo rechaza, en ambos casos el sujeto reacciona ante la realidad que investiga de alguna manera o de otra.

Un tiempo pensábamos que la realidad podía explicarse, pero también transformarse. Ahora también intentamos comprender como influye la realidad cultural que investiga en el investigador.

En sí, si su trabajo empírico cualitativo es un ejemplo práctico, entonces el investigador al estar inmerso en práctica de campo, o Prácticum, aunque sea por poco tiempo, aprende por la experiencia práctica, -como lo refiere Zabalza, en uno de su elementos del Prácticum, es decir en este caso aprende a investigar investigando, mediado por la influencia inevitable de la realidad en su estructura de obtención de conocimiento; de sus gustos, valores, etc.

RESULTADOS

La cultura del vino y los investigadores

Al entrar en contacto con la realidad del vino en México se comienza por una puerta ancha en términos de que el acercamiento de profesores, ayudantes de profesor y alumnos se hace de forma íntegra, es decir, el encuentro es del tercer tipo.

Primero con las plantas de vides en el campo, generalmente a cargo de un segundo; con las áreas de fermentación, mejor dicho con la casa vinícola propiamente dicho; donde es posible “observar” la manera de hacer el vino, donde entra en acción la “labor” del enólogo, y, en tercer lugar, el “espacio” reservado para la degustación que en muchas casas vitícolas coincide con el interior de la bodega, que sería el cuarto elemento, el área muchas veces subterránea, es para el reposo silencioso y obscuro del vino. En este sentido podemos considerar lo que Malinowsky plantea de la cultura:

"incluye los artefactos, bienes procedimientos, técnicas, ideas, hábitos y valores heredados (...) el lenguaje, forma parte integral de la cultura (...) no es un sistema de herramientas, sino más bien un cuerpo de costumbres orales."

Por lo general el primer impacto cuando se entra al mundo del vino, es el entorno, fuera de lo urbano eminentemente rural; en segundo lugar, es el paisaje vitícola, por lo general los investigadores no conocen este paisaje específico de la viña que cambia naturalmente como todo proceso dinámico de desarrollo y dependiendo de la época del año que se visiten los viñedos, este corresponderá con el ciclo de desarrollo de la vid, al

momento de la visita; en tercer momento, el impacto de la fachada de la casa vitivinícola.

Un aspecto importante es el de la bodega, el lugar de reposo del vino en barrica y/o botella; un espacio donde el silencio impera; se conserva la humedad y temperatura de manera controlada, véase la Bodega de Noah Gordon, donde describe la importancia de generar una bodega a fin de preservar el vino; y en el caso de México, hay una tendencia monacal en la arquitectura interior con espacios y rincones, tenuemente iluminados, que invitan a la reflexión y relajación, como el caso de Tres Cantos, en el Valle de Guadalupe, en Baja California y, Toyán en San Miguel de Allende, Guanajuato, o, San Juanito en Querétaro cuya bodega es amplia, con iluminación roja, tenue, a base de leds y mesas hechas de barricas. El objetivo de las bodegas, por lo menos en México, ha sido el crear atmósferas especiales sensorialmente para la degustación de los vinos que cada vitivinícola produce, una experiencia con los sentidos, y que constituye el momento cumbre de la visita-recorrido a los viñedos. Logrando de esta manera un aprendizaje experiencial; basado en la inserción a la realidad que promueven las prácticas de campo, para la investigación de la cultura del vino en México.

Entonces, podemos pensar que el investigador que estudia la cultura del vino de manera directa y cualitativa: además de obtener de la realidad los datos y la información para la investigación, también es influenciado por la realidad, al abrazar los beneficios de la degustación del vino en el contexto de las atmósferas especiales creadas por los vinicultores. En este contexto mencionamos lo que nos dice Tylor que es la cultura: "aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias. El arte, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.

Incorporando el consumo del vino en su dieta y buscando la experiencia de conocer y experimentar, de vez en vez, cada viñedo que surge en alguna parte del territorio mexicano, dando sorpresas inesperadas como el inicio de la existencia de vides en el estado de Puebla.

Naturalmente al visitar más viñedos, el investigador y en general cualquier persona, empieza a encontrar una especie de razones ocultas en el acercamiento a las casas vitivinícolas y en la degustación del vino. El paladar se educa y las visitas se convierten en placenteras, y cuando esto sucede la cultura como la mayor parte de las reacciones, de hábitos, y valores aprendidos y transmitidos, es la cualidad, que lo distingue, la conducta, cumple un ciclo.

El investigador conoce al vino, se acerca al vino, entonces el vino le corresponde, se le muestra tal cual es en sus propiedades constitutivas: color, sabor, aroma. Se conjugan en un juego hedónico, que busca repetir la experiencia. El objeto cultural estudiado, acaba envolviendo al sujeto que lo estudia, en un proceso de pura transculturación. Cuando el sujeto incorpora a su objeto en su vida cotidiana, convirtiéndolo en amante asiduo u, ocasional del vino. Pero entonces estamos ya inmersos en lo que se conoce, como turismo enológico, como nos refiere el Dr. Luis Pastor, antropólogo de la Universidad de Deusto, experto en estudios del paisaje, esto se debe al ocio y al hedonismo. La necesidad de romper la vida cotidiana que orilla a las actividades lúdicas, deportivas, turísticas, culturales, etc. Y el turismo enológico es, y se presenta como una excelente opción; al propiciar los procesos de socialización entre los sujetos, y, la convivencia humana.

Retomando a Pastor, cuyo fin no solo es la promoción del vino y los procesos culturales que ello conlleva; sino también aborda los procesos de recreación, uso del tiempo libre y ocio.

Por supuesto que existe a quien no le guste el vino, o, le hace “daño”. El vino convive en un mundo de bebidas alternativas: destilados, que mezclados con jugos, néctares y esencias son de fácil consumo, generalmente las bebidas dulces tienen una fuerte preeminencia entre los consumidores. Entonces surge la pregunta ¿por qué preferir el vino entre otras bebidas?; ¿qué me aporta el vino en términos sociales? En la cultura enológica es bien sabido que el consumidor de vino se distingue, se singulariza y se personaliza:

1. No solo por precio, sino por
2. Un paladar educado
3. Una percepción profunda
4. Por el requerimiento de un kit especial para su consumo

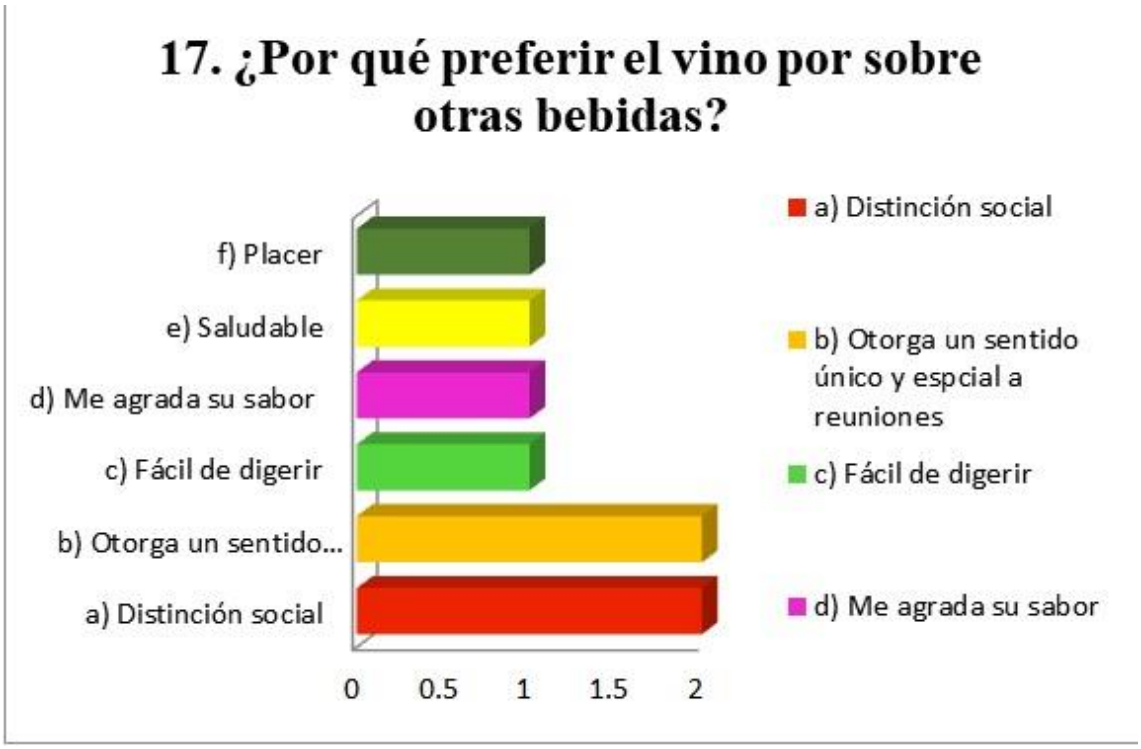


Imagen-4. Razones para beber vino

Beber vino en un recipiente que no sea una copa de cristal, es casi un sacrilegio entre los amantes, con una trama de significaciones que adquieren como conocedores y como parte de lo que Arévalo, destaca, la cultura del vino.

El consumo del vino está asociado no sólo al hedonismo y al conocimiento de vinos; también a ciertos hechos, celebraciones y ritos sociales, ligados al éxito, a la obtención de contratos, a la obtención de algún título académico o, nobiliario, también, y, de manera especial al amor y, al enamoramiento. ¿Por qué se le simboliza al vino de esta manera? En la antigüedad era considerada la bebida de los dioses; luego fue la sangre de uno de ellos; hoy distingue y hedoniza a su consumidor. Es aspiracional y denota cierto aire de presunción, al saberse conocedor de un conocimiento placentero único.

CONCLUSIONES

Al comenzar a escribir esta ponencia teníamos claro el dar a conocer cómo la inserción en la cultura del vino tuvo consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cómo en el proceso de la investigación no es viable, o al menos, no del todo, verse influenciado por el objeto de estudio, en este caso, los efectos que tuvieron las prácticas de campo a las casas vitivinícolas en los alumnos y ayudantes de profesor de la carrera

de sociología de la FCPyS de la UNAM. Por naturaleza, la carrera de sociología tiene que ver con la realidad directa de los fenómenos que investiga para ello, institucionalmente tenemos el recurso de la organización de las prácticas de campo para acercarnos de manera directa a las manifestaciones reales del fenómeno social que se quiere conocer.

El caso específico del vino nos permitió observar y analizar no solamente qué sucede con el vino en México (objetivo principal de la investigación); sino que identificamos un elemento esencial que se presenta cuando el investigador se acerca a un objeto de estudio y que es una de las partes más enriquecedoras: la influencia subjetiva que genera conocimiento. Anteriormente se mencionó el ejemplo de los conquistadores y los conquistados para explicar lo que sucedió durante el trabajo de campo con el vino, el alumno y los ayudantes de investigador, se vieron influenciados por su objeto de estudio, fueron adquiriendo las herramientas de cómo investigar (habilidades que les servirán en el área profesional y académico) y a la par, qué existe, culturalmente, detrás del vino.

Durante el desarrollo de cada una de las prácticas, el aprendizaje basado en la experiencia se fue mejorando o perfeccionando, hablando de los alumnos, cada uno de ellos se acercó, quizá por primera vez o última, a una bebida desconocida y lo aprendido en campo impacto de una forma; pero si nos enfocamos en los ayudantes de profesor, cada una de las veces que salieron a campo y que se relacionaron con todo el proceso de elaboración, sus conocimientos y habilidades se fueron reforzando y ampliando hasta el grado de que fueron integrando el vino en su vida cotidiana. Esto permitió una forma de generar y transmitir el conocimiento; sus vivencias y gustos adquiridos los transfirieron a sus círculos más cercanos, amigos, familia, pareja y conocidos generando así una cadena que va creciendo.

Este es el aspecto más importante del prácticum: impactar, generar, crear y transmitir, que el aprendizaje no se quede en el aula sino trascender esa delgada línea que divide cada una de las esferas de la vida; en este caso, el vino permitió tal efecto, permitió que el prácticum trascendiera a través de la enseñanza experiencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arévalo, Javier Marcos. (2007) La Cultura del vino. Badajoz

Cárdenas R., María L.; Rivas R. José F. (2004) La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero-diciembre. Nº 9 P. 131-141.

Gordon, Noah. (2009) La Bodega. Ed. Recalbolsillos histórica.

Elía Pastor, Luis, (2015). El paisaje Vitivinícola.

Malinowsky. La cultura: concepto y estudio. Recuperado en: http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/01001.asp

Terruños. Número 25, abril 2015. Ed. FUNDACIÓN PARA LA CULTURA DEL VINO. Recuperado en:

https://culturadelvino.org/fcv/wp-content/uploads/pdf/publicaciones/terrunos25.pdf

Tylor Eduard B. La cultura: concepto y estudio. Recuperado en: http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/01001.asp

Zabalza Beraza, Miguel A. (2011) El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión Practicum in higher education: state of the art. En Rev. de Educación, 354. Enero-Abril 2011, Universidade de Santiago de Compostela, España. P. 21-43.

La tutorización académica en el Prácticum: facilitar la práctica como proceso de investigación. (RES0021)

Elena García Vila
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

En España desde la década de los ochenta hasta nuestros días, numerosas leyes como el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, Real Decreto 1791/2010, de 30 de noviembre, han posibilitado la modificación del periodo de prácticas de los/as estudiantes universitarios para ir ajustándolas al proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, hasta llegar al Real Decreto 592/2014, de 11 de julio en el que se *regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*.

Dicha Ley en sus artículos 2 y 3 define las prácticas como una actividad que permite al estudiante *aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica* y contribuir a su *formación integral* tanto práctica como teórica. Comprender cómo el Prácticum posibilita la interacción entre los conocimientos teórico-prácticos conseguidos en el entorno académico con los adquiridos en el entorno profesional ha llevado a plantear esta investigación y, dar un paso más al profundizar en la labor del profesional que realiza la tutela del estudiante para facilitar la práctica como proceso de investigación, el cual deberá continuar a lo largo de su vida profesional como docente.

Esta tutela llevada a cabo contribuye a facilitar la adquisición de competencias profesionales como: capacidad de aprendizaje, iniciativa, implicación personal, creatividad, etc., tal y como se recoge en el artículo 13 del Real Decreto antes mencionado.

La realización de las prácticas supone una inmersión en el contexto profesional, en el cual los/as tutores/as profesionales y académicos guían y acompañan al estudiante en la reconstrucción de saberes (Bretones, 2013; Martínez y Raposo, 2011; Moussay et Méard, 2010 y Pascual y Núñez, 2012). Al mismo tiempo el alumnado tiene la oportunidad de investigar en sus contextos, reflexionar sobre sus prácticas y sobre el trabajo que realiza tanto individualmente como con sus tutores/as. Las retroalimentaciones de estos últimos le va a permitir seguir construyendo su conocimiento teórico-práctico, además de avanzar en su crecimiento profesional (Kane

& Francis, 2013; Mayoral y Castelló, 2015) y tomar conciencia de las teorías implícitas que activa. Schön (1992, p. 21) lo reseña como "un Prácticum en el que los alumnos aprendan a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana".

Durante el Prácticum, el alumnado se encuentra con situaciones que le permiten desarrollar competencias que incluyen *saber, saber hacer y querer hacer,* para lo cual es necesario distinguir tres ejes (Sepúlveda, 2005):

- Comprender la situación en la que se ven inmersos desde la práctica.
- Diseñar y desarrollar las actuaciones necesarias para llevar a cabo los objetivos propuestos.
- Reflexionar en la acción, valorando y evaluando lo acontecido, para generar nuevo conocimiento que permita comprender y mejorar la realidad.

Cuando un/a estudiante se enfrenta a situaciones educativas reales está conformando su identidad profesional, poniendo en valor los conocimientos adquiridos para solventar dificultades, plantear alternativas, construir su capacidad reflexiva en la acción, etc. Dicha tarea es inherente a la labor que desarrolla el/la docente que tutoriza el periodo de prácticas externas, centrándonos en el caso que nos ocupa en la labor tutelar del docente universitario, es decir, la tutorización académica. Aunque siempre teniendo en cuenta que dicha labor tutorial debe ser realizada en estrecha colaboración con el/la docente del centro educativo en el que el/la estudiante realiza sus prácticas y que actúa como tutor/a profesional, unificando criterios de evaluación y elaborando un plan de trabajo común para favorecer la adquisición de competencias en los estudiantes (Morales, 2010; Paredes y Fernández, 2016).

La labor de tutorización tiene que estar caracterizada por "un seguimiento indagativo, reflexivo, constructivo, y crítico, cuya finalidad consiste en provocar la elaboración y la reconstrucción de saberes profesionales" (Sepúlveda, 2005, p. 77). El/la estudiante se encuentra con situaciones complejas e inciertas, con conflictos personales e interpersonales que debe aprender a comprender y resolver. Para ello no está solo, tiene a su lado la ayuda y guía de un/a profesional que, a través del diálogo, el cuestionamiento y el establecimiento de relaciones le permite continuar profundizando en los conocimientos adquiridos y en las prácticas vividas, es decir, desarrollar estrategias donde la reflexión permita que el conocimiento práctico se consolide en pensamiento práctico.

Korthagen (2010) plantea una perspectiva práctica de tutorización, un enfoque realista, en la cual el/la docente-tutor/a enfoca al estudiante hacia la formación del pensamiento práctico. El fuerte influjo socializador de la institución educativa hace más relevante trabajar con el/la estudiante modelos y estrategias diferentes, que le lleven a trabajar desde la reflexión en la práctica y para la práctica y analizar, comprender y adecuarse al contexto (Pérez, 1999).

Ante lo expuesto podemos decir que el aprendizaje profesional del docente en formación es un proceso de participación activa, de inmersión en la cultura profesional, relacionándose e interactuando con toda la comunidad educativa (Moussay et Méard, 2010; Tejada, Carvaho y Ruiz, 2017), creando un espacio de reflexión continua, lo cual va a facilitar comprender y mejorar situaciones cotidianas que el/la estudiante llevará a cabo durante sus prácticas.

METODOLOGÍA

El foco principal de esta investigación ha sido conocer, comprender y valorar la influencia de la tutorización académica durante el Prácticum, para facilitar la práctica como proceso de investigación y provocar la construcción del pensamiento práctico en el/la estudiante. Para ayudar a enfocar el estudio realizado, se han planteado los siguientes objetivos específicos a partir del foco principal:

- Conocer la complejidad de la tutorización y el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo durante el Prácticum
- Entender la necesidad de crear espacios que permitan tanto al alumnado como al profesorado que tutoriza compartir experiencias educativas
- Comprender las estrategias didácticas utilizadas para fomentar el conocimiento práctico-reflexivo del estudiante

La facilidad de acceso a los sujetos implicados en la investigación (tanto tutores/as como alumnado) ha facilitado un mayor acercamiento y conocimiento de la realidad investigada, y ha permitido la aproximación a una realidad concreta.

Una labor de investigación que permita comprender las distintas perspectivas de los agentes educativos implicados, reflexionar sobre la tutorización, captar los matices de una labor educativa compleja e integrar los conocimientos adquiridos previamente con las nuevas concepciones que surjan, debe sustentarse desde el punto de vista del paradigma cualitativo o interpretativo, el cual posibilita profundizar en la realidad cambiante en la que se enmarca la asignatura de Prácticum.

Dicho paradigma permite estar alerta y reflexionar continuamente sobre el proceso, flexibilizando un diseño enmarcado en la investigación cualitativa que ha posibilitado llevar una revisión permanente de los pasos a seguir y la posibilidad de abrir nuevos caminos de investigación en un futuro.

La investigación que aquí nos ocupa, ha estado enmarcada dentro de las Ciencias Sociales y Educativas, y se ha llevado a cabo a través de un estudio de caso concreto: la tutorización académica en la asignatura de Prácticum II del Grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Un estudio de caso único y específico, a la vez que complejo, ha permitido estudiar la realidad y comprender cómo afectan los acontecimientos analizados a las personas y a nosotros mismos, y así tener una mayor comprensión de otras situaciones similares, llevando a cabo un estudio instrumentar de caso según la clasificación de Stake (1999).

El universo de estudio ha estado formado por cuatro docentes-tutores/as de la asignatura de Prácticum II del Grado de Pedagogía y su alumnado en prácticas. Debido a la singularidad de la asignatura, finalmente se han realizado entrevistas a siete personas: el tutor principal sobre el que se basa la investigación y tres tutores/as que participan en el desarrollo de seminarios colaborativos junto con el sujeto principal de la investigación, y tres alumnas que realizan sus prácticas en distintos centros.

La recogida de información se plantea desde un primer momento a través de la utilización de cuatro instrumentos: la observación no participante, la realización de entrevistas abiertas, el análisis de documentos y el diario de campo de la investigadora.

Durante el proceso de investigación se realizaron observaciones durante las sesiones de los cuatro seminarios llevados a cabo en el segundo cuatrimestre del curso académico, con una duración aproximada de dos horas cada seminario. El objetivo principal de dichas observaciones ha sido recabar información sobre los planteamientos del tutor, conocer cómo enfoca los seminarios, ver y anotar las distintas actividades propuestas para facilitar el análisis, reflexión y cuestionamiento del alumnado.

Las entrevistas abiertas permiten profundizar de manera exhaustiva sobre un tema concreto a través de los pensamientos y sentimientos de la persona entrevistada, a la vez que abre la posibilidad de abordar nuevos temas que puedan surgir (Simons, 2011). Las entrevistas realizadas, aunque han partido de un guion previo derivado del foco principal de la investigación, se ha tenido en cuenta que durante las mismas (tal y como ha sucedido) podrían surgir otros temas de interés para la investigación. En total se han realizado ocho entrevistas individuales: dos al tutor objeto de la investigación, una a

cada uno de los tutores/as participantes en los seminarios y una a cada una de las estudiantes en prácticas.

Para una mayor profundización en la concepción teórica del caso, el análisis de documentos normativos: modelo marco del Prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación y la Guía Docente de dicha asignatura, así como la documentación aportada por los tutores y tutoras al alumnado a través del espacio creado en el Campus Virtual, han permitido describir y enriquecer con mayor precisión el contexto en el que se desarrolla el Prácticum.

El diario de la investigadora ha servido para anotar las percepciones sobre lo que se estaba observando, anotar palabras y conceptos claves de las conversaciones informales surgidos durante el desarrollo de los seminarios, tanto con el alumnado como los/as tutores/as.

Una vez recogida toda la información, se ha procedido al análisis y triangulación de datos el cual según Simons (2011, p. 166) es un "proceso cognitivo e intuitivo altamente especializado" que nos permite ordenar la información para poder interpretarla, estructurando dicha información en categorías y en subcategorías que nos ha permitido marcar el hilo de trabajo que ha posibilitado comprender el caso de estudio con todas sus singularidades.

Después de revisar toda la información adquirida, de analizar con precisión las entrevistas realizadas y las observaciones, las categorías principales resultantes han sido: Concepto de Prácticum, ¿qué significa tutorizar?, el proceso de tutorización llevado a cabo durante el Prácticum y repercusión de las estrategias metodológicas utilizadas para facilitar la práctica como proceso de investigación. Siendo esta última en la cual se ha basado la presente comunicación.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la investigación, relacionados con los propósitos y las cuestiones planteadas en el diseño de la investigación, centrándonos en este trabajo en el tutor académico como facilitador de la práctica como proceso de investigación y las estrategias metodológicas utilizadas para ello y teniendo en cuenta las palabras de Stake (1999) en las que nos describe cómo redactar la mejor historia que describa la situación de una investigación concreta.

Destacamos la preocupación del tutor durante el desarrollo del Prácticum por realizar un seguimiento exhaustivo de las tareas que las estudiantes deben llevar a cabo y

plantearles cuestiones que ayuden al alumnado a profundizar en la labor práctica que efectúan, la cual se ve reflejada en sus palabras:

"Plantear al alumno cómo realizar un proceso de intervención en el aula, qué tipo de mecanismos, qué tipo de estrategias. En las primeras intervenciones, las alumnas se van con cierta información, pero no con información totalmente relevante, es necesario un proceso de guía continuo" (Entrevista al tutor principal sujeto de la investigación, de aquí en adelante T1).

La función del tutor se caracteriza por ser compleja, como facilitar de la práctica, su acción va encaminada a provocar procesos educativos en el alumnado que le ayuden a comprender la realidad en la que están involucrados y que los inicia en procesos de investigación que le dan la oportunidad de reflexionar, cuestionar y experimentar las hipótesis de trabajo.

Las palabras del tutor nos hacen deducir que tutorizar implica acompañar, asesorar, ayudar al alumnado durante el proceso de formación práctica. Esto hace que el alumnado vea al tutor o tutora como un/a guía para poder comprender mejor las prácticas que están realizando en sus centros.

Schön (1992) mostró la necesidad de formar profesionales que pudieran enfrentarse a situaciones reales, comprendiendo una realidad que exige adaptarse a los contextos. El tutor debe tener en cuenta el entorno educativo en el cual el alumnado realiza sus prácticas para así poder favorecer procesos de reflexión en y sobre la práctica.

"Los entornos educativos son cambiantes, inciertos, provisionales, llenos de diferentes dimensiones, si el alumnado no está formado no puede entender los procesos y subprocesos que acaecen y que le van a servir para construir un perfil acorde con las nuevas competencias demandadas desde los Espacios Europeos de Educación Superior" (Entrevista al tutor, T1).

Deducimos por sus palabras que otro de los aspectos a destacar es la necesidad que ve el tutor de disponer de un conocimiento lo más real posible del contexto en el que su alumnado realiza las prácticas, para ello planifica y organiza con sus estudiantes las visitas a los centros educativos.

"Cuando vino mi tutor a mi centro pude preguntarle algunas dudas que tenía y pude ver lo que yo hacía, me ha ayudado mucho. […] Me hizo ver que las tareas que hago en el centro son importantes y me pueden servir para aprender" (Entrevista a una alumna, A2).

Estas visitas, además de permitir al tutor comprender y observar de primera mano el trabajo realizado por la estudiante, también le permite guiar basándose en el contexto real que ella vive y mostrarle la importancia de las tareas que se llevan a cabo durante las prácticas para que más adelante la alumna pueda profundizar en la práctica vivida.

La tutorización no puede estar descontextualizada de la realidad, debe proporcionar "la guía y el apoyo necesarios para que el aprendizaje y la inserción profesional resulten lo más enriquecedoras posibles" (Zabalza, 2011, p. 34). Para ello es necesario que el docente-tutor/a conozca de primera mano los entornos educativos donde sus estudiantes realizan las prácticas.

El siguiente aspecto resultante de la investigación ha sido ver la necesidad de fomentar la discusión y el análisis en profundidad de las situaciones problemáticas planteadas por el alumnado. Ante la pregunta ¿qué hago?, el tutor trata de ayudar al alumnado con serenidad, escuchando atentamente todos los argumentos, para a continuación comenzar el complejo proceso de tutorización. Es decir, proporcionar claves que ayuden al estudiante a reflexionar sobre lo acontecido, mostrándole literatura en relación al tema, parándose a pensar qué ha sucedido, planteando preguntas que ayuden a reflexionar, guiando hacia la investigación de los hechos, analizando y organizando los pensamientos para poder llegar a comprender la situación, etc., sin tratar de simplemente buscar una solución rápida, sino profundizar en el conocimiento teórico-práctico que el/la estudiante adquiere durante la práctica.

El proceso de tutorización permite al alumnado pararse a pensar en cómo ha sido su práctica, en por qué ha procedido de una manera o de otra y para qué le puede servir en su futuro profesional.

"Contrastar opiniones, el seguimiento de las tareas, lo que hace un alumno y lo que no hace, cómo debiera hacerse, cómo mejorar la práctica que realizó y estar abierto a cualquier creatividad del alumno, que pueda aportar, que pueda arrojar mayor luz al conocimiento del trabajo que desarrolla" (Entrevista al tutor, T1).

Este proceso de tutorización, a la vez que muestra al alumnado la finalidad del Prácticum, les hace vivir y observar la realidad que se van a encontrar como profesionales de la educación, planteando cuestiones abiertas que dejan un espacio para que el/la estudiante decida, proponga, se equivoque, reconstruya, etc. Y en todo este proceso siempre se sienta acompañado, incrementado la confianza y la autoestima, mejorando la autorreflexión y la capacidad de comprensión de las situaciones educativas que se encuentra (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

¿Qué estrategias metodológicas ha utilizado el tutor objeto de este trabajo, para guiar en el proceso de aprendizaje y facilitar el proceso de investigación del alumnado? Durante el desarrollo de la investigación se ha podido observar y constatar como la utilización del portafolios y el diario ayuda al tutor a realizar un seguimiento continuo del proceso de aprendizaje del estudiante y de su progreso. A su vez las tutorías individuales, los seminarios y la utilización de las nuevas tecnologías permiten al estudiante estar en contacto con el tutor y plantear sus dudas.

Se ha podido comprobar como las tutorías individuales son el espacio idóneo para crear un ambiente de seguridad donde la estudiante encuentra el apoyo que necesita y el/la tutor/a puede realizar un seguimiento más individualizado del trabajo del estudiante. Este espacio compartido entre el tutor y la estudiante permite plantear cuestiones particulares, que ayuden a elaborar propuestas de intervención autónoma, proporcionar referencias acorde a las necesidades detectadas, guiar en el proceso de investigación iniciado, etc.

"Mi tutor me hace sentir más segura, me aclara dudas, […], me sirve de apoyo, va tirando de mi cuando no sé qué hacer" (Entrevista a una alumna, A·3).

En las declaraciones de la alumna se ve claramente cómo el tutor acompaña al estudiante en su proceso de reflexión sobre la propia práctica, orientando y ayudando a replantearse lo que está haciendo, indagando en las situaciones vividas, es decir, a conseguir averiguar qué, cómo y por qué quiere aprender e investigar sobre su propia práctica con el deseo de una mejora continua.

Propiciar la reflexión en el alumnado, ayudarles a que cuestionen su propia práctica apoyándose en la teoría, que tomen consciencia de sus acciones educativas, que comiencen a dar los pasos necesarios para desarrollarse como profesionales, teniendo en cuenta su propia individualidad. Adaptarse a las necesidades del alumnado es un aspecto fundamental en las tutorías individuales.

"Las estudiantes demandan tutorías individuales, para ellas es importante, me escriben corres solicitándome tutorías en horarios de mañana y tarde, incluso cuando no tengo tutorías y tengo que forzar un poco mi horario, pues debo atender al estudiante" (Entrevista realiza a una tutora, T3).

En este caso juega un papel relevante las nuevas tecnologías, la utilización de programas que permiten la conexión en tiempo real sin la necesidad de estar en el mismo espacio físico, facilita la comunicación entre el tutor y sus estudiantes al proporcionar mayor disponibilidad y accesibilidad.

El desarrollo de seminarios interdisciplinares durante el Prácticum es otro aspecto que se ha podido constatar durante la investigación, que permiten inicial al estudiante en la autorreflexión, cuestionar situaciones vividas, conocer otras experiencias, trabajar desde distintas disciplinas, escuchar aportaciones de distintos profesionales, etc.

La participación en dichos seminarios no solo favorece el proceso de aprendizaje del estudiante, también permite al tutor sentirse acompañado.

"Me parece muchísimo más interesante trabajar así. Cuando te contaminas de cosas de tus compañeros y compañeras, y hablas, y discutes, y propones ideas, todo el grupo se enriquece" (Entrevista al tutor, T1).

De sus palabras podemos destacar la importancia del trabajo colaborativo, del enriquecimiento formativo, de conocer diferentes experiencias y propuestas educativas, etc. Dichos seminarios son considerados por el resto de los docentes participantes como espacios idóneos de cuestionamiento de sus propias prácticas, lo cual puede hacer pensar que son más colaborativos que interdisciplinares. Aunque esto no resta importancia a la utilización de dicha estrategia metodológica como apoyo para la adquisición de competencias profesionales por parte del alumnado y a provocar una cultura colaborativa y crear una comunidad profesional que sirva como ejemplo de buenas prácticas educativas.

¿Qué repercusión se ha visto en el alumnado de la utilización de dichos seminarios? Además de aportar perspectivas de otras áreas de conocimiento y especialización, permiten a los/as estudiantes interactuar con sus compañeros/as y contrastar opiniones, vencer el miedo a equivocarse o la timidez de hablar en público, etc. Es decir, ayudar al estudiante a afrontar situaciones distintas y facilitar una visión global de las prácticas.

Otras de las estrategias metodológicas utilizadas por el tutor para la profundización en el aprendizaje individual ha sido el portafolio, herramienta fundamental de evaluación y aprendizaje. Esta herramienta permite al estudiante organizar su trabajo durante el desarrollo del Prácticum, al mismo tiempo que muestra al tutor cómo orientar en el proceso educativo del estudiante en función del desarrollo que se vaya produciendo.

Esta herramienta incluye un diario personal del estudiante, donde este plasma su análisis de la información recabada durante el periodo de prácticas, así como las reflexiones personales de todo lo observado, y sirve de guía para la realización del portafolio.

Durante la investigación se ha podido observar como la utilización del diario es, a veces, un documento descriptivo de las tareas realizadas durante el Prácticum, sin llegar a analizar, cuestionar y profundizar en por qué dichas tareas son relevantes para su aprendizaje.

"Cuando un alumno me enseña su diario puedo ver el proceso que está siguiendo y plantearle cuestiones para que reflexione en sus prácticas y que sean más relevantes". (Entrevista al tutor, T1)

Sin embargo, el/la tutor debe orienta al estudiante hacia la utilización del diario como un instrumento de recogida sistemática de información, impresiones sobre sus observaciones, reflexiones sobre la experiencia vivida, etc. Es decir, la utilización del diario por parte el tutor para orientar el proceso de aprendizaje del estudiante a través de la retroalimentación, que a su vez permite a este último utilizar toda la información recogida para ayudar en la construcción de su portafolio donde muestren sus aprendizajes reflexivos, experiencias, etc., y vaya viendo su proceso de construcción de su propia identidad profesional.

La utilización del portafolio permite al tutor orientar y evaluar el proceso seguido por el estudiante durante el periodo de prácticas, mostrando ejemplos al estudiante que sirvan para la construcción de su aprendizaje.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación ha permitido constatar que la función principal del tutor académico es acompañar, asesorar, orientar y ayudar al estudiante durante su formación práctica, llevando a cabo una tutorización flexible y utilizando diferentes estrategias metodológicas.

A la vez que ha proporcionado una visión del Prácticum como un espacio que permite al estudiante crecer como persona y profesional siempre ayudado y guiado por sus tutores/as, enfrentarse a situaciones únicas, aprender haciendo y ver como las situaciones son cambiantes lo que le lleva a ser flexibles en sus actuaciones.

La tutorización académica sustentada en un concepto de Prácticum como espacio de formación del pensamiento práctico del alumnado fomenta la construcción del conocimiento profesional, en la que el/la estudiante debe ir de la teoría la práctica y de la práctica a la teoría, lleva a plantear una tutorización práctica hacia el alumnado. Esto implica realizar una escucha activa de las preocupaciones e intereses del estudiante, promover el cuestionamiento, plantear interrogantes para que el alumnado investigue en su contexto, analizar la información recogida y relacionarla con las teorías

aprendidas. Un espacio en el cual el alumnado aprende a reelaborar sus conocimientos prácticos para posteriormente desarrollar actividades o propuestas de intervención que podrá analizar y compartir.

La utilización de herramientas metodológicas como las tutorías individuales, los seminarios y el portafolio sirven al tutor/a ser un guía para el/la estudiante, un acompañante que provoque la reflexión, que enseñe a cuestionarse y ayude al estudiante a enfrentarse con un futuro profesional educativo en contaste cambio.

La necesidad de continuar trabajando en la construcción del pensamiento práctico del estudiante, utilizando las situaciones prácticas como elementos de reflexión y cuestionándose cada uno de los pasos que se dan durante las prácticas, hace necesario la creación de espacios y tiempos desde los cuales tanto tutores/as como alumnado puedan comprender la importancia del trabajo que se realiza durante el Prácticum.

Al profundizar en una materia que abre las puertas a los/as estudiantes a una realidad educativa y a una formación que le permite intervenir e interpretar dicha realidad, podemos decir que el Prácticum es un espacio de formación de profesionales reflexivos que ayuda a la construcción del pensamiento práctico a través de la inmersión del alumnado en la realidad educativa, todo ello guiado por la labor de tutorización a través de la reflexión, indagación y cuestionamiento.

Por último, es necesario plantear cuestiones que podrán servir de análisis para futuras investigaciones, tales como:

- ¿Es necesaria una formación específica para facilitar la labor del tutor/a?
- ¿Cómo facilitar la comunicación entre tutores/as académicos/as y profesionales?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación, Vol. 24*, *Núm. 2*, 443-471.

Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación,*354, 127-154.

España. Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado, 30 de julio de 2014, núm. 184, pp. 60502-60511.

Kane, R.G. y Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, *17:3*, 362-379. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263691453.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 83-101.

Martínez, M.E. y Raposo, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Prácticum: una aproximación desde la óptica de los tutores, *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Prácticum y las prácticas en empresas,* Vol. 9 (2), 97-118, publicado en http://redaberta.usc.es/redu

Mayoral, P. y Castelló, M. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. *19, Nº 1*, 346-362.

Morales, A.B. (2010). La acción tutorial en Educación. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, *Vol. 3, Nº 7*, 95-114. Recuperado de http://www.hekademos.com/.

Moussay, S. et Méard, J. (2010). A quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants? "Le" ou "les" tutorts?. Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. *Analyse de pratiques: expérience et gestes professionnels.* Presses Universitaires Blaise Pascal, pp. 111-120.

Paredes-Labra, J. y Fernández-Prieto, M.S. (2016). El Prácticum de Maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación, Vol. 27, Nº. 1*, 161-178.

Pascual, I. y Núñez, M.C. (2012). *La colaboración de los tutores de centros en la evaluación de competencias en el prácticum. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Vol. 23, Nº 3*, 121-133.

Pérez, Á. (1999). El Prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En Angulo, F., Barquín, J., Pérez, A. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid: Akal, 636-660.

Schön, A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Sepúlveda, M.P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educar* 36, 71-93.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica.* Madrid: Morata.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M.L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El Prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Revista internacional de investigación en Educación, 9 (19)*, 91-114.

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

Las prácticas externas curriculares ante un modelo de enseñanza semipresencial La experiencia de una prueba piloto en el máster de secundaria. (RES0108)

Maica Sanz Gómez, Enric Mayol Sarroca
Universitat Politècnica de Catalunya

INTRODUCCIÓN

La falta de profesorado en algunas especialidades de los centros de enseñanza de Secundaria y Formación Profesional, que se venían registrando en los últimos cursos académicos, se hace patente durante el curso 2017-18, cuando el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya [1], hace una llamada in extremis a ingenieros y matemáticos para acceder a diferentes cuerpos docentes.

Ante la necesidad y prioridad de dotar de profesorado, a centros de enseñanza para ciertas especialidades, el Departament d'Educació [1] se ha visto obligado a incorporar de forma temporal y extraordinaria, en la bolsa de trabajo de personal interino docente [3] para el curso académico 2018-19, un artículo para la admisión condicionada de perfiles de profesorado que no satisfacen algún requisito establecido por la Ley [2]. Concretamente, el no estar en posesión de la formación pedagógica requerida, con el compromiso de estar cursando o cursar, antes del curso 2020-21, dicha formación.

Esta coyuntura sobre la falta de profesorado en algunas especialidades y el hecho de que la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC) tiene una larga experiencia en la formación inicial del profesorado de secundaria y de formación profesional, ha llevado a que las dos administraciones educativas involucradas (Departament d'Educació [1] y Secretaria d'Universitats i Recerca [4]), encargaran a la UPC a finales del curso 2017/18 la puesta en marcha de una modalidad semipresencial del Máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (a partir de ahora, máster de secundària) [5], para las familias industriales de Formación Profesional.

El Máster de Educación Secundaria se viene realizando en la UPC, desde el curso 2009/10 en las especialidades de Tecnología y Formación Profesional. Inicialmente coordinado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y desde el curso 2015/16 por la Facultad de Informática de Barcelona (FIB) con una coordinación académica conjunta.

Aunque la tarea de buena parte del profesorado del siglo XXI continúa -y continuará- siendo fundamentalmente presencial, la dinámica de la sociedad del conocimiento y la información lleva inevitablemente a un cambio en el rol del profesorado que, cada vez más, se verá ante una enseñanza en línea, ya sea *semipresencial* o totalmente virtual, donde el docente tendrá una función de acompañamiento de los estudiantes que va más allá de los roles tradicionales. De todos modos, lo que es seguro es que los componentes virtuales de la enseñanza-aprendizaje, que van desde las plataformas en línea de los centros hasta la enseñanza totalmente a distancia, irán en aumento y, específicamente en el caso de los ciclos formativos, el Departament d'Educació planteó recientemente en los centros de formación Profesional la necesidad de ofrecer sus estudios en modalidades semipresenciales, para hacer posible la integración de colectivos más amplios de la población en lo que se ha llamado la formación a lo largo de la vida, lo que implica que ya no son sólo los jóvenes los que son potenciales estudiantes sino toda la población en su conjunto, independientemente de su edad.

Por un lado, la situación personal de potenciales estudiantes del máster de profesorado demanda la posibilidad de formarse a distancia (conjugar la vida laboral, profesional y académica, flexibilizar los horarios de dedicación a la formación ...). Por otro lado, el máster debe garantizar que los docentes tengan las capacidades comunicativas mínimas, para garantizar un buen ejercicio del magisterio. Todo esto implica que la enseñanza virtual será esencial en el futuro: habrá que formar a los futuros docentes en la virtualidad y desde la virtualidad, pero sin olvidar que la presencialidad, las competencias comunicativas y las competencias interpersonales, continuarán siendo también factores clave en la formación de buenos profesionales de la educación.

Concretamente, de las especialidades que impartimos en la UPC, dado nuestro *know-how* y experiencia, a través de la trayectoria de la formación inicial y continua, se optó por realizar una especialidad independiente e íntegramente de Formación Profesional, dado las características y particularidades del profesorado de estas especialidades. En Cataluña actualmente se realizan 21 especialidades de Master, 16 de ESO y Bachillerato, y 5 de Formación Profesional. 10 Universidades del sistema educativo catalán, ofrecen enseñanzas del máster de secundaria.

Las familias profesionales que conforman la especialidad del máster, denominado "tecnologías industriales" son las siguientes:

- Agraria
- Artes gráficas

- Edificación y obra civil
- Electricidad y electrónica
- Energía y agua
- Imagen y sonido
- Fabricación mecánica
- Madera, mueble y corcho
- Industrias alimentarias
- Industrias extractivas
- Informática y comunicaciones
- Instalación y mantenimiento
- Marítimo-pesquera
- Química
- Seguridad y medio ambiente
- Textil, confección y piel
- Transporte y mantenimiento de vehículos

En los últimos años del máster de secundaria realizado de forma presencial, hemos experimentado, como varios estudiantes, son llamados de la bolsa de interinos del Departament d'Educació para integrarse como docentes, durante la realización de los estudios. Este hecho ha provocado que tuviéramos que encontrar soluciones pedagógicas que facilitaran compaginar la formación del máster (especialmente del prácticum) con la realización de la actividad académica presencial en la universidad. Este hecho cada vez es más patente, hasta el punto de que, en los dos últimos cursos académicos, el alumnado que estaba matriculado en el máster, se le ha permitido apuntarse a la Bolsa de interinos, tal y como hemos especificado anteriormente, sin estar en posesión del máster, en contra de lo que estipulaba la LOE.

Según los datos facilitados por el Departament d'Educació, en septiembre de 2019 había un total de 990 profesores interinos trabajando en las especialidades de profesorado que realizamos en la UPC.

Respecto a los centros de prácticas, son muchos, los centros formadores que colaboran con el máster en la acogida y tutorización del alumnado en el marco del Prácticum. En el curso 17/18, 20 centros acogieron a un total de 34 estudiantes en la especialidad de FP. Sin embargo, cabe destacar la dificultad, año tras año de encontrar centros formadores para los estudiantes del máster de secundaria. Además, la especialidad de FP contempla una dificultad añadida. Cada estudiante realiza las prácticas en centros que tienen una oferta de especialidad acorde con su formación universitaria. Este hecho

provoca que no tenemos al alcance un gran abanico de centros formadores, y que éstos, en muchas ocasiones, muestran un posicionamiento negativo a acoger estudiantes en prácticas.

Los datos aportados en los apartados anteriores, como el aumento de oferta de los ciclos formativos, la dificultad del departamento para cubrir determinadas vacantes de profesorado, la demanda creciente de una oferta formativa de formación inicial del profesorado que permita flexibilidad horaria y evite desplazamientos ..., pone de manifiesto la necesidad de ofrecer una oferta formativa en modalidad virtual del máster de secundaria para profesorado de FP.

La propuesta de una modalidad semipresencial de FP, se plantea como una prueba piloto a realizar durante el curso 2018/19 con un grupo de 30 estudiantes que deberán cursar el máster en un único curso académico. Para esta prueba piloto proponemos que todos los estudiantes tengan el compromiso de finalizar el máster en un curso. Es necesaria una fuerte coordinación de la versión presencial y esta nueva propuesta virtual. No debemos olvidar que el máster tiene un único objetivo y las competencias, reguladas por decreto, en una modalidad u otra, son las mismas.

Un aspecto que se debe tener en cuenta de esta modalidad de máster es su componente coyuntural, condicionado por el momento socioeconómico. A lo largo de la historia hemos podido experimentar, como en momentos de crisis económica, se cuenta con un mayor número de candidatos que quieren acceder a la docencia. La proporción es inversa cuando la situación económica mejora.

2. **Objetivos:**

El Prácticum es concebido como el eje vertebrador del máster, la columna vertebral que facilita, que las competencias trabajadas en el aula universitaria tengan el componente práctico y de acción que la propia definición de competencia requiere. Las competencias trabajadas en las diversas asignaturas del plan de estudios encuentran en el prácticum, el entorno ideal para poner en acción los aprendizajes realizados. Según Tejada (2012)*: "(…) uno de los elementos clave para el desarrollo de competencias es el de la experiencia*". La puesta en marcha de una metodología de máster semipresencial dirigido a un alumnado con un perfil específico (profesorado en activo) provoca la necesaria reflexión de un modelo de prácticas específico y diferenciado del tradicional. Diferenciado no en cuanto a los objetivos que se persiguen realizando los 14 ECTS que conforman el prácticum, sino a la situación real de que el profesorado novel que realiza la formación ya tiene una cierta experiencia docente. Tenemos que constatar que, la

situación que planteamos en cuanto al alumnado del máster que tiene experiencia docente sin haber cursado previamente una formación inicial como la que aporta el máster no es el modelo ideal. La profesionalización se inicia con una inmersión real en un contexto de aprendizaje y no un contexto que implica una relación laboral, encajando en el modelo de formación inicial que está implantado en nuestro país en la actualidad [6]. Dicho esto, la realidad socioeconómica de los últimos años constata un incremento de la oferta formativa de algunas familias de la formación profesional (informática, mecánica, automoción, electricidad electrónica…). El sistema prioriza tener grupos de alumnos con profesorado asignado, ante profesorado que no aporta que el requisito de una formación pedagógica y didáctica exigida por los artículos 94, 95 y 97 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pero con el compromiso firme de que lo obtendrán en el plazo de tres años.

La presente comunicación tiene el objetivo de mostrar:

1. El diseño del modelo de prácticum para el alumnado que realiza las prácticas en su centro de trabajo: Cuando se diseñó el máster y se plasmó en la memoria de verificación, las prácticas externas curriculares estaban concebidas como un Módulo fundamental del máster que junto con el TFM supone una tercera parte del plan de estudios. La propuesta de un modelo alternativo para dar respuesta a este colectivo de estudiantes pretende garantizar que el alumnado realiza un proceso de formación y reflexión en sesiones específicas relacionadas con el prácticum, la realización de actividades pautadas relacionadas con la actividad docente con la perspectiva de profesor en formación, la voluntad de velar por la objetividad del tutor-mentor en la evaluación…
2. La implantación de la experiencia: durante el curso 2018/19, hemos llevado a cabo la propuesta semipresencial del máster de secundaria de la especialidad de FP. El planteamiento de la implantación ha sido en forma de prueba piloto en la cual al alumnado sólo se les daba la posibilidad de realizarlo en un año. Consecuencia de ello, el prácticum lo han realizado en el actual curso académico. Al tratarse de una prueba piloto, y dado que era una petición específica de la Administración educativa, el propio Departament d'Educació, facilitó una lista de 30 candidatos. Los perfiles priorizados eran profesorado en activo que en octubre estaban ejerciendo de docentes (por lo tanto, principalmente tenían un contrato de interinos por todo un año en el mismo centro). Finalmente, los perfiles del estudiantado matriculado, fue diverso y nos encontramos con diferentes situaciones que ha provocado tener dos modelos de prácticum en un

mismo grupo: alumnado sin experiencia docente y alumnado con experiencia docente (uno o dos cursos académicos).

3. Aportar los primeros resultados y conclusiones: analizando las cualificaciones obtenidas por el estudiantado del grupo piloto, así como las aportaciones y reflexiones recogidas en los portafolios, sacaremos las conclusiones de la implantación de la propuesta.

METODOLOGÍA

En el marco de la propuesta semipresencial, a parte de la elaboración y adaptación de los contenidos de las asignaturas y las metodologías docentes a este nuevo contexto, en esta comunicación abordamos la definición de un nuevo modelo de Prácticum que pretende dar respuesta a las características de este perfil de alumnado. El prácticum está planteado desde la perspectiva de que, el alumnado se integra en un contexto de aprendizaje real e inicia la construcción de su identidad docente que integra los conocimientos adquiridos en el aula universitaria con la acción en el entorno de prácticas. En este contexto el alumno actúa como "profesor en prácticas" guiado por un tutor o tutora que acompaña y asesora todas las actividades realizadas en el centro, con el apoyo y asesoramiento del tutor universitario.

El plan de trabajo que tiene que llevar a cabo todo el alumnado es el siguiente:

B.1. PRIMERA PARTE. EL CENTRO Y SU ORGANIZACIÓN

1. **Conocimiento y funcionamiento del centro**
    a) Entorno e infraestructura del centro
    b) Oferta formativa del centro. ¿Qué destacáis del PEC?
    c) Gestión (órganos de gobierno), coordinación y evaluación del centro
    d) Las NOFC
    e) Proyectos de centros a nivel transversal
2. **Profesorado, alumnado, familias**
    a) Tipología del alumnado
    b) Funciones del profesorado
    c) Atención a la diversidad
    d) Prevención, gestión y resolución de conflictos, normativa de convivencia
    e) Relación con las familias
3. **Recursos**
    a) Relaciones del centro educativo con los recursos del entorno (centro de recursos pedagógicos, EAP, CESIRE, CREDA, CREDV, bibliotecas ...).

b) Recursos organizativos y metodológicos (agrupamientos, aulas abiertas, talleres, trabajo por proyectos ...).
c) Programas de diversificación curricular
d) Recursos tecnológicos del centro

4. **Formación en centros de trabajo y formación profesional dual**

B.2. SEGUNDA PARTE. DIDÁCTICA ESPECÍFICA Y ACTUACIÓN EN EL AULA

*El alumnado del máster tiene que diseñar, impartir y evaluar una **unidad didáctica,** preferentemente de ESO. En FP, preferentemente un núcleo formativo de un CFGM.*

1. **La organización didáctica del departamento**
   a) Funcionamiento del departamento.
   b) Tipologías de actividades de enseñanza-aprendizaje y estrategias de aprendizaje
   c) Innovación educativa (participación en programas de intercambio, elaboración de materiales propios, otros ...) ligadas a nuestra especialidad.
   d) Recursos propios del departamento (aulas específicas, talleres, software ...)
   e) Trabajo interdepartamental, si se cae. (funcionamiento de los proyectos, evaluación, creación de actividades ...)
2. **Los grupos clase y el profesorado**
   a) El alumnado: observaciones realizadas en diferentes niveles, materias. Dinámicas observadas, comportamientos individuales. Coeducación.
   b) El profesorado: observaciones de la actuación de diferentes profesores. Estilos docentes.
   c) Las interacciones: relaciones entre los alumnos, entre alumnos y profesorado, entre el profesorado.
3. **Elaboración de las unidades didácticas o unidades formativas y actuación**

La programación que incorporar es la que ha impartido de forma autónoma en el centro. Se recomienda que sea la que se ha elaborado en las clases del máster.

1. Programación didáctica.
2. Recursos didácticos aplicables en el ámbito de la intervención.
3. Metodologías docentes utilizadas.

4. Reflexionad sobre la transferencia de la planificación de la programación diseñada, en el aula. ¿Has hecho cambios durante la acción? ¿Has tenido que improvisar ?, por qué?
5. Aplicación de la **práctica reflexiva** en las intervenciones.
5. **Asistencia a alguna de las Jornadas o ferias sobre innovación en la enseñanza de la tecnología, robótica, programación... (preferiblemente organizadas por el Departamento de Enseñanza, o la Dirección General de Formación Profesional como las jornadas de redes de calidad, Innova FP, ActivaFP, por la especialidad de FP)**

El alumnado cuenta con unas directrices para la realización de las prácticas:

- Tienen que desarrollar el plan de trabajo propuesto y reflejarlo en el portafolio que será una evidencia para su evaluación
- La estancia en el centro no podrá ser inferior a 210h
- No hay un horario idéntico para todo el alumnado. El horario y la temporalidad la marcaran con el tutor del centro en particular y con el coordinador/a y el centro en particular.
- Una premisa importante es que el prácticum no se puedo concentrar en el tiempo. Es necesario realizarlo de noviembre a mayo para poder experimentar todas las etapas por las que pasa un curso académico.
- El alumnado de la especialidad de Formación Profesional (familias industriales) realizará las prácticas en una de aquellas especialidades que su titulación le habilita para ser docente.
- Las prácticas se tienen que realizar en paralelo a las clases teóricas.

De esta manera, ponemos de relieve un modelo de prácticas en alternancia dónde interacciona teoría y práctica y el alumnado pone en acción los conocimientos adquiridos en cuanto a aspectos generales del centro o aspectos metodológicos didácticos y pedagógicos. La relación del alumnado del máster con el centro de prácticas está regulada por un convenio marco firmado entre el Departament d'Educació y la Universidad, dónde se ponen de manifiesto deberes y obligaciones de ambas partes. No hay una relación contractual con el alumno. Éste no tiene la obligación de un docente en activo al que se le retribuye por las funciones realizadas. Su misión en el centro es involucrarse en todas las tareas del profesorado y este proceso de aprendizaje forma parte del máster que está realizado.

Pero ¿Qué cambios se producen en éste nuevo modelo dónde los alumnos ya ejercen como docentes y algunos de ellos con una fuerte dedicación y vinculación, para completar su formación del máster de secundaria? ¿Cómo garantizamos que los estudiantes han adquirido las competencias definidas por la titulación en general y en las asignaturas del Prácticum en particular? ¿Cuál será el papel del tutor del centro en este nuevo modelo? ¿Y la evaluación?

El peso del modelo que se ha definido para los alumnos del máster que ya son docentes, se centra en la metodología de práctica reflexiva. A todo el alumnado del máster se le introduce en esta metodología como un modelo de reflexión permanente sobre la propia práctica, modelo ALACT, (Korthagen 2001). Concretamente, con el estudiantado que realizan las prácticas en su contexto de trabajo, se le otorga una fuerte relevancia a crear espacios específicos con el tutor de centro en los cuales se pone de manifiesto una reflexión compartida en la que el tutor o mentor de centro, en su posición de profesor experto, orienta a su mentorado en la mejora docente. El modelo definido está inspirado el Método R5 de Práctica Reflexiva (Domingo, 2010).

Con la puesta en marcha del máster semipresencial, el posicionamiento de la Universitat Politècnica de Catalunya ha sido mantener la calidad del mismo. Así mismo, aunque se abre la puerta a que los estudiantes del máster realicen el prácticum en el propio centro, se plantea velar y garantizar la adquisición de competencias. Pensando en modelos de formación DUAL, tan presentes en la FP, nos planeamos esta situación como una oportunidad para profundizar en la capacitación de aquellos estudiantes que empezaron, sin ningún conocimiento pedagógico, su trayectoria profesional como docentes.

Actualmente, en la Comunidad autónoma de Cataluña, el profesorado que ejerce de interino o substituto (contratación por todo un curso académico), tiene que cursar una formación a lo largo de ese primer año de interino [7].

“La Dirección General de Educación Infantil y Primaria y la Dirección General de Educación Secundaria Obligatoria organizan el "Curso de iniciación a la tarea docente" en centros públicos. La Dirección General de Profesorado y Personal de Centros Públicos establece la lista del profesorado que debe seguir el curso.”

Los objetivos de la citada formación son los siguientes:

- *Acoger y acompañar el profesorado interino novel en los inicios de su dedicación profesional, complementando la labor de la fase de tutoría de centro con una formación que ayude a mejorar sus competencias profesionales.*

- *Ofrecer herramientas, recursos y estrategias de gestión del aula y de desarrollo de las tareas relacionadas con la tutoría y la orientación del alumnado y sus familias.*
- *Contribuir a mejorar las prácticas docentes para favorecer el incremento del éxito educativo del alumnado.*

Como podemos observar, estos objetivos se alinean totalmente con la formación inicial que otorga el máster. Por lo tanto, nos planteamos que no podíamos ser ajenos a la realidad de nuestro alumnado que, por un lado, realizaba el máster y por otro ha tenido la obligación de realizar esta formación, organizada por el Departament d'Educació.

En la **figura 1**, podemos observar el modelo de prácticas y las relaciones establecidas, en el caso que el estudiante de máster sea un docente en activo.

Figura 1: Modelo de prácticas en el propio centro

Para definir la propuesta de formación teníamos claro que nuestro objetivo principal es la formación integral del alumnado. La conjunción de los contenidos trabajados en la universidad con los aprendizajes experimentados en el centro de prácticas y por supuesto, la ejecución de los mismos. Para ello, no podemos obviar que esta tipología de alumnos ya cuenta con unas competencias adquiridas gracias a la experiencia profesional. Hay que tener en cuenta que, en el caso de estos alumnos con experiencia laboral docente, ya se ha empezado a configurar su identidad docente, sin tener un marco de conocimiento formal. Es decir, la configuración que tienen de sí mismos está centrado en la subjetividad de las vivencias experimentadas desde el inicio de su actividad profesional hasta la actualidad. Según algunos autores (Gee, 2000), se trataría de un estado de conciencia que los profesores tienen de sí mismos.

La propuesta de trabajo que se les propuso tanto a los alumnos del máster que se encontraban en esta situación y a sus tutores de centro se concreta en un documento que concreta unas tutorías específicas a lo largo del curso, dónde se provoca el trabajo de reflexión de los diferentes apartados que aportaran en sus portafolios. En el caso de que estos alumnos realicen el curso de interinos, se ha realizado un paralelismo de la evaluación de ambas formaciones. Cuando ha sido posible, el tutor del centro ha sido la misma persona. Normalmente el jefe del departamento.

RESULTADOS

Las valoraciones cualitativas que estamos recogiendo del estudiantado que ha realizado las prácticas en este modelo adaptado son dispares. Recogemos cierto desconcierto a la hora de realizar sus diarios de prácticas (les cuesta diferenciar cuáles son sus funciones en el marco del prácticum y cuáles realizan como docentes). Algunos de ellos solapan la formación del máster con la formación obligatoria que propone el Departament d'Educació para los interinos de primer año. Este hecho nos hace valorar en que tendría que existir una coordinación con el Departament d'Educació para analizar los contenidos y paralelismos de ambas formaciones. Otra de las dificultades detectadas se da con alumnos del máster que son docentes y que no pueden realizar el Prácticum en sus centros de trabajo por la negativa del propio centro a participar en el proceso de prácticas. Los aspectos positivos identificados hasta el momento son, la facilidad de compaginar las prácticas con su labor docente profesional. El contar con un mentor en el centro que les está ayudando en su inmersión a nivel de centro y que, desde el posicionamiento de profesor experimentado, les asesora en aspectos relacionados principalmente con la gestión del aula.

Adicionalmente a la valoración cualitativa que hemos ido recogiendo, al finalizar el máster, se ha elaborado una batería de preguntas adhoc para conocer la valoración de este curso piloto. Respecto al prácticum, al finalizar el máster, las universidades reportamos al Departament d'educació una evaluación de cada uno de los centros que han acogido a nuestro alumnado en prácticas. A parte de la valoración que se realiza desde la coordinación, es necesario tener la opinión de primera mano del alumnado del máster, por lo tanto, se incide en la valoración del centro y tutor o tutora del centro. En este grupo piloto hemos añadido preguntas dirigidas al estudiantado del máster que también son docentes y por lo tanto han realizado las prácticas en su centro de trabajo.

Durante este curso piloto, inicialmente se matricularon 29 estudiantes, de los cuales durante el primer mes hubo una baja por motivos laborales. De los 28 restantes, tan solo una alumna no ha completado las prácticas.

En referencia a la encuesta, de los 27 estudiantes, hemos obtenido respuesta de 22. El diseño de la encuesta contaba de una parte global en la cual pedíamos opinión del centro y tutor o tutora y una parte específica dirigida a aquellos alumnos que han realizado las prácticas en su puesto de trabajo. Hemos recibido una respuesta de 19 alumnos con este perfil.

Los resultados globales sobre la percepción de los estudiantes sobre lo que le ha aportado el máster a su formación, son positivos.

Se realizan tres preguntas claves relacionadas con el objeto de nuestra comunicación:

- Pregunta 1: Relacionada con el contraste del conocimiento previo obtenido a través de la experiencia y las competencias adquiridas en las asignaturas del máster en referencia al conocimiento del centro en general.
- Pregunta 2: Relacionada con el contraste de conocimiento previo y el adquirido en cuanto a las competencias sobre didáctica, metodología y evaluación de la especialidad.
- Pregunta 3: Genérica, dónde se les plantea, en su opinión, la idoneidad de realizar el máster para ser docente.

Se ha utilizado escala sumativa de tipo Likert de cuatro valores, dónde el valor 1 implica estar totalmente en desacuerdo con la afirmación y el valor 4, que implica, el total acuerdo con la afirmación. Hemos eliminado el valor intermedio para polarizar las respuestas de nuestro estudiantado.

En ninguna de las tres preguntas claves, se ha registrado una respuesta con puntuación 1, por lo tanto, podemos afirmar que en ningún caso el alumnado percibe que no haya aprendido de las actividades realizadas durante el proceso de prácticas y dónde pueden poner en práctica las competencias adquiridas. Analizando la **figura 2 y 3** conjuntamente, podemos afirmar que el alumnado percibe con un 58% y 68%, el máster ha complementado el conocimiento que tenían como docentes tanto a nivel de centro como a nivel pedagógico y didáctico, otorgando un valor máximo de 4.

Figura 2: Conocimiento a nivel de centro

Figura 3: Conocimiento a nivel didáctica

En las reflexiones globales de los portafolios recogemos algunos testimonios literales de nuestros estudiantes:

"Considero que este prácticum me hubiera ido muy bien antes de comenzar la docencia, ya que muchas cosas las he tenido que aprender autónomamente. Es una muy buena experiencia para los profesores que no han hecho nunca clase, ya que cuando empecé a dar clase iba muy perdido en muchos temas y perdí mucho tiempo buscando y pidiendo información"

"El prácticum, me ha ayudado mucho para poder integrarme en el centro en el que me encuentro trabajando y así poder conocer cada uno de los detalles que lo constituyen. Además, he podido aprender mucho de mis compañeros/as y eso me ha ayudado a integrarme mucho más en el departamento, porque ser nueva en un centro siempre es difícil y si no sabes por dónde empezar a preguntar para que te ayuden es todavía más complicado. En conclusión, el prácticum me ha hecho de guía para adaptarme al centro donde trabajo"

"Creo que el máster ha sido un proceso bastante duro a nivel personal, porque en parte lo he vivido como un descubrimiento de mis carencias como docente y las carencias a

nivel personal que afectan mi tarea docente. (…) también lo vivo como la constatación de mi punto de partida y del lugar donde me quiero encontrar dentro de unos años."

"El hecho de conocer las metodologías activas también ha cambiado mucho mi mirada. No creo que antes no tuviera suficientemente en cuenta la importancia de la autonomía y proactividad del alumno en el proceso de aprendizaje. Pero sí considero que ha sido un descubrimiento en cuanto a maneras efectivas de incorporar estas competencias en la dinámica de aula. Y todo esto se ha notado en mi forma de ser docente, porque lo he ido incorporando a mi práctica diaria."

"El Prácticum m'ha permès desenvolupar les habilitats per millorar la meva capacitat de gestió de la classe".

Según podemos observar en la **Figura 4** sobre la pregunta global realizada, un 53% del alumnado valora que el máster realizado, es necesario para iniciarse en la profesión docente.

Figura 4: Valoración global

Respecto a la valoración académica de estos estudiantes los resultados son muy similares en ambos grupos y no constatamos diferencias significativas. Por lo tanto, podemos afirmar que la metodología de la formación no ha incidido en los resultados académicos de los estudiantes.

Los dos indicadores que hemos escogido ha sido el de la valoración del portafolio, evidencia resultado del trabajo realizado por el estudiantado (valoración sobre 2.5); y la valoración otorgada por parte de los tutores y tutoras de los centros (valoración sobre 5).

	Grupo presencial FP	Grupo semipresencial FP
Cualificaciones Portafolio	2,13	2,12
Cualificaciones del centro de prácticas	4,46	4,43

Tabla 1: comparativa de valoraciones académicas

CONCLUSIONES

El análisis y valoración de los resultados obtenidos nos llevan a las conclusiones siguientes:

- El modelo de prácticas en el centro de trabajo es viable y se obtienen resultados positivos. El alumnado en esta situación percibe una consolidación de las competencias docentes que hasta el momento habían adquirido gracias a la intuición o a través del ensayo error.
- No hay diferencias significativas, en cuanto a la valoración académica del estudiantado del modelo presencial respecto al no presencial.
- Es necesario revisar y ampliar la "guía del estudiante" para los alumnos que realizan las prácticas en el centro dónde trabajan. Constatamos que la realización de sesiones de tutoría específicas entre el profesor novel y el experto facilita la práctica reflexiva y por lo tanto la mejora del profesor novel.

Propuestas de futuro:

- Se puede plantear realizar una modalidad de formación DUAL. En este caso, los candidatos que cursan esta modalidad de máster deben estar en activo durante una buena parte de la duración del curso. En este caso se propondría realizar una parte de las competencias del máster totalmente en línea y una parte en los centros de prácticas en donde trabajan como docentes. Se debería hacer un

trabajo de fondo para definir cuáles ECTS se realizarían en el centro de trabajo y cuáles en la Universidad. Existen actualmente modelos de formación de maestros en esta modalidad, como el de la Universitat de Lleida [8] y la propia FP que está potenciando esta modalidad formativa.

- Otra acción de futuro está relacionada con el trabajo en paralelo con los ocupadores principales que, en este caso es la Administración educativa. La propuesta va en la línea de realizar un trabajo coordinado que sume y no solape en la formación inicial del profesorado de secundaria. Sería necesario establecer mecanismos de coordinación que facilitara al estudiante una formación completa e integran y no repetitiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coiduras, J., Isus, S. y Del Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. Educar, 51(2), 277-297.

Esteve, O. y Alsina, Á. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief y Á. Alsina (Eds.), Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado (pp. 7-18). Barcelona: Octaedro.

Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. Review of Research in Education, 25, 99-125.

Korthagen, F.A.J. (2001), Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

Zabalza-Beraza, M. A. y Zabalza-Cerdeiriña, Mª. A. (2012).

Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”. Madrid: Narcea.

[1] Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya, http://Educació.gencat.cat/ca/inici/ . Visitado 3 de mayo de 2019.

[2] Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo de Educación, https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con ,Visitado 3 de mayo de 2019.

[3] RESOLUCIÓN EDU/778/2019, de 22 de marzo, por la cual se abre convocatoria de concurso público de méritos para formar parte de la bolsa de trabajo del personal interino docente para prestar servicios en centros dependientes del Departamento de Educación. https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=845459&language=ca_ES . Visitado 3 de mayo de 2019.

[4] Secretaria d'Universitats i Recerca, http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/inici, visitado 3 de mayo de 2019.

[5] El máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, https://www.fib.upc.edu/es/estudios/masteres/master-en-formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-formacion-profesional-y-ensenanza. Visitado 3 de mayo de 2019.

[6] REAL DECRETO 1834/2008 (artículo 9), de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. https://educacion.unizar.es/sites/educacion.unizar.es/files/archivos/NormativaMasterProf/rd1834_2008.pdf. Visitado el 5 de mayo de 2019

[7] Curs de formació per al professorat interí. Edició 2018-2019 http://xtec.gencat.cat/ca/formacio/formaciocollectiusespecifics/professorat_novell/professorat_interi/. Visitado el 20 de mayo de 2019

[8] Modalitat dual del grau de primària http://www.educacionprimaria.udl.cat/es/pla-formatiu/alternanca.html

Los procesos reflexivos en los grados de educación de la Universidad del País Vasco (UPV//EHU): un análisis comparativo. (RES0088)

Monike Gezuraga Amundarain, Esther Cruz Iglesias, Elena López de Arana Prado, Eider Gamboa Ruíz de Eguiluz
Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

Han sido muchas las personas expertas que han investigado sobre la formación del profesorado poniendo el foco en la construcción del conocimiento y los procesos implicados para su adquisición (Clandinin, 1986; Korthagen, 2010; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2016; Mauri et al., 2017; Perrenoud, 2006; Schön, 1983). Los resultados obtenidos apuntan a que los y las maestras usan un cierto tipo de conocimiento diferente al conocimiento académico que se imparte en la universidad.

Este tipo de conocimiento ha recibido diversas denominaciones en función de la aproximación teórica desde la que se han abordado esta cuestión: repertorio (Schön, 1983), imagen (Clandinin, 1986), conocimiento práctico (Elbaz, 1981), representación implícita (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez, 2006), habitus (Perrenoud, 2006), y gestalt (Korthagen, 2010). En todas estas aproximaciones, sin embargo, se considera que este conocimiento consiste en la representación de situaciones específicas de la práctica.

Teniendo en cuenta que uno de los retos en la formación del profesorado es evitar que el alumnado parta de los conocimientos previos elaborados mediante "apprenticeship of observation" (Lortie, 1975) para afrontar a problemáticas reales acontecidas en la práctica.

Con la intención de buscar alternativas para superar la anterior tendencia del alumnado, diferentes autores han tratado de promover la relación entre las representaciones situacionales y las representaciones académicas a través de procesos reflexivos (Korthagen, 2010b; Orland-Barak & Yinon, 2007; Pozo et al., 2006).

Estos intentos se han desarrollado en contextos de reflexión conjunta sobre la acción (Schön, 1983), en los que se analizan de forma dialógica situaciones de práctica docente propia y de los otros, y se construyen, reconstruyen, explicitan y utilizan nuevas formas de conceptualizar y orientar la práctica. Cuando es la propia experiencia la que se analiza y la que se conecta con las representaciones académicas, emerge la reflexión sentida (Alemany, 2007; Gamboa, Huegun y Jauregi, 2014).

El Prácticum es uno de los contextos educativos propicios para desarrollar la reflexión en las calves anteriormente expuestas. En la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) la estructura del Prácticum de los Grados de Educación Social, Educación Primaria, Educación Infantil y Pedagogía facilita la creación de espacios reflexivos óptimos para acompañar dichos procesos. Estos espacios reflexivos varían según la titulación de procedencia en base a los programas establecidos por las comisiones de Prácticum de cada uno de los Grados.

Desde el Prácticum de las diferentes titulaciones de educación lo que se persigue, además de generar un conocimiento práctico partiendo del soporte teórico impartido en el Grado, es generar procesos reflexivos en el alumnado. En todos los estudios relacionados con el área social, es especialmente importante fomentar la competencia crítico-reflexiva ya que supondrá el aprendizaje de una competencia clave para el futuro desarrollo profesional del alumnado.

Objetivos

- Analizar la diferencia existente entre las guías del Prácticum de las diferentes titulaciones de educación de la UPV/EHU en lo referente al trabajo de la competencia reflexiva
    - Analizar la diferencia existente entre los objetivos y las competencias a desarrollar
    - Analizar la diferencia existente entre las sesiones formativas previas al Prácticum
    - Analizar la diferencia existente entre los seminarios de seguimiento y las herramientas o recursos reflexivos que se proponen
    - Analizar la diferencia existente entre las relaciones con los centros que acogen al alumnado en prácticas
    - Analizar la diferencia existente entre el sistema de evaluación

- Elaborar una propuesta de mejora en el programa del Prácticum relativa a los procesos reflexivos de cara a la mejora de las competencias del alumnado.

METODOLOGÍA

Hemos basado nuestro trabajo en una metodología de análisis cualitativa (Pérez Serrano, 2002), más concretamente en el análisis documental (Peña y Pirela, 2007; Rapley, 2014)

Para poder analizar las diferencias existentes entre las diversas titulaciones de los Grados de Educación de la UPV/EHU se han realizado análisis comparativos de los siguientes documentos:

- Las guías y programas docentes del Prácticum referidas a la reflexión del alumnado de los Grados de Educación Social de Bilbao, Educación Primaria e Infantil de Vitoria-Gasteiz y el Grado de Pedagogía de Donostia de la UPV/EHU.
- Los guiones de los seminarios de seguimiento del Prácticum

RESULTADOS

Tabla 1: Comparación de **las guías** del Practicum de las diferentes titulaciones en referencia a la **competencia reflexiva (imagen 1,2 y3)**

Tabla 1: Comparación de **las guías** del Practicum de las diferentes titulaciones en referencia a la **competencia reflexiva**

	PEDAGOGÍA DONOSTIA	EDUCACIÓN SOCIAL BILBAO	EDUCACIÓN INFANTIL/PRIMARIA GASTEIZ
Número de Practicum y créditos	Practicum I: 6 créditos (2º cuatrimestre) Practicum II: 24 créditos (1º cuatrimestre)	Practicum I: 12 créditos (1º cuatrimestre) Practicum II: 12 créditos (1º cuatrimestre) Practicum III: 18 créditos (2º cuatrimestre)	**Grado de Educación Infantil** Practicum I: 8 créditos (1º cuatrimestre) Practicum II: 12 créditos (2º cuatrimestre) Practicum III: 18 créditos (1º cuatrimestre) **Grado de Educación Primaria** Practicum I: 9créditos (1º cuatrimestre) Practicum II: 11 créditos (2º cuatrimestre) Practicum III: 18 créditos (1º cuatrimestre)
Objetivos	– Contribuir a la formación integral del alumnado complementando su aprendizaje teórico y práctico. – Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en la que habrán de operar, contrastando y aplicando los conocimientos adquiridos. – Favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas. – Favorecer los valores de la innovación, la creatividad y el emprendimiento.	o Desarrollar en las y los educadores sociales competencias relacionadas con: el diagnóstico, la planificación, la intervención, la evaluación, la innovación, la investigación y la formación en contextos socioeducativos.	El **Practicum I** tiene como objetivo fundamental que el alumnado establezca un primer contacto como futuros profesionales con un Centro Escolar, y haga **una observación de carácter global, integrando los conocimientos aprendidos** en la Facultad de Educación y Deporte, ajustándolos a la diversidad del aula, a la escuela y al entorno social de ésta, y dedicando una especial atención al tratamiento de género. Es importante que el alumnado conozca los **modos y técnicas de observación y de recogida de información para su posterior análisis e interpretación**, y que muestre siempre una actitud positiva y una predisposición a la cooperación, al trabajo en grupo y al buen entendimiento. El objetivo fundamental del **Practicum II** es que el estudiante **reflexione de forma crítica sobre su conocimiento práctico inicial puesto en acción y lo haga sobre las condiciones contextuales que determinan su forma de pensar y actuar en situaciones prácticas.** Esta reflexión la llevará a cabo participando activamente en la gestión y la planificación del quehacer del aula, y programando y diseñando propuestas curriculares cuyo desarrollo y resultados evaluará. De este modo, al actualizar en la práctica sus conocimientos teóricos y evaluar su propia actividad a la luz del contexto en que se desarrolle, el alumno del Practicum II dará los primeros pasos en su camino de aprendizaje profesional. El **Practicum III**, por su parte, se relacionará con las menciones. Además, en el caso del alumnado matriculado en el minor de Educación Física, éste deberá realizar su periodo de prácticas de manera obligatoria junto a un maestro-tutor especialista en la materia. Este practicum partirá de la revisión crítica de la experiencia vivida en los Practicum I y II para, en una fase posterior, **diseñar y llevar a la práctica una propuesta de intervención educativa (proyectos didácticos de innovación, de colaboración, de intervención...).**

Tabla 1: Comparación de las guías del Prácticum A

	PEDAGOGIA DONOSTIA	EDUCACION SOCIAL BILBAO	EDUCACION INFANTIL/PRIMARIA GASTEIZ
Competencias	1. Desarrollar conocimiento a partir del análisis de la práctica profesional vinculándolo con los conocimientos adquiridos en los diferentes módulos de la titulación. 2. Insertarse en el contexto concreto de prácticas incorporando competencias propias del perfil profesional de referencia desde una actitud crítica y reflexiva. 3. Incorporar desde una perspectiva interdisciplinar distintas estrategias y procedimientos que pueden utilizarse en la práctica profesional. (técnicas, protocolos, dinámicas, procesos de trabajo). 4. Desarrollar conocimiento a partir del análisis de la acción práctica vinculándolo con los conocimientos adquiridos en los diferentes módulos de la titulación.	1. Intervenir en contextos profesionales de la educación social, teniendo en cuenta las bases teórico-prácticas de las diferentes disciplinas, y la experiencia acumulada en el desarrollo del Practicum II, con responsabilidad y desde claves éticas. 2. Construir conocimiento de forma colaborativa relacionando el *saber* con el *saber hacer*, todo ello a través del análisis continuo de la práctica. 3. Realizar un análisis crítico y una reflexión personal y grupal sobre el trabajo profesional y la cultura de los diferentes contextos y campos de especialización de Educación Social. 4. Diagnosticar situaciones y detectar elementos de mejora susceptibles de intervención socioeducativa. 5. Colaborar e interactuar dentro de los equipos profesionales de las entidades.	**Practicum I** - Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. - Observar los procesos de interacción y de comunicación en el aula con el fin de propiciar un buen clima en la misma. - Identificar las principales variables del proceso de enseñanza-aprendizaje. **Practicum II** - Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. - Alcanzar un mayor dominio de las habilidades comunicativas y de la expresión dentro y fuera del aula en las dos lenguas oficiales. - Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. - Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. - Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. **Practicum III** - Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. - (HH). Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 y 3-6 años. (LH). Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años. - Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. - Reflexionar desde la práctica con el fin de identificar las carencias y fortalezas a la hora de ejercer la función docente, así como los retos y las limitaciones de la escuela y del sistema educativo.
Metodología (Fases)	**Fase I.** Reflexión sobre los contenidos Formativos y su Vinculación con la práctica profesional. En esta fase se reflexiona sobre las competencias profesionales y transversales del Pedagogo o Pedagoga (En la Facultad) **Fase II.** En esta fase se dan dos procesos simultáneos: Las prácticas en el centro de prácticas y los seminarios de seguimiento en la Facultad. En las prácticas se plantea un proyecto formativo en conjunto con el instructor del centro como primera aproximación a lo que van a ser las prácticas. Los seminarios están dedicados a fomentar y socializar el aprendizaje y transferir conocimientos a través de la reflexión y exposición por parte del alumnado a partir del trabajo que realizan cada uno de ellos.	Se trata de una metodología basada en el trabajo participativo y donde el análisis de incidentes críticos y la reflexión toman una gran relevancia. Estas son las actividades que se desarrollan: I. Prácticas en la entidad II. Seminarios para el análisis y la reflexión de la práctica III. Seminarios formativos	**FRORMACIÓN PREVIA:** - Presentación de la Guía del Practicum correspondiente. o Objetivos y competencias del practicum en cuestión. - Fases del trabajo en prácticas y actividades a desarrollar en cada fase. - Materiales necesarios para llevar a cabo el trabajo (diarios, guías de observación, memorias...). - Criterios de evaluación que se seguirán. - Experiencias realizadas en cursos anteriores (memorias, guías, diseños, diarios, etc.). - Actividades orientadas a completar la formación teórica que fundamenta las prácticas. **SEMINARIOS DE SEGUIMIENTO:** En los seminarios, el tutor/ la tutora además de facilitar el intercambio de opiniones y experiencias entre el alumnado, la resolución de dudas y análisis de los problemas educativos que el alumnado presente; también se ofrecen orientaciones en la confección de la Memoria de Prácticas, donde el apartado dirigido a recoger la reflexión realizada durante el proceso sobre la práctica desarrollada tiene un gran protagonismo. .

Tabla 1: Comparación de las guías del Prácticum B

	PEDAGOGÍA DONOSTIA	EDUCACIÓN SOCIAL BILBAO	EDUCACIÓN INFANTIL/PRIMARIA GASTEIZ
Deberes del tutor/a de la Facultad	-Favorecer la reflexión conjunta del alumnado fomentando el intercambio de experiencias y conocimientos de diferentes realidades profesionales. -Proporcionar información, herramientas de trabajo y directrices para la confección del Diario y del Informe Final. -Evaluar el período de prácticas del alumnado teniendo en cuenta la evaluación del instructor o instructora del centro de práctica s y la valoración realizada por el alumnado. Velar por el normal desarrollo del Proyecto Formativo, garantizando la compatibilidad del horario de realización de las prácticas con las obligaciones académicas formativas y de representación y participación del alumnado. -Hacer un seguimiento efectivo de las prácticas coordinándose para ello con el instructor o instructora de la entidad colaboradora (mínimo tres veces a lo largo del curso). -Supervisar y orientar la realización de las tareas o actividades desarrolladas en el Centro de prácticas por el alumnado. Seguimiento de los mismos (mínimo cinco sesiones a lo largo del curso).	**En relación al alumnado:** -Acoger, acompañar, y atender al alumnado de prácticas asignado, proporcionando las orientaciones necesarias, y guiando su trabajo en el centro. -Facilitar al alumnado el programa del Practicum, informando sobre la documentación disponible. -Establecer el calendario de los seminarios de análisis en el primer encuentro con el alumnado. -Orientar al alumnado con la importante finalidad de evidenciar la conexión entre la teoría y la práctica. -Participar en los seminarios de formación previstos con el alumnado en prácticas con el fin de compartir las distintas experiencias emanadas de los diferentes ámbitos de intervención. -Dinamizar la resolución en grupo de los problemas que se puedan plantear, así como la reflexión sobre el proceso formativo que se vive. -Orientar al alumnado en la realización de los trabajos encomendados, valorando y calificando éstos, conforme a las orientaciones que se establezcan. -Orientar al alumnado en el diseño y puesta en práctica de los trabajos a presentar en los encuentros de difusión y comunicación de la experiencia formativa. -Calificar el período del Practicum teniendo en cuenta la evaluación realizada por la persona responsable de la entidad y las observaciones realizadas en el seguimiento de las prácticas, en relación a lo consensuado en el equipo docente. **En relación a las cuestiones organizativas:** - Promover la coordinación tutorial y la colaboración interinstitucional junto con el tutor o la tutora profesional de la Entidad, para el desarrollo de las actividades establecidas en el programa.	- Responsabilizarse de un grupo y responder a su docencia como asignatura Troncal de los estudios de Grado de Educación Infantil o Primaria, asumiendo el período de Formación Previa y los Seminarios de Seguimiento establecidos en el calendario. - Asistir a las reuniones convocadas por el Vicedecanato de Practicum y el coordinador de titulación. - **Visitar los centros donde el alumnado realizará las prácticas.** - Durante este período docente de actuación en las aulas, orientar al alumnado para que establezca la conexión entre la teoría y la práctica. - Intentar dar continuidad a los planteamientos teóricos para su aplicación en las aulas, a partir de una estrecha colaboración con el maestro tutor. - Si fuera necesario, organizar reuniones con el alumnado con el fin de resolver individualmente o en grupo los problemas e incidencias que pudieran surgir durante el desarrollo de las prácticas. - Facilitar al alumnado el programa del practicum. - Atender y acompañar al alumnado de prácticas, guiar su trabajo en los centros, y proporcionarles las orientaciones necesarias. - Responsabilizarse del envío de los impresos de evaluación a los maestros tutores y de la recepción de los mismos una vez cumplimentados. - Orientar al alumnado en la confección de la memoria de prácticas, valorarla y calificarla conforme a las orientaciones que se establezcan. - Calificar el período de prácticas teniendo en cuenta los trabajos realizados por el o la estudiante, la evaluación realizada por cada maestro tutor, y las observaciones recogidas en las visitas a los centros. - Hacer sugerencias y aportaciones para la mejora del practicum. - **Mantener contacto con los directores o los coordinadores de los centros, y con el maestro tutor de sus alumnos.** A este respecto, en una primera visita anterior al período de prácticas, el tutor de la Facultad de Educación y Deporte informará a los maestros tutores acerca de: o La normativa del practicum. o La función que como tutores y tutoras van a desarrollar en él. o Los objetivos y aspectos prioritarios de las prácticas o Criterios de calificación que se pretende seguir, y la parte que les corresponderá en dicho proceso. o Mecanismos de comunicación mutua durante el período de prácticas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 1: Comparación de las guías del Prácticum C

PEDAGOGÍA DONOSTIA

Número de Prácticum y créditos

Prácticum I: 6 créditos (2ºcuatrimestre)

Prácticum II: 24 créditos (1ºcuatrimestre)

Objetivos

- Contribuir a la formación integral del alumnado complementando su aprendizaje teórico y práctico.
- Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en la que habrán de operar, contrastando y aplicando los conocimientos adquiridos.
- Favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas.

- Favorecer los valores de la innovación, la creatividad y el emprendimiento

Competencias

1. Desarrollar conocimiento a partir del análisis de la práctica profesional vinculándolo con los conocimientos adquiridos en los diferentes módulos de la titulación.
2. Insertarse en el contexto concreto de prácticas incorporando competencias propias del perfil profesional de referencia desde una actitud crítica y reflexiva.
3. Incorporar desde una perspectiva interdisciplinar distintas estrategias y procedimientos que pueden utilizarse en la práctica profesional. (técnicas, protocolos, dinámicas, procesos de trabajo).
4. Desarrollar conocimiento a partir del análisis de la acción práctica vinculándolo con los conocimientos adquiridos en los diferentes módulos de la titulación.

Metodología

Fase I. Reflexión sobre los contenidos Formativos y su Vinculación con la práctica profesional. En esta fase se reflexiona sobre las competencias profesionales y transversales del Pedagogo o Pedagoga (En la Facultad)

Fase II. En esta fase se dan dos procesos simultáneos: Las prácticas en el centro de prácticas y los seminarios de seguimiento en la Facultad. En las prácticas se plantea un proyecto formativo en conjunto con el instructor del centro como primera aproximación a lo que van a ser las prácticas.

Los seminarios están dedicados a fomentar y socializar el aprendizaje y transferir conocimientos a través de la reflexión y exposición por parte del alumnado a partir del trabajo que realizan cada uno de ellos. Son, además, una importante fuente de información porque proporcionan distintos referentes del trabajo profesional de la Pedagogía.

Deberes del tutor de la Facultad

- Velar por el normal desarrollo del Proyecto Formativo, garantizando la compatibilidad del horario de realización de las prácticas con las

obligaciones académicas formativas y de representación y participación del alumnado.
- Hacer un seguimiento efectivo de las prácticas coordinándose para ello con el instructor o instructora de la entidad colaboradora (mínimo tres veces a lo largo del curso).
- Supervisar y orientar la realización de las tareas o actividades desarrolladas en el Centro de prácticas por el alumnado. Seguimiento de los mismos (mínimo cinco sesiones a lo largo del curso)
- Favorecer la reflexión conjunta del alumnado fomentando el intercambio de experiencias y conocimientos de diferentes realidades profesionales.
- Proporcionar información, herramientas de trabajo y directrices para la confección del Diario y del Informe Final.
- Evaluar el período de prácticas del alumnado teniendo en cuenta la evaluación del instructor o instructora del centro de práctica s y la valoración realizada por el alumnado.

EDUCACIÓN SOCIAL BILBAO

Número de Prácticum y créditos

Prácticum I: 12 créditos (1ºcuatrimestre)

Prácticum II: 12 créditos (1ºcuatrimestre)

Prácticum III: 18 créditos (2º cuatrimestre)

Objetivos

- Desarrollar en las y los educadores sociales competencias relacionadas con: el diagnóstico, la planificación, la intervención, la evaluación, la innovación, la investigación y la formación en contextos socioeducativos.

Competencias

- Intervenir en contextos profesionales de la educación social, teniendo en cuenta las bases teórico-prácticas de las diferentes disciplinas, y la experiencia acumulada en el desarrollo del Prácticum II, con responsabilidad y desde claves éticas.

- Construir conocimiento de forma colaborativa relacionando el *saber* con el *saber hacer*, todo ello a través del análisis continuo de la práctica.
- Realizar un análisis crítico y una reflexión personal y grupal sobre el trabajo profesional y la cultura de los diferentes contextos y campos de especialización de Educación Social.
- Diagnosticar situaciones y detectar elementos de mejora susceptibles de intervención socioeducativa.
- Colaborar e interactuar dentro de los equipos profesionales de las entidades.

Metodología

Se trata de una metodología basada en el trabajo participativo y donde el análisis de incidentes críticos y la reflexión toman una gran relevancia.

Estas son las actividades que se desarrollan:

1. Prácticas en la entidad
2. Seminarios para el análisis y la reflexión de la práctica
3. Seminarios formativos

Deberes del tutor de la Facultad

En relación al alumnado:

- Acoger, acompañar, y atender al alumnado de prácticas asignado, proporcionando las orientaciones necesarias, y guiando su trabajo en el centro.
- Facilitar al alumnado el programa del Prácticum, informando sobre la documentación disponible.
- Establecer el calendario de los seminarios de análisis en el primer encuentro con el alumnado.
- Orientar al alumnado con la importante finalidad de evidenciar la conexión entre la teoría y la práctica.
- Participar en los seminarios de formación previstos con el alumnado en prácticas con el fin de compartir las distintas experiencias emanadas de los diferentes ámbitos de intervención.
- Dinamizar la resolución en grupo de los problemas que se puedan plantear, así como la reflexión sobre el proceso formativo que se vive.

- Orientar al alumnado en la realización de los trabajos encomendados, valorando y calificando éstos, conforme a las orientaciones que se establezcan.
- Orientar al alumnado en el diseño y puesta en práctica de los trabajos a presentar en los encuentros de difusión y comunicación de la experiencia formativa.
- Calificar el periodo del Prácticum teniendo en cuenta la evaluación realizada por la persona responsable de la entidad y las observaciones realizadas en el seguimiento de las prácticas, en relación a lo consensuado en el equipo docente.

En relación a las cuestiones organizativas:

- Promover la coordinación tutorial y la colaboración interinstitucional junto con el tutor o la tutora profesional de la Entidad, para el desarrollo de las actividades establecidas en el programa.

EDUCACIÓN INFANTIL/PRIMARIA GASTEIZ

Número de Prácticum y créditos

Grado de Educación Infantil

Prácticum I: 8 créditos (1º cuatrimestre)

Prácticum II: 12 créditos (2ºcuatrimestre)

Prácticum III: 18 créditos (1º cuatrimestre)

Grado de Educación Primaria

Prácticum I: 9créditos (1º cuatrimestre)

Prácticum II: 11 créditos (2º cuatrimestre)

Prácticum III: 18 créditos (1º cuatrimestre)

Objetivos

El **Prácticum I** tiene como objetivo fundamental que el alumnado establezca un primer contacto como futuros profesionales con un Centro Escolar, y haga **una observación de carácter global, integrando los conocimientos aprendidos** en la Facultad de Educación y Deporte, ajustándolos a la diversidad del aula, a la escuela y al entorno social de ésta,

y dedicando una especial atención al tratamiento de género. Es importante que el alumnado conozca los **modos y técnicas de observación y de recogida de información para su posterior análisis e interpretación**, y que muestre siempre una actitud positiva y una predisposición a la cooperación, al trabajo en grupo y al buen entendimiento.

El objetivo fundamental del **Prácticum II** es que el estudiante **reflexione de forma crítica sobre su conocimiento práctico inicial puesto en acción y lo haga sobre las condiciones contextuales que determinan su forma de pensar y actuar en situaciones prácticas**. Esta reflexión la llevará a cabo participando activamente en la gestión y la planificación del quehacer del aula, y programando y diseñando propuestas curriculares cuyo desarrollo y resultados evaluará. De este modo, al actualizar en la práctica sus conocimientos teóricos y evaluar su propia actividad a la luz del contexto en que se desarrolle, el alumno del Prácticum II dará los primeros pasos en su camino de aprendizaje profesional.

El **Prácticum III**, por su parte, se relacionará con las menciones. Además, en el caso del alumnado matriculado en el menor de Educación Física, éste deberá realizar su periodo de prácticas de manera obligatoria junto a un maestro-tutor especialista en la materia. Este Prácticum partirá de la revisión crítica de la experiencia vivida en los Prácticum I y II para, en una fase posterior, **diseñar y llevar a la práctica una propuesta de intervención educativa (proyectos didácticos de innovación, de colaboración, de intervención…).**

Competencias

Prácticum I

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Observar los procesos de interacción y de comunicación en el aula con el fin de propiciar un buen clima en la misma.
- Identificar las principales variables del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prácticum II

- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Alcanzar un mayor dominio de las habilidades comunicativas y de la expresión dentro y fuera del aula en las dos lenguas oficiales.

- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

Prácticum III

- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- (HH). Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 y 3-6 años. (LH). Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Reflexionar desde la práctica con el fin de identificar las carencias y fortalezas a la hora de ejercer la función docente, así como los retos y las limitaciones de la escuela y del sistema educativo.

Metodología

FORMACIÓN PREVIA:

- Presentación de la Guía del Prácticum correspondiente u objetivos y competencias del Prácticum en cuestión.
- Fases del trabajo en prácticas y actividades a desarrollar en cada fase.
- Materiales necesarios para llevar a cabo el trabajo (diarios, guías de observación, memorias…).
- Criterios de evaluación que se seguirán.
- Experiencias realizadas en cursos anteriores (memorias, guías, diseños, diarios, etc.).
- Actividades orientadas a completar la formación teórica que fundamenta las prácticas.

SEMINARIOS DE SEGUIMIENTO:

En los seminarios, el tutor/ la tutora además de facilitar el intercambio de opiniones y experiencias entre el alumnado, la resolución de dudas y análisis de los problemas

educativos que el alumnado presente; también se ofrecen orientaciones en la confección de la Memoria de Prácticas, donde el apartado dirigido a recoger la reflexión realizada durante el proceso sobre la práctica desarrollada tiene un gran protagonismo.

Deberes del tutor de la Facultad

- Responsabilizarse de un grupo y responder a su docencia como asignatura Troncal de los estudios de Grado de Educación Infantil o Primaria, asumiendo el período de Formación Previa y los Seminarios de Seguimiento establecidos en el calendario.
- Asistir a las reuniones convocadas por el Vicedecanato de Prácticum y el coordinador de titulación.

Visitar los centros donde el alumnado realizará las prácticas.

- Durante este periodo docente de actuación en las aulas, orientar al alumnado para que establezca la conexión entre la teoría y la práctica.
- Intentar dar continuidad a los planteamientos teóricos para su aplicación en las aulas, a partir de una estrecha colaboración con el maestro tutor.
- Si fuera necesario, organizar reuniones con el alumnado con el fin de resolver individualmente o en grupo los problemas e incidencias que pudieran surgir durante el desarrollo de las prácticas.
- Facilitar al alumnado el programa del Prácticum.
- Atender y acompañar al alumnado de prácticas, guiar su trabajo en los centros, y proporcionarles las orientaciones necesarias.
- Responsabilizarse del envío de los impresos de evaluación a los maestros tutores y de la recepción de los mismos una vez cumplimentados.
- Orientar al alumnado en la confección de la memoria de prácticas, valorarla y calificarla conforme a las orientaciones que se establezcan.
- Calificar el periodo de prácticas teniendo en cuenta los trabajos realizados por el o la estudiante, la evaluación realizada por cada maestro tutor, y las observaciones recogidas en las visitas a los centros.
- Hacer sugerencias y aportaciones para la mejora del Prácticum.

Mantener contacto con los directores o los coordinadores de los centros, y con el maestro tutor de sus alumnos. A este respecto, en una primera visita anterior al período de prácticas, el tutor de la Facultad de Educación y Deporte informará a los maestros tutores acerca de:

- La normativa del Prácticum.
- La función que como tutores y tutoras van a desarrollar en él.
- Los objetivos y aspectos prioritarios de las prácticas
- Criterios de calificación que se pretende seguir, y la parte que les corresponderá en dicho proceso.
- Mecanismos de comunicación mutua durante el periodo de prácticas.

Tabla 2: Comparación de los **seminarios** de seguimiento propuestos desde las diferentes titulaciones en referencia a la competencia reflexiva (imagen 4)

Tabla 2: Comparación de los **seminarios** de seguimiento propuestos desde las diferentes titulaciones en referencia a la competencia reflexiva

	PEDAGOGÍA DONOSTIA	EDUCACIÓN SOCIAL BILBAO	EDUCACIÓN INFANTIL/PRIMARIA GASTEIZ
Número de seminarios de seguimiento propuestos	FORMACIÓN PREVIA: 1 SEMANA PARA EL PRACTICUM I (5 sesiones) Y 2 SEMANAS PARA EL PRACTICUM II (10 sesiones), DENOMINADA FASE 1 SEMINARIOS: PI: 4 PII: 5	FORMACIÓN PREVIA: 2 sesiones SEMINARIOS: PI: mínimo 3 PII: mínimo 3 PIII: 5	FORMACIÓN PREVIA: 2 sesiones – Análisis de las memorias y diarios de las prácticas anteriores para **describir y reflexionar** sobre aquellos aspectos externos que influyen directamente en el trabajo del centro y del aula. – Identificación de dificultades o retos surgidos en las experiencias anteriores para afrontar en durante este periodo. SEMINARIOS: Durante el Practicum I y II se llevan a cabo 3 seminarios. Durante el Practicum III se llevan a cabo 4 seminarios.
Frecuencia	Cada 3 semanas	Cada 3 semanas	Cada 2 o 3 semanas
Duración	2 horas	2 horas	2 horas
Contenido reflexivo del seminario 1 (aquí nos hemos centrado en el Practicum del 4º curso)	Síntesis reflexiva de la Fase I: competencias profesionales y transversales.	Presentación, aspectos organizativos y expectativas.	Negociación y consenso de la propuesta de intervención.
Contenido reflexivo del seminario 2 (aquí nos hemos centrado en el Practicum del 4º curso)	Análisis de situaciones que surgen: incidentes críticos y reflexión conjunta sobre la respuesta dada Proceso de acuerdo del Proyecto Formativo analizando su viabilidad.	De la detección de necesidades a la elaboración del proyecto (hincapié en la observación y la reflexión).	Diseño de la intervención.
Contenido reflexivo del seminario 3 (aquí nos hemos centrado en el Practicum del 4º curso)	Análisis de las necesidades del centro y primera aproximación a la propuesta de intervención.	Seguimiento de la implementación del proyecto (reflexión sobre los aspectos mejorables).	Puesta en práctica de la propuesta de intervención.
Contenido reflexivo del seminario 4 (aquí nos hemos centrado en el Practicum del 4º curso)	Programación y desarrollo de la propuesta de intervención justificándola. Especificar, desarrollar y reflexionar sobre las mejoras planteadas	Evaluación del proyecto – contrastes en grupo.	Reflexión y valoración para la redacción de la memoria
Contenido reflexivo del seminario 5 (aquí nos hemos centrado en el Practicum del 4º curso)	Valoración del trabajo realizado desde un punto de vista crítico. Resumen de los aprendizajes adquiridos.	Sesión de cierre. Valoración del proceso realizado, reflexión conjunta sobre los aprendizajes adquiridos y los aportes realizados.	

Tabla 2: Comparación de los seminarios de seguimiento

PEDAGOGÍA DONOSTI

Número de seminarios de seguimiento propuestos

FORMACIÓN PREVIA: 1 SEMANA PARA EL PRACTICUM I (5 sesiones) Y 2 SEMANAS PARA EL PRACTICUM II (10 sesiones), DENOMINADA FASE 1
SEMINARIOS:
PI: 4
PII: 5
Frecuencia
Cada 3 semanas
Duración
2 horas

Contenido reflexivo del seminario 1 (aquí nos hemos centrado en el Prácticum del 4º curso)
Síntesis reflexiva de la Fase I: competencias profesionales y transversales.
Contenido reflexivo del seminario 2 (aquí nos hemos centrado en el Prácticum del 4º curso)
Análisis de situaciones que surgen: incidentes críticos y reflexión conjunta sobre la respuesta dada
Proceso de acuerdo del Proyecto Formativo analizando su viabilidad.
Contenido reflexivo del seminario 3 (aquí nos hemos centrado en el Prácticum del 4º curso)
Análisis de las necesidades del centro y primera aproximación a la propuesta de intervención.
Contenido reflexivo del seminario 4 (aquí nos hemos centrado en el Prácticum del 4º curso)
Programación y desarrollo de la propuesta de intervención justificándola.
Especificar, desarrollar y reflexionar sobre las mejoras planteadas
Contenido reflexivo del seminario 5 (aquí nos hemos centrado en el Prácticum del 4º curso)
Valoración del trabajo realizado desde un punto de vista crítico.
Resumen de los aprendizajes adquiridos.

EDUCACIÓN SOCIAL BILBAO
Número de seminarios de seguimiento propuestos
FORMACIÓN PREVIA: 2 sesiones
SEMINARIOS:
PI: mínimo 3

PII: mínimo 3
PIII: 5
Frecuencia
Cada 3 semanas
Duración
2 horas

Contenido reflexivo del seminario 1 (aquí nos hemos centrado en el Prácticum del 4º curso)
Presentación, aspectos organizativos y expectativas.
Contenido reflexivo del seminario 2 (aquí nos hemos centrado en el Practicum del 4º curso)
De la detección de necesidades a la elaboración del proyecto (hincapié en la observación y la reflexión).
Contenido reflexivo del seminario 3 (aquí nos hemos centrado en el Practicum del 4º curso)
Seguimiento de la implementación del proyecto (reflexión sobre los aspectos mejorables).
Contenido reflexivo del seminario 4 (aquí nos hemos centrado en el Practicum del 4º curso)
Evaluación del proyecto – contrastes en grupo.
Contenido reflexivo del seminario 5 (aquí nos hemos centrado en el Practicum del 4º curso)
Sesión de cierre. Valoración del proceso realizado, reflexión conjunta sobre los aprendizajes adquiridos y los aportes realizados.

EDUCACIÓN INFANTIL/PRIMARIA GASTEIZ

Número de seminarios de seguimiento propuestos

FORMACIÓN PREVIA: 2 sesiones

- Análisis de las memorias y diarios de las prácticas anteriores para **describir y reflexionar** sobre aquellos aspectos externos que influyen directamente en el trabajo del centro y del aula.
- Identificación de dificultades o retos surgidos en las experiencias anteriores para afrontar en durante este periodo.

SEMINARIOS:
Durante el Prácticum I y II se llevan a cabo 3 seminarios.
Durante el Prácticum III se llevan a cabo 4 seminarios.
Frecuencia
Cada 2 o 3 semanas
Duración
2 horas

Contenido reflexivo del seminario 1 (aquí nos hemos centrado en el Prácticum del 4º curso)
Negociación y consenso de la propuesta de intervención.
Contenido reflexivo del seminario 2 (aquí nos hemos centrado en el Prácticum del 4º curso)
Diseño de la intervención.
Contenido reflexivo del seminario 3 (aquí nos hemos centrado en el Prácticum del 4º curso)
Puesta en práctica de la propuesta de intervención.
Contenido reflexivo del seminario 4 (aquí nos hemos centrado en el Prácticum del 4º curso)
Reflexión y valoración para la redacción de la memoria

Tabla 3: **evaluación** en referencia a la competencia reflexiva

	PEDAGOGÍA DONOSTIA	EDUCACIÓN SOCIAL BILBAO	EDUCACIÓN INFANTIL/PRIMARIA GASTEIZ
EVALUACIÓN	La evaluación del Practicum se realizará teniendo en cuenta dos grandes apartados: El primero englobará el trabajo realizado en la facultad y el segundo, el realizado en el centro de prácticas. En cuanto al trabajo realizado en la facultad, en el Practicum I puntuará de la siguiente manera: 2 puntos la actividad interdisciplinar de módulo (AIM) y los trabajos realizados en los seminarios, 1 punto la documentación a entregar y 2 puntos la memoria final (ver el Programa del Practicum I). En el caso del Practicum II, se otorgarán5 puntos a la memoria final (ver el programa del Practicum II). 1.- EVALUACIÓN DEL TUTOR O TUTORA DE LA FACULTAD A continuación se detallan los elementos de evaluación que el tutor o tutora de la facultad tendrá en cuenta en la valoración del practicum: – Asistencia y participación en la totalidad de actividades, seminarios y tutorías organizados en la facultad. – Manejo de habilidades sociales para expresarse y relacionarse con sus compañeros y compañeras. – Desarrollo y utilizadón de estrategias y procedimientos en la práctica profesional. Memoria Final del Practicum: criterios de evaluación o. Adecuación a los criterios y estructura de la memoria: claridad y coherencia en la presentación de los datos. La redacción del documento se ajustará al nivel de exigencia universitario. o **Precisión, rigor y claridad en la exposición y argumentación de la documentación.** Utilización correcta de vocabulario propio de la profesión. o **Profundización en el análisis y reflexión sobre las prácticas realizadas.** o Ajuste y compromiso con el rol del profesional de Pedagogía en el área de trabajo desarrollada. **Análisis y la reflexión del perfil profesional en el marco de la formación, académico-científica trabajado durante la carrera.** 2.-EVALUACIÓN DEL INSTRUCTOR O INSTRUCTORA DE L CENTRO DE PRÁCTICAS Una vez finalizado el período de Practicum, el instructor o instructora del centro de prácticas deberá cumplimentar la hoja de evaluación del alumnado que previamente le ha sido entregada y remitirla al tutor o tutora de la facultad. A continuación, se detallan los elementos de evaluación que se tendrán en cuenta: – Cumplimentación del total de horas de prácticas según el calendario y horario pactados previamente. – **Grado de cumplimiento de las tareas, entendido como, dedicación, competencia demostrada, interés y actitud responsable y reflexiva.** – Trabajo colaborativo en el marco de los equipos profesionales, capacidad de iniciativa. – Cumplimentación de la hoja de evaluación.	Para la evaluación del proceso y el rendimiento del alumnado, se tendrán en cuenta los siguientes criterios: - Grado de responsabilidad e implicación respecto a la entidad y los seminarios en la UPV/EHU Grado de iniciativa que muestra en la asunción de tareas. Calidad del proyecto diseñado e implementado - La elaboración de sus notas como preparación de su intervención en las reuniones de trabajo. - La incorporación de las aportaciones surgidas en las reuniones de trabajo, sus reflexiones **sobre la realidad social y su trabajo en la entidad.** - **La profundidad del análisis y la reflexión contenida en el trabajo escrito que desarrolle.** Se utilizarán los siguientes instrumentos: – El informe de evaluación emitido por el tutor-tutora profesional de la entidad en la que el/la estudiante ha realizado las prácticas. – Los documentos entregados por el alumnado (carpeta sobre el proceso) – Su autoevaluación – El informe individualizado elaborado por el profesor o la profesora de la Universidad.	La calificación de las prácticas será el resultado de: – La valoración del maestro/a-tutor/a (30% de la nota). – La valoración del tutor/a de la Facultad de Educación y Deporte basado en: * El informe de las prácticas (40%). * La actividad desarrollada por e alumno/a en los seminarios, y durante la formación previa (30%). Para superar las prácticas será necesario aprobar las dos valoraciones mencionadas.

Tabla 3: evaluación en referencia a la competencia reflexiva

PEDAGOGÍA DONOSTI

La evaluación del Prácticum se realizará teniendo en cuenta dos grandes apartados: El primero englobará el trabajo realizado en la facultad y el segundo, el realizado en el centro de prácticas.

En cuanto al trabajo realizado en la facultad, en el Prácticum I puntuará de la siguiente manera: 2 puntos la actividad interdisciplinar de módulo (AIM) y los trabajos realizados en los seminarios, 1 punto la documentación a entregar y 2 puntos la memoria final (ver el Programa del Prácticum I). En el caso del Prácticum II, se otorgarán 5 puntos a la memoria final (ver el programa del Prácticum II).

1.- EVALUACIÓN DEL TUTOR O TUTORA DE LA FACULTAD

A continuación, se detallan los elementos de evaluación que el tutor o tutora de la facultad tendrá en cuenta en la valoración del Prácticum:

- Asistencia y participación en la totalidad de actividades, seminarios y tutorías organizados en la facultad.
- Manejo de habilidades sociales para expresarse y relacionarse con sus compañeros y compañeras.
- Desarrollo y utilización de estrategias y procedimientos en la práctica profesional.
- Memoria Final del Prácticum: criterios de evaluación
- Adecuación a los criterios y estructura de la memoria: claridad y coherencia en la presentación de los datos. La redacción del documento se ajustará al nivel de exigencia universitario.
- **Precisión, rigor y claridad en la exposición y argumentación de la documentación**. Utilización correcta de vocabulario propio de la profesión.
- **Profundización en el análisis y reflexión sobre las prácticas realizadas.**
- Ajuste y compromiso con el rol del profesional de Pedagogía en el área de trabajo desarrollada. **Análisis y la reflexión del perfil profesional en el marco de la formación, académico-científica trabajado durante la carrera.**

2.-EVALUACIÓN DEL INSTRUCTOR O INSTRUCTORA DEL CENTRO DE PRÁCTICAS

Una vez finalizado el período de Prácticum, el instructor o instructora del centro de prácticas deberá cumplimentar la hoja de evaluación del alumnado que previamente le ha sido entregada y remitirla al tutor o tutora de la facultad.

A continuación, se detallan los elementos de evaluación que se tendrán en cuenta:

- Cumplimentación del total de horas de prácticas según el calendario y horario pactados previamente.
- **Grado de cumplimiento de las tareas, entendido como, dedicación, competencia demostrada, interés y actitud responsable y reflexiva.**
- Trabajo colaborativo en el marco de los equipos profesionales, capacidad de iniciativa.
- Cumplimentación de la hoja de evaluación.

EDUCACIÓN SOCIAL BILBAO

Para la evaluación del proceso y el rendimiento del alumnado, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Grado de responsabilidad e implicación respecto a la entidad y los seminarios en la UPV/EHU Grado de iniciativa que muestra en la asunción de tareas. Calidad del proyecto diseñado e implementado
- La elaboración de sus notas como preparación de su intervención en las reuniones de trabajo.
- La incorporación de las aportaciones surgidas en las reuniones de trabajo, **sus reflexiones sobre la realidad social y su trabajo en la entidad**.
- **La profundidad del análisis y la reflexión contenida en el trabajo escrito que desarrolle.**

Se utilizarán los siguientes instrumentos:

- El informe de evaluación emitido por el tutor-tutora profesional de la entidad en la que el/la estudiante ha realizado las prácticas.
- Los documentos entregados por el alumnado (carpeta sobre el proceso)
- Su autoevaluación
- El informe individualizado elaborado por el profesor o la profesora de la Universidad.

EDUCACIÓN INFANTIL/PRIMARIA GASTEIZ

La calificación de las prácticas será el resultado de:

- La valoración del maestro/a-tutor/a (30% de la nota).
- La valoración del tutor/a de la Facultad de Educación y Deporte basado en:
  - El informe de las prácticas (40%).
  - La actividad desarrollada por el alumno/a en los seminarios, y durante la formación previa (30%).
  - Para superar las prácticas será necesario aprobar las dos valoraciones mencionadas.

CONCLUSIONES

Tal y como mencionábamos, la reflexión a lo largo del Prácticum es esencial, ya que ésta es la que permite al alumnado ser consciente de sus potencialidades y sus puntos débiles

en el ejercicio de la profesión, le hace ver cuáles han sido los logros alcanzados, cómo ha vivido la interacción con las y los profesionales que trabajan en colegios y entidades sociales en el día a día, …

Partiendo de la documentación analizada en estos grados, se hace evidente que el profesorado tutor en la Facultad trabaja la competencia reflexiva de una manera consciente en varios momentos a lo largo del proceso: en el inicio del Prácticum, antes de ir a los centros de prácticas; en cada uno de los seminarios de seguimiento y al finalizar el período de prácticas.

Destacar también el protagonismo de la reflexión en la evaluación, aunque no esté expresamente recogido en las guías de todos los grados, sí en su mayoría. Que la reflexión se recoja en dicha evaluación, es indicador de la importancia que se le da en el proceso formativo del Prácticum.

Existen algunos elementos recogidos en las guías, en relación a la competencia reflexiva que creemos son susceptibles de mejora.

No en todas las guías y programas se recogen propuestas didácticas promotoras de la reflexión que, en la realidad, se llevan a la práctica. Además, hay diferencias significativas en el desarrollo de dichas propuestas (número de seminarios, clarificación de los contenidos de los mismos, …).

Una de las conclusiones a las que llegamos después de este análisis, es que se debería explicitar en las guías y programas el procedimiento que se ha de llevar a la práctica para el desarrollo de la competencia reflexiva, no sólo eso, sería recomendable contar con algún repositorio que tutores/as de la Facultad y de los centros de prácticas pudieran consultar para guiar sus procesos reflexivos en diferentes momentos.

También sería recomendable atender a los procesos reflexivos en el acompañamiento por parte de las y los tutores en los centros de prácticas (instructores/as), ya que, no existe una sistematización de un trabajo conjunto en este sentido entre el centro prácticas y la Facultad. Este es un aspecto que podría trabajarse a través de: materiales compartidos, como los repositorios que comentábamos previamente; sesiones formativas conjuntas entre profesorado tutor de la Facultad e instructores/as.

Creemos que todo ello contribuiría de un lado, en el desarrollo de la competencia reflexiva en el alumnado, y de otro, en la facilitación de la tarea de acompañamiento de las y los tutores, sobre todo en el caso de las y los tutores de nueva incorporación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemany, C. (2007). *Manual práctico de focusing de Gendlin*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Palmer Press.

Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry, 11*(1), 43-71.

Gamboa, E., Huegun, A. y Jauregi, P. (2014). La creación de conocimiento significativo desde la experiencia propia del alumnado: la reflexión sentida. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 196*, 75-79.

Korthagen, F.A.J. (2010a). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*, 98-106.

Korthagen, F.A.J. (2010b). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for teaching: International research and pedagogy, 36*(4), 407-423.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2016). Educational Assistence to Improve Reflective Practice among Student Teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology 14*(2), 287-309. doi:10.14204/ejrep.39.15070

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2017, published online). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. Journal of Education for Teaching, 1-17. doi: 10.1080/02607476.2017.1296542

Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education, 23*, 957-969.

Peña, T., & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*. No. 16, p. 55-81.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz, (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.95-132). Barcelona: Graó.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Los tutores profesionales y los contextos de intervención en las prácticas externas de la UNED. (RES0022)

Ana María Martín Cuadradro, Laura Méndez Zaballos, Raúl González Fernández, Beatriz Malik Liévano, Susana García Vargas, María José Corral Carrillo, Ana Carmen Biurrun Moreno, Begoña Mora Jaureguialde, Emilia López Martínez, David Cons Cosuelo[0], Maria Beatriz Arjona Otero
Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

A partir de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las prácticas externas se situaron al mismo nivel formativo que el resto de las asignaturas en los planes de estudio. En la UNED existen prácticas externas curriculares de nuevas titulaciones de grado y veintidós de máster, lo que supone que cerca de 6000 estudiantes realizan una estancia práctica fuera de la universidad.

A diferencia de otras asignaturas, las Prácticas desarrollan parte de su currículo en centros externos, y el programa formativo de los estudiantes es compartido entre los profesores universitarios y los profesionales o tutores de prácticas en los centros colaboradores. En el caso de la UNED, además, contamos con los Profesores Tutores en los Centros Asociados. De este modo, el estudiante encuentra tres figuras de apoyo, claramente definidas y con sus funciones establecidas en las directrices generales de prácticas para grado y máster (aprobadas en Consejo de Gobierno de la UNED, de 28 de abril de 2010). Se trabaja para que los procesos formativos sigan modelos de procesos, donde se pone un especial énfasis en la combinación entre aspectos teóricos y prácticos que preparen a los estudiantes para adaptarse y aprovechar mejor los nuevos entornos de trabajo (Méndez, 2016).

El Proyecto de Innovación Educativa (PIE) que está realizando el Grupo de Innovación Docente *Prácticas Profesionales* (GID PiP), denominado *Prácticas externas en Grado y Máster: Análisis crítico del papel del Tutor de Prácticas y diseño de un plan de acción tutorial en la entidad colaboradora*, subvencionado por el Vicerrectorado de Metodología e Innovación de la UNED en el año 2017 (BICI (12/03/2018), se centra, principalmente, en conocer el proceso tutorial llevado a cabo por los tutores profesionales en los centros colaboradores de la UNED. Creemos que esta figura es una de las más representativas en las prácticas del estudiante, y es la que más contribuye a:

- El desarrollo de la identidad profesional del estudiante.
- La transición de rol: de estudiante a profesional (formación inicial y desarrollo profesional)
- El desarrollo de la empleabilidad.

Al mismo tiempo, apoyamos la idea de Zabalza y Marcelo (1993) cuando afirman que es una de las figuras clave para mitigar los problemas que se generan en el proceso formativo práctico entre la institución formadora y la institución empleadora debido a *contradicciones* entre el conocimiento teórico y conocimiento práctico y a la *desconexión* entre la realidad y la universidad.

En este sentido, se destaca la importancia de una acción tutorial desarrollada con personal cualificado en el centro de prácticas, que sirva de modelo profesional al estudiante (Rivas, Pérez, Cid y Sarmiento, 2011), tanto desde una mirada "problematizadora", que permita exponer situaciones y proponer soluciones en la práctica desde la reflexión crítica (Chacón y Contreras, 2006; Tejada-Fernández, 2009), como desde una lógica experiencial (Zabalza, 2005) y biográfica-narrativa (Alliaud, 2010; Cruz, 2010). La labor que desarrolla el tutor de prácticas es acompañar y orientar al alumnado en prácticas, con apoyo pedagógico (ajustándose a las necesidades de estudiante) y psicológico (busca la confianza del estudiante en la práctica) (Martínez y Raposo, 2011). El conjunto de estos factores permitirá que el éxito del proceso formativo del estudiante aumente considerablemente (Zabalza y Cid, 1998), pero desde la comunicación, coordinación y trabajo colaborativo que debe darse entre todos los agentes formativos implicados en el Prácticum (Zabalza y Cid, 2003; Tejada-Fernández, Carvalho-Días, y Ruiz-Bueno, 2017).

Debido a la importancia que la literatura otorga a la parte práctica en la educación superior (Zabalza, 2016), cada vez son más los estudios que la UNED está desarrollando desde diferentes campos profesionales con el objetivo de mejorar el proceso formativo para los estudiantes en prácticas (Aranda, Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado, 2018; Aranda, Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2018; Collado y Méndez, 2018; García-Vargas, González y Martín-Cuadrado, 2016; García-Vargas, Martín-Cuadrado y González, 2018; González- Brignardello y Méndez, 2018; Méndez, 2012; Leví y Ramos, 2015).

El GID PiP ha contribuido al aumento de contribución científica sobre el tutor profesional y su relación con las prácticas, como se puede constatar en los últimos *Congresos Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)* celebrados en Zaragoza (2016) y Lérida (2018), en publicaciones de textos especializados, sobre

identidad profesional, formación inicial, desarrollo profesional y Prácticum (Castaño et al., 2018; Cillero, Manzano-Soto y Prieto, 2018; Corral-Carrillo, Aranda y Salamé, 2018; García-Vargas, Martín-Cuadrado y González, 2017; González, Martín-Cuadrado y Bodas, 2017; González y Medina, 2017; González, Martín-Cuadrado, Leví y García-Vargas, 2016; Manzano-Soto, Malik y García-Fernández, 2018; Manzano-Soto y Torres, 2016; Manzano, Villalón y Gómez-Esteban, 2018; Martín-Cuadrado, García-Vargas y González, 2018; Martín-Cuadrado, González, Holgueras y García-Vargas, 2018; Méndez, González y López, 2016; Méndez y Rodríguez, 2018; Pujalte, López, Biurrun, García-Salguero y García-Vargas, 2018).

METODOLOGÍA

El propósito general del proyecto fue diseñar actuaciones organizativas que facilitaran la función tutorial de los tutores profesionales en los centros colaboradores, y, por ende, ajustar la actuación de los tutores académicos (profesores tutores en el Centro Asociado) y de los equipos docentes.

Los objetivos específicos:

1. Profundizar en el conocimiento de la figura del tutor profesional de la entidad colaboradora: estado de la cuestión.
2. Conocer las necesidades percibidas por el tutor profesional de la entidad colaboradora y por los tutores académicos (profesores tutores de centro asociado, UNED) sobre la importancia de las competencias tutoriales del tutor de prácticas.
3. Conocer las necesidades percibidas por los estudiantes sobre la importancia de las competencias tutoriales del tutor profesional.
4. Difusión y publicidad de los avances realizados a través de diferentes vías y medios (Objetivo transversal).

El proyecto se estructuró en torno a tres hitos secuenciados en el tiempo: (1) el estudio sobre las características que definen a los tutores académicos (profesores tutores de centro asociado UNED) y tutores de prácticas que colaboran con nuestra universidad; (2) la exploración de la autopercepción de los profesionales sobre sus propias competencias, y finalmente (3) el análisis de la percepción que los estudiantes y profesores tutores de prácticas de los CCAA tienen de las competencias que necesitan los profesionales para ejercer su función.

Para abordar cada uno de estos objetivos se ha tenido acceso, por un lado, a diferentes fuentes (portfolios y memorias de los estudiantes), y por otro, a informantes, entre ellos una muestra de profesores tutores de los Centros Asociados, tutores profesionales y estudiantes de las diferentes titulaciones que forman parte en este proyecto: Prácticas Profesionales III (Grado Educación Social), Prácticum (Máster Formación del Profesorado), Prácticum (Máster Formación del Profesorado, Especialidad Orientación Educativa-) y Prácticum (Máster Orientación Profesional).

Las fases del proyecto pretendían realizarse en torno a un año, y finalmente, se consiguieron realizar las dos fases primeras, que corresponden al primer objetivo; parte de la fase segunda, que corresponde al segundo objetivo, y avanzar en la quinta fase (fase transversal), que corresponde al cuarto objetivo. En la tabla 1 se aprecian las actividades realizadas por cada fase. Quedan actividades por realizar. La reducción del tiempo de ejecución del PIE ha resultado la amenaza más relevante del proyecto (tabla 1).

FASES	Objetivo implicado	Actividades realizadas	Agentes implicados	Fechas
1ª FASE	Puesta en marcha del PIE	(Búsqueda, selección y clasificación de literatura, diseño y apertura de la comunidad virtual (aLF) diseño y apertura del blog (Hypotheses), selección de asignaturas de prácticas/prácticum, cursos académicos, centros asociados y memorias de estudiantes, diseño de instrumento de recogida de datos-ficha-guía de apoyo, selección de programas de análisis de datos, etc.)	Equipo Docente	Marzo-mayo 2018
2ª FASE	OBJETIVO. Estado de la cuestión	Lectura de documentos seleccionados (Comunidad PIE-2018) Recogida de información por parte de Profesores Tutores. Memorias de trabajos estudiantes (almacenadas en Google Drive) Ficha de recogida de información (Forms -Microsoft office 365) Cursos académicos (2015-2016; 2016-2017-2017-2018)	Profesores Tutores	Mayo-septiembre 2018
3ª FASE	OBJETIVO. Conocer las necesidades percibidas por el tutor de prácticas de la entidad colaboradora y por los profesores tutores de centro asociado sobre la importancia de las competencias tutoriales del tutor de prácticas	**Diseño de instrumentos** Memorias: narrativas Profesores Tutores-guión entrevista- (Blog GID PiP) Entrevista corta (CANAL UNED-RADIO). Entrevistas semiestructuradas (Tutores de prácticas, profesores tutores y estudiantes)	Equipo Docente	Mayo-diciembre 2018
4ª FASE	OBJETIVO. Conocer las necesidades percibidas por los estudiantes sobre la importancia de las competencias tutoriales del tutor de prácticas	**Recogida de datos/Análisis de datos cuantitativos/datos cualitativos**	Equipo Docente	A partir del mes de febrero 2019
5ª FASE	OBJETIVO (transversal). Difusión y publicidad de los avances realizados a través de diferentes vías y medios	**Difusión y publicidad de la experiencia** Artículos Contribuciones a congresos, seminarios, jornadas, etc. Cursos de verano; cursos de extensión universitaria	Equipo Docente/Profesores Tutores	Marzo 2018-enero 2019

Tabla 1. Diseño y planificación del trabajo llevado a cabo

Participantes en el proyecto. En este proyecto participaron estudiantes, tutores profesionales en centros colaboradores y tutores académicos (profesores tutores de centro asociado, UNED).

Fuentes de recogida de datos:

Memorias-Narrativas. Se han recogido 292 memorias/porfolios de estudiantes en asignaturas de Prácticas, en diferentes titulaciones: Grado en Educación Social (Prácticas Profesionales III) 51,7% (151); Máster "Formación del Profesorado" (Prácticum) 25,3% (74); Máster "Formación del Profesorado (Prácticum, Especialidad Orientación Educativa) 3,4% (10); Máster de Orientación Profesional, 19,2 % (56). Esta recogida de información se ha llevado a cabo por 13 profesores tutores, una docente y un colaborador externo.

El Blog. Dentro del Proyecto de Innovación Educativa se diseñó el Blog de Investigación del GID PiP[1] . Entre otras cosas, se ha utilizado para recoger la opinión de los diferentes agentes y participantes en el proyecto. En concreto, han participado 15 tutores académicos (profesores tutores en Centros Asociados de la UNED) con posts sobre la tutorización y la tutoría en las prácticas. También, han participado tutores profesionales, colaboradores con la UNED; opinando, por una parte, sobre las funciones de las prácticas y el desarrollo profesional del estudiante; y, por otra, sobre los beneficios y aportes que recibe la empresa. Del mismo modo, han participado dos alumnas de doctorado con sendos posts sobre su investigación y las prácticas de los estudiantes en grado y postgrado; además, se han recogido la experiencia práctica de un estudiante en el Máster Formación del Profesorado y dos estudiantes del Grado en Educación Social. Los estudiantes, en general, visibilizan la asignatura como decisiva en su trayectoria académica en cuanto al reporte sobre su identidad profesional y sobre las profesiones. Se invitó a otros profesionales destacados por su "expertise" en el puesto de trabajo para que ofrecieran su visión sobre la relación de la universidad y las empresas colaboradoras, a través de las prácticas, y subrayamos algunas de ellas, como la realizada por el director del CEIP Manantial, Bormujos, Sevilla (Marchal, 2019) [2] o la del ex orientador del IES Zurbarán, Navalmoral de la Mata, Cáceres (Moreno, 2019)[3]. Destacamos la intervención de cinco docentes extranjeros en la categoría denominada "El Prácticum. Ámbito internacional" [4]. El objetivo de esta categoría ha sido descubrir el modelo formativo que se sigue en otros países (qué se pretende, cómo se realiza, quiénes son los agentes implicados, etc.) para establecer puentes que nos permitan establecer redes de investigación e innovación. Y, para finalizar, señalamos el repositorio de datos que estamos recogiendo, base de la participación de los miembros del GID en diferentes actividades: proyectos, eventos científicos, etc.

Especialmente relevante, por la utilidad investigadora, ha sido las entrevistas realizadas a través de la radio en CANAL UNED [5]. Se elaboraron entrevistas por los tres perfiles

seleccionados con el objetivo de conocer las opiniones y perspectivas de cada uno de ellos (profesores tutores en Centro Asociados, tutores profesionales en centros colaboradores y estudiantes). En las entrevistas han participado siete estudiantes de prácticas externas, siete profesores tutores que pertenecen a diferentes Centros Asociados de la UNED y cuatro tutores profesionales en centros colaboradores.

[1] Ver, en https://gidpip.hypotheses.org/.

[2] Ver, en https://gidpip.hypotheses.org/3093

[3] Ver, en https://gidpip.hypotheses.org/2967

[4]Ver, en https://gidpip.hypotheses.org/category/entradas/el-practicum-ambito-internacional

[5] Ver, en https://canal.uned.es/series/5b1f6ed5b1111f79578b4569

RESULTADOS

El objetivo de esta comunicación consistirá en analizar las perspectivas y opiniones de los diferentes agentes implicados en las prácticas (estudiantes, profesores tutores y tutores profesionales) teniendo como referencia al tutor externo. Utilizaremos los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas en el programa de radio (CANAL UNED).

En la investigación realizada a través del PIE, se partía de tres supuestos que precisaban contrastarse:

- La forma y el modelo tutorial (procedimientos y técnicas) que ejerce el **tutor profesional** in**fluye y condiciona el aprendizaje**, desarrollo de **competencias** y **construcción de la identidad** profesional del **estudiante en prácticas**.
- La posesión de **competencias adecuadas** en el **tutor profesional** determinará la aparición de una buena **praxis tutorial adaptada al contexto y al estudiante**, lo que contribuirá de forma decisiva a **alcanzar los objetivos de las prácticas**.
- Profundizar en el papel del tutor profesional favorecerá la **creación de sinergias** y potenciará la **comunicación** y el **trabajo colaborativo entre la universidad** (equipos docentes y profesores tutores del centro asociado) y las **entidades externas** y sus **profesionales**.

Por la particularidad que presenta la UNED, antes de seguir avanzando en este apartado, creemos conveniente aportar, en un primer momento, algunos párrafos introductorios que describan a los agentes participantes.

Los profesores tutores en los Centros Asociados de la UNED se distribuyen por todo el territorio nacional. La mayoría de ellos compaginan su trabajo en la UNED con otros puestos vinculados al área de conocimiento que tutorizan. Y, en algunas ocasiones, realizan otras funciones en los Centros Asociados, como coordinadores del Centro de Orientación y Empleo (COIE), coordinadores tecnológicos, coordinadores académicos, etc. En las asignaturas de Prácticas externas se cuenta con un profesor tutor en cada uno de los sesenta y tres Centros Asociados que la UNED tiene en la península, en Ceuta, Melilla y en los dos archipiélagos.

Los siete profesores tutores entrevistados han realizado estudios, mayoritariamente, de Educación Social y/o Pedagogía; otras titulaciones relacionadas (Magisterio, Filosofía, Educación Especial, etc.). Tres de ellos, además, son los coordinadores del COIE en su centro asociado.

La UNED es una de las universidades que acoge a un gran volumen de estudiantes, y que presentan una diversidad singular, como, por ejemplo: lugar de procedencia (cualquier parte del mundo), lugar de residencia (zona urbana, zona rural, zona de montaña, etc.), situación laboral (personas desempleadas activas, personas en activo, personas jubiladas, etc.), … Al mismo tiempo, y debido a la proyección social de la UNED, hay otros colectivos, como las personas con discapacidad y las personas privadas de libertad, que encuentran en esta universidad el espacio ideal para su desarrollo personal, social y profesional.

Los siete **estudiantes** entrevistados se clasifican entre estudiantes de últimos años, estudiantes de doctorado y graduados. Encontramos dos perfiles: con/sin experiencia laboral. Se encuentran matriculados en los mismos centros de procedencia de los profesores tutores entrevistados. Y, han realizado las prácticas profesionales en el Grado de Educación Social.

Los tutores profesionales colaboradores de la UNED realizan su labor tanto en centros públicos como privados; en cuanto a la territorialidad de éstos, suele ser de ámbito local, comarcal, autonómico, nacional e internacional (en este orden, de interés). La titularidad pública o privada de un centro, así como su ámbito autonómico o local, determina las normas y leyes que organizan sus actividades, procedimientos, temporalización, incluso la interacción entre los miembros de la comunidad profesional. En el estudio de origen de la investigación, encontramos que las entidades atienden mayoritariamente a jóvenes y adolescentes, seguidos de personas adultas e infancia, y por último a personas mayores, en un porcentaje muy bajo respecto a los demás grupos de edad. Con respecto a la *situación atendida,* hay una proporción casi igual de

entidades que trabajan en situaciones "normalizadas" y aquellas que lo hacen en situaciones de riesgo de exclusión. En menor medida, aunque de forma también importante, se trabaja en contextos de desadaptación. En relación con los *ámbitos de intervención,* los mayoritarios son los ámbitos educativo y social, seguidos muy de cerca por el laboral-profesional, propio del área del Máster de Orientación Profesional. Destaca también el ámbito de Desarrollo comunitario, y aunque en menor medida, hay también representación del ámbito sanitario o de salud.

Las titulaciones de los tutores profesionales entrevistados son en Educación Social, Pedagogía y Psicología. La mayoría de ellos han realizado estudio de Postgrado.

Una vez que se han aportado algunas de las peculiaridades sobre los agentes implicados en la investigación, el segundo paso sería comentar algunos de los **resultados encontrados**, y referidos al tutor profesional del centro colaborador.

Para conocer las necesidades que los diversos agentes implicados en el desarrollo de las prácticas en la UNED perciben sobre la relevancia de las competencias tutoriales en el periodo de formación práctica, se realizaron y analizaron 18 entrevistas en profundidad, siguiendo técnicas cualitativas (Imagen 1).

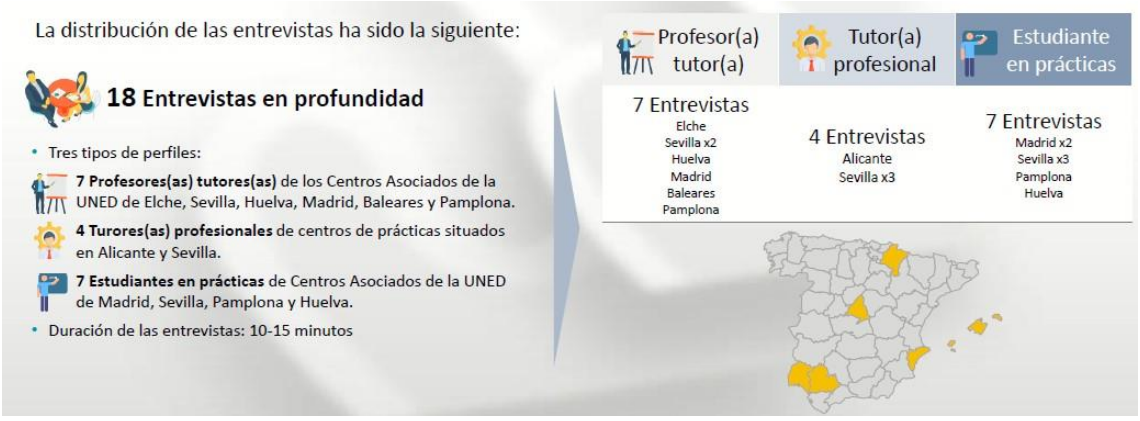


Imagen 1. Distribución de las 18 entrevistas

Los resultados obtenidos con relación a la **figura del profesor tutor de Centro Asociado** y los tutores profesionales evidencian que existe un protocolo de actuación que se establece en cuatro pasos, de acuerdo a las directrices de la universidad (imagen 2).

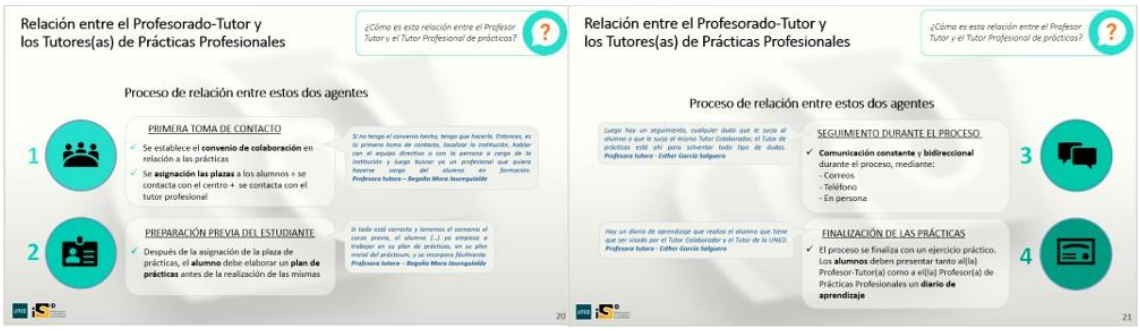


Imagen 2. Relación entre el profesorado tutor y el tutor profesional

La relación suele ser cordial en todo momento, y persiguen un objetivo común: el estudiante y su adquisición de competencias profesionales

"…Hay una relación cordial, intensa en cierta manera porque hay comunicaciones a lo largo de todo el proceso: al principio, durante y al finalizar" (MJC)

"…Un equipo de trabajo mayor, que cuenta con más agentes involucrados: el equipo docente de Madrid, el profesor tutor del centro asociado, el que está en el centro con el estudiante y el propio alumnado; y, debemos ir todos en una misma dirección…" (ACBM)

"…Que los estudiantes transformen sus experiencias en aprendizaje. De ahí la importancia de ayudar a vincular esos conocimientos teóricos con las prácticas…" (BGS)

En cuanto a las similitudes y diferencias entre tutorías teóricas y tutorías prácticas, los profesores tutores indican que existen grandes diferencias, aunque comparten algunas similitudes:

"…Algunas competencias sí que son comunes, pero las asignaturas de prácticas son bastante diferentes. Bueno, comparten competencias. Pero, los roles, la metodología y las formas de trabajar son otra cosa …" (ELM)

"…En ambas el profesor tutor tiene que facilitar orientaciones y aclarar dudas. Tiene que participar en el seguimiento del curso virtual y en todas, su criterio tiene un peso en la evaluación…" (LVP)

"*…Hace falta mucha vocación y mucho interés porque se requiere de mucho más tiempo que otro tipo de asignaturas, sin duda…" (AMB)*

Una de las particularidades más sobresaliente de la tutoría de prácticas respecto a la tutoría ordinaria es la vinculación con el centro de prácticas y con el tutor profesional:

"…El profesor tutor tiene que conocer la realidad laboral y establecer contactos con profesionales colaboradores que sean capaces de aportar conocimiento práctico a los alumnos…" (LVP)

En resumen, se evidencia la clara diferencia entre la metodología y el rol especifico que los profesores tutores de centro asociado deben seguir según se trate de una asignatura teórica o asignatura de carácter práctico: la necesidad de un mayor grado de dedicación e implicación en las tutorías, una gestión más intensa de las mismas y un buen conocimiento del entorno y estrecha relación con las posibles instituciones susceptibles de acoger estudiantes de prácticas.

"…Cuando un estudiante acude a nuestro centro asociado en una asignatura normal, tú lo que haces es orientarle y guiarle en la parte teórica. Y, si acaso si tiene alguna prueba de evaluación continua, le ayudas a gestionar esa actividad, que la realice correctamente de cara a una evaluación positiva…" (BMJ)

En relación con los estudiantes, los datos obtenidos destacan el carácter específico propio del alumnado de la UNED, con gran iniciativa individual, alto grado de constancia y mayor grado de madurez y responsabilidad. A lo largo del discurso generado en la entrevista se observa su alto grado de satisfacción respecto a los tutores profesionales, así como manifiestan lo indispensables que es su gestión en las prácticas de calidad. Se valora la posibilidad de relacionarse con otros profesionales que han colaborado en el desarrollo de la identidad profesional:

"…Y, también, he podido rodearme de diferentes profesionales dedicados al ámbito social y eso me ha favorecido mucho a nivel personal y a nivel profesional…" (GPC)

Además, las prácticas pueden servir como uno de los motores más potentes de la motivación, porque ofrecen pistas sobre la vocación:

"…Es un trabajo muy motivador. Lo positivo es que es súper motivador… (FGB)

Permiten al alumnado ser consciente de su propia profesión en un contexto laboral determinado:

"…Quizás, lo he comentado, lo que más he valorado es el situar realmente la profesión…" (SMGV)

Destacan al autoconocimiento profesional obtenido, y la posibilidad de contrastar el conocimiento teórico a través de la práctica (Imagen 3).

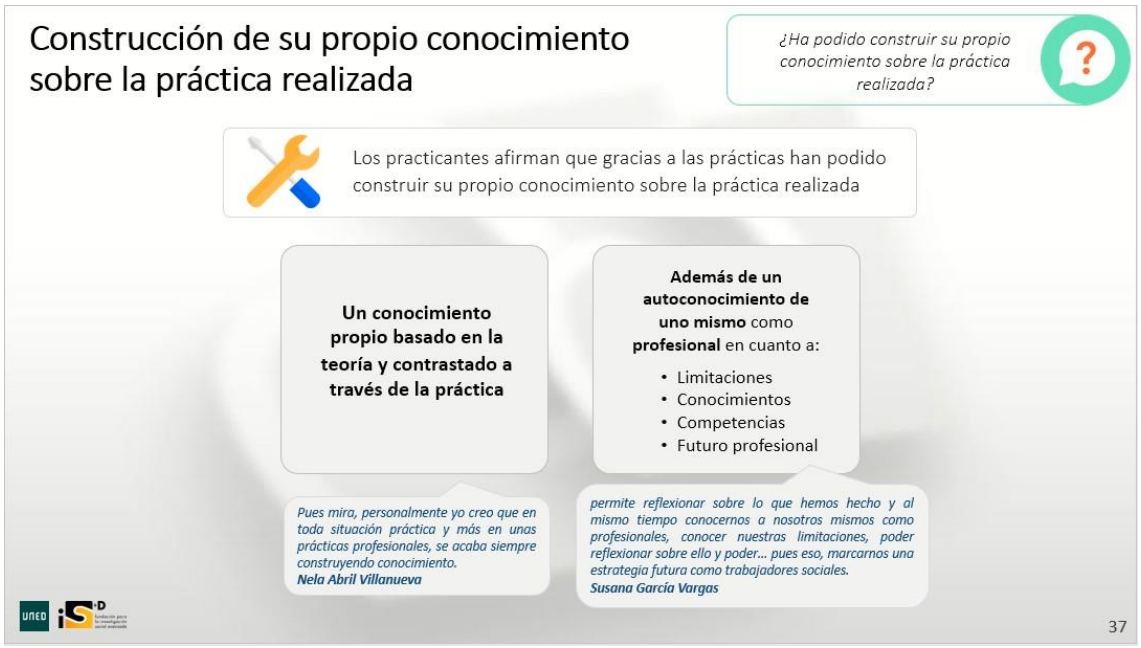


Imagen 3. Construcción de conocimiento a través de las prácticas

De forma general, consideran que existe la unión de ambos conocimientos, tanto a través de la puesta en práctica como la influencia de éstas en la realización de asignaturas teóricas, como el Trabajo Fin de Grado (TFG).

"…Luego, a raíz de esa intervención de las prácticas y de hablar con ellos, hacer una actividad sobre el consumo de alcohol, tabaco y cannabis en 4º de la ESO, salió la posibilidad de realizar una Escuela de Familias para finalizar el Trabajo de Fin de Grado…" (ELA)

Por lo que se refiere a la **figura de los Tutores Profesionales de los centros de prácticas**, los resultados logrados en el análisis de las entrevistas efectuadas constatan la relevancia que esta figura tiene para la formación práctica de los estudiantes, tanto en cuanto que suponen una guía en todo el proceso práctico formativo, como que son un referente por seguir en su futuro desarrollo profesional y les introducen en la futura profesión. Consideran de vital importancia contar con un programa de prácticas, porque fortalece la actividad que reciben en el centro colaborador.

"… los programas de prácticas suponen un beneficio mutuo, tanto para nosotros como centro de prácticas como para el estudiante …" (DMC)

¨"…si además cuentas con una retroalimentación de los profesionales académicos sobre aquellos aspectos y objetivos más deseables a fortalecer en el estudiante, el grado de aprovechamiento que el propio estudiante hace de su periodo de prácticas pues siempre será infinitamente mayor, claro está…" (ACB)

Los Tutores Profesionales consideran necesaria la línea de colaboración entre universidad y empresa, y las vinculan al crecimiento profesional del alumnado, desde cuatro puntos principales: (1) conocimiento de la realidad laboral, (2) búsqueda de la vocación, (3) contribución al desarrollo integral -profesional, humano y emocional- del estudiante, (4) entrenamiento de las competencias necesarias para la vida profesional.

"*…el estudiante tiene la oportunidad de salir del ámbito universitario y conocer la realidad del mundo empresarial…" (LRP)*

"*…No solo a nivel de adquisición de aprendizajes y de desarrollo de competencias profesionales, sino también en el desarrollo integral del propio estudiante…" (AB)*

"*…el objetivo es que descubran su vocación, (…) A qué pueden dedicarse y cuáles son sus intereses. Está muy relacionado con lo que es su futura identidad profesional…" (MDM)*

"*…a los alumnos le permite, por lo pronto, desarrollar tanto sus actitudes como sus aptitudes…" (JCD)*

El tutor profesional y el profesor tutor UNED mantienen un vínculo fuerte, fundamentado en una colaboración firme a través, especialmente, de la coordinación de las prácticas de los estudiantes, seguido de una comunicación constante a través de diferentes medios (Vid. Imagen 2.), de la evaluación conjunta del estudiante y de la colaboración en otras actividades, como (p.e.) investigaciones y participación en eventos varios.

Los tutores profesionales manifestaron que los estudiantes de prácticas en la UNED presentaban una serie de características similares entre ellos: proactividad, iniciativa individual, alto grado de implicación, constancia, madurez, responsabilidad, etc.

En la imagen 4 se recogen las aportaciones más importantes que los tutores profesionales aportan al alumnado de prácticas, en línea con las ideas recogidas en los posts del blog del GID PiP: acompañamiento, orientadores, modelo a seguir, desarrollo profesional, compromiso, guía, etc.

Imagen 4. Aportaciones del tutor profesional a los estudiantes

En cuanto a los aportes del estudiante al tutor profesional, podemos señalar algunos de los que han considerado más relevantes:

1. Aire fresco y energía

"…A mí personalmente me aportan energía. Son gente joven que traen muchos valores, mucha energía positiva. También traen desconocimiento a lo que es el mundo laboral y eso aporta mucha frescura, porque te sorprenden cuando ves las cosas, y esa sorpresa hace que yo como profesional me plantee un montón de cosas …" (LRP)

2. Feedback sobre el trabajo realizado

"…a mí me ayuda mucho a refrescar mis conocimientos y, sobre todo, ser consciente de lo que, a veces por la inercia, hace una mal en el día a día…" (DMC)

3. Ayuda a realizar su trabajo

" …siempre traen recursos nuevos, información nueva, temas nuevos, materiales nuevos que desde aquí desarrollamos y evidentemente nos sirve muchísimo…" (JCDL)

4. Reafirma su profesionalidad

"…la verdad es que el sentimiento de satisfacción personal es enorme porque sabes que estás contribuyendo con tu granito de arena a que esa gran persona que tienes delante sea un gran profesional …" (AB)

Y, finalmente, las aportaciones de los estudiantes a las empresas o entidades colaboradoras, se recogen en las siguientes frases que aportan los tutores profesionales, coincidentes en su mayoría con las aportaciones que realiza Martín-Cuadrado (2018):

"*…Los alumnos traen conocimientos nuevos del mundo universitario y a nosotros nos aportan nuevas herramientas, nuevos enfoques, nuevos marcos teóricos…" (LRP)*

"…E*stamos muy atentos a sus opiniones o a las dudas, o reflexiones que nos van devolviendo de su experiencia. Cómo perciben ellos la figura del educador social. Cómo perciben su participación y cómo van ellos desarrollando competencias educativas dentro de nuestro proyecto educativo…" (AB)*

"*…. Aparte del apoyo, porque en el día a día son un apoyo al transcribir entrevistas y apoyarme en muchas entrevistas, creo que son un ejemplo de esfuerzo y de motivación…" (DMC)*

"…la posibilidad de tener un contacto muy directo con ayuntamiento como nosotros y ese acercamiento hace que ese espacio entre universidad y servicios sociales sea muy cercano…" (JCD)

"…la universidad toma conciencia, al igual que nosotros, de lo importante que es el desarrollo de este trabajo y de formar a futuros profesionales que hagan la tarea de educación social…" (JCD)

"…nos aporta la posibilidad de que futuros profesionales que en un momento dado puedan ser incluidos en esta plantilla…" (JCD)

CONCLUSIONES

Las asignaturas de prácticas constituyen un elemento esencial en la formación de nuestros futuros profesionales y/o de su especialización. Es innegable la necesidad de una estrecha colaboración entre los distintos agentes implicados: profesorado de la sede central, profesorado tutor (tutores/as académicos/as de los centros asociados) y tutores/as profesionales en las entidades colaboradores, contando además con la voz de las y los estudiantes. Consideramos que un plan de acción tutorial, diseñado de forma colaborativa y adaptado a la metodología de la UNED es esencial para desarrollar adecuadamente las competencias establecidas en los planes formativos.

Para ello, es preciso conocer las características del contexto y de la naturaleza de las entidades de prácticas y, sobre todo, identificar y tener en cuenta las necesidades percibidas por el tutor profesional de la entidad colaboradora, los profesores tutores de

centro asociado y por los estudiantes, *sobre la importancia de las competencias tutoriales del tutor profesional.*

Para concluir, los resultados logrados ponen de relieve la importancia de la figura de los profesores tutores de los Centros Asociados y tutores profesionales de las instituciones de prácticas para la formación de los estudiantes. Dada la relevancia otorgada a la primera figura, es necesario realizar una adecuada selección y formación de estos, de manera que tengan un amplio dominio en la acción tutorial práctica y adecuadas habilidades para la gestión y establecimiento de relaciones con las instituciones de prácticas. Por lo que se refiere a los tutores profesionales, deben tener una extraordinaria capacidad para mantener un vínculo fluido con los representantes de los centros asociados e introducir de manera activa a los estudiantes en su futuro mundo profesional. En síntesis, desde la UNED como universidad a distancia, se debe de tomar conciencia de la especificidad de nuestro alumnado y seguir profundizando en los mecanismos de colaboración con los profesores tutores de los Centros Asociados y entidades de prácticas que respondan a las necesidades formativas y características concretas de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño de los docentes.Proceso y resultados de un trabajo de investigación" en El quehacer de la investigación en educación. Wainerman, C.y M. Divirgilio (comps.). Buenos Aires: Manantial

Aranda Vega, E., Corral Carrillo, M.J. y Martín-Cuadrado, A.M. (2018). APP para el seguimiento del diario de autorreflexión en el Prácticum del MAES a través de erubric. En M.C. Domínguez; A. Medina; M.L. Cacheiro; C. Sánchez, E. López y R. González (Coords.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento. Diversidad Educativa, Armonización de Competencias y Transferencia al Desarrollo Profesional en un Marco Intercultural*. Madrid: UNED.

Aranda Vega, E., Martín-Cuadrado, A.M. y Corral-Carrillo, M.J. (2018, noviembre). El diario de clase en el Prácticum del Máster de Formación del Profesorado. Ponencia presentada en X Jornadas de investigación en innovación docente de la UNED en la era digital, Madrid. Recuperado de https://canal.uned.es/video/5beb1234b1111fd1718b5eae

Cataño, E.; Castellano, P.J; Márquez, M.D.; García E.; López, E.; Pujalte, L.V.; Abellán, T.; Beltrán, A.; López, E.; Nieto, M.C.; Rodríguez, J.; Biurrun, A.C., Abril, N. e Iturralde, A.I. (2018). Utilidad de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de la

identidad profesional de los estudiantes en la asignatura de Prácticas Profesionales III, desde la perspectiva de los centros asociados a través de los profesores tutores, tutores profesionales y los estudiantes (2ª parte). En J. Quintanal, M. Ruiz Corbella y M.L. Sevillano (Eds.), *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación* (pp. 263-290). Madrid: UNED.

Cilleros, R., Manzano-Soto, N. y Prieto, D. (2018). Perfiles profesionales de los estudiantes y utilidad de las prácticas extracurriculares: el caso de la UNED. En J. Quintanal, M. Ruiz Corbella y M.L. Sevillano (Eds.), *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación* (pp. 291-316). Madrid: UNED.

Collado, V. y Méndez, L. (2018, noviembre). Análisis de los contextos de Prácticas en el Grado de Psicología a partir de la Teoría de la Actividad. Ponencia presentada en X Jornadas de investigación en innovación docente de la UNED en la era digital, Madrid. Recuperado de https://canal.uned.es/video/5be033cbb1111f88268b4575

Corral-Carrillo, M.J., Aranda, E. y Salamé, J. (2018). Análisis de las prácticas formativas desde los instrumentos de auto-reflexión y los espacios de co-reflexión. Indagando la vivencia. En I. del Arco y P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cruz, M. F. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14(3), 17-32

Chacón Corzo, M., y Chacón-Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas:

una estrategia de reflexión en la formación docente. Acción pedagógica, 15(1), 120-

127.

García-Vargas, S.M., González Fernández, R. y Martín-Cuadrado, A.M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de Educación Social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 28*, 245-259.

García-Vargas, S., Martín-Cuadrado, A.M. y González Fernández, R. (2017). Estadios de reflexión sobre el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en el transcurso de las prácticas profesionales. En M. González; M. Raposo; A. Erkizia; M. Cebrián; M.A. Barberá; O. Canet y M.A. Zabalza (Coords), *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas. Recursos para un Prácticum de calidad* (pp. 750-759). Santiago de Compostela: Andavira.

García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M. y González, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum, 3*(2), 41-59. Recuperado de https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/49

García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M. y González, R. (2018, noviembre). La autobiografía. Señas de identidad del estudiante al inicio de las prácticas profesionales. Ponencia presentada en *X Jornadas de investigación en innovación docente de la UNED en la era digital*, Madrid. Recuperado de

https://canal.uned.es/video/5bebddd6b1111f60718b610d

González-Brignardello, M. y Méndez Zaballos, L. (2017). Desarrollo de un PRACTICUM VIRTUAL: fundamentos y claves. *Revista Prácticum*, Vol. 2, Núm. 2, 50-68. Recuperado de https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/30/75

González Fernández, R., Martín-Cuadrado, A.M. y Bodas González, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades, 31*, 153-174.

González Fernández, R.; Martín-Cuadrado, A.M.; García-Vargas, S. y Leví Orta, G. (2016). La identidad profesional a través de las prácticas en el Grado de Educación Social. En J. Bernal (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 415-416). Zaragoza: Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

González Fernández, R. y Medina Rivilla, A. (2017). El desarrollo profesional de los docentes de Educación Infantil. En A. Medina Rivilla, A. De la Herrán Gascón y M.C. Domínguez Garrido (Coords.), *Nuevas perspectivas de la formación de profesores* (pp. 23-58). Madrid: UNED.

Leví, G. y Ramos, E. (2015). La competencia de identidad profesional docente del profesorado universitario: dimensiones, influencia en la práctica profesional y tareas que favorecen su dominio. En: I. Margevica-Grinberga; G. Krage; M.J. Fernandez-González e I. Odina (Eds.), Improving the quality of thinking and action in Higher Education: The roles of cognition and emotion, University of Latvia, 2015, pp. 38-46.

Manzano-Soto, N., Malik, B. y García-Fernández, A.M. (2018). APS y prácticas profesionales de máster: aprendizaje reflexivo, servicio a la comunidad y ciudadanía activa. En I. del Arco y P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*. Madrid: Wolters Kluwer.

Manzano-Soto, N. y Torres Conde, L. (2016). Prospección de empresas para identificar centros de prácticas con alta capacidad formativa. En J. Bernal (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 403-407). Zaragoza: Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Manzano-Soto, N., Villalón Martínez, Mª J. y Gómez Esteban, E. (2018). Innovación en la tutorización de prácticas profesionales virtuales. En Actas IX Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED. En A.M. Martín-Cuadrado y M.A. Cano-Ramos (Coords.), *Actas IX Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED. La Profesionalización del Docente a través de la Innovación Educativa.* Madrid: UNED.

Marchal López, F.M. (2019, abril, 13). Prácticas en la formación inicial docente. ¡A debate! *Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog].* Recuperado dehttps://gidpip.hypotheses.org/3093

Martín-Cuadrado, A. M., García-Vargas, S. y González, R. (2018). El desarrollo de la identidad profesional del estudiante: una tarea colaborativa de los supervisores en las prácticas formativa. En I. del Arco y P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*. Madrid: Wolters Kluwer.

Martín-Cuadrado, A.M. González-Fernández, R., Holgueras-González, A.I. y García-Vargas, S.M. (2018). Instrumentos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en la asignatura de Prácticas Profesionales III (1ª parte). En J. Quintanal, M. Ruiz Corbella y M.L. Sevillano (Eds.), *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación* (pp. 247-262). Madrid: UNED.

Martín-Cuadrado, A.M. (2018). Las prácticas profesionales: estrategia formativa para establecer redes colaborativas entre universidad y entidades. En I. del Arco y P. Silva (Eds.), Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio. Madrid: Wolters Kluwer.

Martín-Cuadrado, A.M. (2018, agosto, 14). Las prácticas profesionales en la formación inicial. ¿Por qué son importantes? *Prácticum y Prácticas Profesionales*. [Blog]. Recuperado de https://gidpip.hypotheses.org/583

Martínez, M.E. y 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.

Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo para repensar el prácticum. *Revista de Educación, 352*, 629-642

Méndez, L. (2016). ¿Gestores o docentes? El papel de la universidad y la empresa en la formación prácticas de los graduados. En J.L. Bernal (Coord.), *Globalización y organizaciones educativas* (pp. 408-411). Zaragoza: Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Méndez, L., González, M. y López, A. (2016). Prácticas profesionales: el seguimiento tutorial académico apoyado en TIC. En M. Cebrián, J. Serrano-Angulo, J. y F.J. Ruiz-Rey, (Eds.) (2016), *Libro de actas Tecnologías para la evaluación del Prácticum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares*. Málaga: Universidad de Málaga.

Méndez, L. y Rodríguez, M. (2018). Un entorno simulado para el desarrollo de competencias profesionales en psicología. La opinión de los participantes (comunicación). En J. Quintanal, M. Ruiz Corbella y M.L. Sevillano (Eds.), *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación* (pp. 292-317). Madrid: UNED.

Moreno Santos, J.A. (2019, febrero 1,). Realizar el Prácticum del Máster de Formación del Profesorado en un IES con Programa de FP Dual. *Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog]*. Recuperado de https://gidpip.hypotheses.org/2967

Pujalte, L.V., López, E., Biurrún, A.C., García-Salguero, E.y García-Vargas, S. (2018). La evaluación de las prácticas profesionales: las voces de los profesores tutores, estudiantes y tutores de prácticas. En I. del Arco y P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* Madrid: Wolters Kluwer.

Rivas, M.R., Pérez, A., Cid, A. y Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el prácticum. Aportaciones de los simposios de Poio. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *9*(2), 261.

Tejada-Fernández, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. Revista de Educación, 349,

463-477. Tejada-Fernández, J., Carvalho-Días, M. L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *9*(19), 91-114.

Zabalza, M. A. (2005). Competencias docentes. Documento presentado en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Recuperado de http://portales. puj. edu. co/didactica/Archivos/Competencias% 20docentes. Pdf

Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum, V1*(1), 1-23.

Zabalza, M. A. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. E A. Zabalza Beraza (Ed.), Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación y compromiso institucional (pp. 17-63). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.

Zabalza, M.A. y Cid, A. (2003). Elementos nucleares del Prácticum. Documento mimeografiado. Universidad de Vigo. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.

Zabalza, M.A. y Marcelo, C. (1993). Evaluación de prácticas: Análisis de los procesos de formación práctica. GID, Sevilla

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Satisfacción de los agentes implicados en la autoevaluación del proceso de aprendizaje. (RES0013)

Mª Antonia Martinez Momblan, Angeles Melero-García, Ana Belen Fernández Cervilla, Javier Colina Torralva, Luis Basco Prado
Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La formación en Enfermería, como disciplina profesional, se ha ido adaptando a los cambios acaecidos en el contexto social y de las Ciencias de la Salud. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una transformación radical en las titulaciones universitarias, debido sobre todo a la introducción del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, término controvertido que integra conocimientos, habilidades y actitudes/valores, depositando en su eje central al estudiante, como entidad de su propio desarrollo académico, demostrando así la calidad de los estudios que se imparten.[1]". Sacristán define el término competencia como "*la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales*". En todas las definiciones aparece la necesidad de integrar conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), y actitudes/valores (saber ser y saber estar) y por otro lado, saber transferirlas a los diferentes contextos de la práctica clínica. Por un lado, diferenciamos las competencias transversales o genéricas, aquellas que hacen referencia al "saber ser" y "saber estar", exigibles a todo profesional por convivir en sociedad, necesarias para conseguir una formación óptima para el ejercicio profesional, fomentar el pensamiento crítico, la cultura de la libertad, el pluralismo y transmitir los valores cívicos y sociales propios de una sociedad democrática (art. 3.2b del Estatuto de la Universidad de Barcelona) y por otro, las competencias específicas, propias de la titulación, que hacen referencia al "saber" y "saber hacer", orientadas a conseguir el perfil curricular de cada estudiante.

La articulación de las competencias exige la necesidad de establecer un sistema docente que permita una formación integral de los estudiantes, centrando su atención en un aprendizaje crítico y autónomo. La finalización de la estructura clásica de la enseñanza hacia este nuevo paradigma multidimensional se relaciona directamente con un conjunto de factores conectados entre sí, que suponen entre otros, un sistema

educativo orientado al aprendizaje por competencias y secundariamente una mayor concreción de los objetivos de aprendizaje.

En dicho contexto de cambio, enmarcado en el Real decreto 1845/1994, del 19 de septiembre, sobre programas de cooperación educativa, las asignaturas de prácticas clínicas introducen diferentes instrumentos de evaluación dentro de sus planes docentes, y enriquecen la adquisición competencial con actividades que integran el saber, el saber cómo, el mostrar cómo y el hacer, para poder obtener los niveles más altos dentro de la escala de Miller. La pirámide de Miller representa un modelo para la evaluación de la competencia profesional organizada en cuatro niveles, consiguiendo que los aspectos de la competencia estén juntos e integrados. Estas asignaturas del plan docente, basadas fundamentalmente en la experiencia práctica del alumno, constituyen el espejo con el reflejo más completo de la progresión en la adquisición de sus competencias. Las prácticas clínicas representan el cuarto y último nivel; el estudiante es capaz de hacer en la realidad lo que antes conoció y pudo poner a la práctica en una simulación, incrementando así su calidad asistencial.

La distribución del plan de estudios en la Escuela de Enfermería de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Barcelona contempla un total de 84 ECTS *(European Credit Transfer System*) que se encuadran en cuatro asignaturas de Prácticas Clínicas externas obligatorias. En dichas asignaturas, las competencias están distribuidas en cuatro grandes bloques:

1. Práctica profesional, ética y legal
2. Prestación y gestión de cuidados
3. Comunicación y gestión de recursos
4. Desarrollo profesional, cuyas competencias generales y específicas se detallan en sus respectivos planes docentes, distribuidos de la siguiente manera:
    a) *Estancias Clínicas I* (12 ECTS)
    b) *Estancias Clínicas II* (24 ECTS)
    c) *Estancias Clínicas III* (18 ECTS)
    d) *Prácticum* (30 ECTS).

De ello se deduce la importancia y el peso académico en créditos que supone la práctica clínica en la formación del estudiante de enfermería, un 30% del total de ECTS de la formación de grado, incorporando criterios de menor a mayor complejidad, y aumentando la duración de forma progresiva en cada semestre.

En concreto, el diseño de Estancias I y II (EC I y EC II) se realizó en el marco de un proyecto de mejora e innovación docente (2015PID-UB/047) en el que se estableció la adquisición competencial a través de diversas actividades formativas e instrumentos de evaluación de la asignatura. Todos ellos pretendían el conocimiento de la metodología de trabajo en el entorno práctico, la adecuación de la realidad profesional en donde el estudiante está insertado y el favorecer la consolidación de competencias personales como la capacidad de trabajo en equipo, la mejora en habilidades de razonamiento y aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y reflexivo, la búsqueda de evidencia científica, la resolución de problemas en entornos nuevos, la creatividad y las habilidades de comunicación.

La integración entre la teoría y la práctica en la formación académica es una de las mayores preocupaciones de las instituciones docentes. Para los estudiantes de enfermería no es posible adquirir un buen nivel de formación académica, si no es a través de la experiencia en el contexto de la práctica clínica. Las prácticas externas tienen un gran impacto educativo porque significa aplicar los conocimientos que se han adquirido en las aulas a las situaciones de cuidado del paciente y familia.

Los estudiantes de enfermería, teniendo en cuenta este paradigma, deben enfrentarse a entornos dentro de la práctica clínica muy diversos entre sí, y a su vez muy diferentes al contexto teórico. Este hecho hace necesario un análisis exhaustivo de los diferentes escenarios para dar respuesta a las demandas formativas y sociales. Otro elemento a considerar es que en la práctica clínica intervienen diferentes agentes (estudiantes, tutor académico, tutor institucional y coordinador de la asignatura). Definimos a tutor académico como aquel profesional de enfermería con labor asistencial dentro de la institución sanitaria, pero que también tiene relación contractual con la universidad; este tutor, según está establecido en el grado de Enfermería en la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Barcelona es responsable de un grupo de 8 alumnos, como máximo. Y al tutor institucional o de empresa como aquel profesional de enfermería con labor asistencial y que actúa como enfermero de referencia durante el aprendizaje práctico, que será responsable de un único estudiante. Cada uno de ellos con sus derechos y deberes claramente definidos en la normativa de prácticas académicas externas de los estudiantes de la Universidad de Barcelona, representando esta situación un desafío para el proceso de evaluación. Teniendo en cuenta este escenario, los instrumentos utilizados en la evaluación de la práctica clínica deben ser diversos y eficaces para evaluar tantos aspectos cognitivos (saber), técnicos (saber hacer) y metacognitivos (saber por qué lo hace). Además, la tendencia actual, marcada por el enfoque de Bolonia, recoge la idea de una conducta activa en el aprendizaje del

estudiante a lo largo de la vida y considera necesario profundizar sobre la autoevaluación, resaltando la competencia "aprender a aprender", propiciando en el alumno la capacidad reflexiva y crítica en su proceso enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación "ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos. El alumno puede observar sus avances en términos de competencias, saber en cualquier momento qué le queda por superar y qué ha superado y cómo, permitiendo al estudiante regular y autoevaluar su propio proceso de aprendizaje". La intervención de diferentes agentes en la evaluación, y que dicha evaluación no se base en un único examen final, sino que sea dinámica y continua, nos obliga a hablar de un proceso de evaluación, que conlleva como consecuencia irrefutable la necesidad de un feed-back permanente, de una retroalimentación entre estudiante y tutor académico e institucional.

En el ámbito de la práctica clínica intervienen diferentes agentes: el tutor institucional, tutor académico, estudiante y coordinadores de asignaturas de práctica clínica. El Sistema Nacional de Innovación (SIN), establece que tan importante es generar el conocimiento, como difundirlo adecuadamente entre todos los agentes que lo conforman, siendo los tutores/as institucionales el nexo de unión entre el ámbito asistencial y el académico.

Siguiendo con la rúbrica como instrumento de evaluación, cabe destacar un potencial esencial, que radica en que las rúbricas establecen unas expectativas y unos criterios claramente descritos, facilitando la retroalimentación y la autoevaluación, potenciando así una actitud de mejora, promoviendo la realización de actividades bajo criterios de calidad, así como la reflexión sobre el rendimiento y errores. Autores destacan que la rúbrica no sólo favorece una evaluación más sistemática del tutor, sino que representa una herramienta ágil, coherente, con extraordinario poder para evaluar la adquisición competencial, la autoevaluación, potenciando una mayor autonomía, impulsando una autorregulación por parte del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

La autoevaluación está estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, donde todos los actores y entidades implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje salen beneficiados, debido a la mayor consciencia de cuáles son los objetivos y qué deben realizar para cumplirlos. Todas las evidencias encontradas relacionan la autoevaluación del estudiante en el proceso de aprendizaje con mayor motivación, compromiso, responsabilidad y nivel de satisfacción, así como una premisa para incluir al estudiante en un proceso de retroalimentación de su aprendizaje. La participación de los

estudiantes en el proceso de su propia evaluación resulta esencial para el desarrollo de su propia autonomía. Debemos añadir a este aspecto, el que les permite establecer e identificar sus aspectos débiles y sus aspectos fuertes en su día a día de las prácticas clínicas, pudiendo de esta manera establecer medidas de mejora, sin olvidar, el crecimiento personal que puede suponer y el grado de honestidad que añade a su esfera afectiva. La autoevaluación no debería implicar un aislamiento, o actitud individualista, justamente el objetivo conlleva todo lo contrario, un feed-back con los diferentes agentes que intervienen en el proceso evaluativo de la práctica clínica. Por el lado opuesto, cabe decir, que los estudiantes que juzgan mal su proceso de aprendizaje o no lo juzgan, directamente, no tendrán la posibilidad de poner en práctica las medidas correctivas necesarias para mejorar dicho proceso. Si tenemos presente todo este paradigma tan complejo, en el que el estudiante es el eje principal, cabe esperar que la satisfacción del mismo podría estar estrictamente relacionada con sus resultados de aprendizaje.

El modelo de colaboración interinstitucional más habitual en España es el modelo basado en la predominancia de la institución formativa. La formación práctica queda vinculada a la institución formadora (universidad) que es quién lo define y articula, además de seleccionar los diferentes centros de prácticas y quién supervisa el desarrollo del proceso en su conjunto. Las instituciones de prácticas juegan un papel secundario en las decisiones que se adopten en el centro de formación. Este papel, en el diseño de formación práctica, suele traer consigo una debilitación del compromiso real asumido por los centros de prácticas.

Con objeto de aproximarnos a un modelo de colaboración interinstitucional más participativo, el Equipo Docente de las asignaturas de Estadas Clínicas I y II del Grado de Enfermería de la Universidad de Barcelona, diseñó un estudio para analizar el impacto de la autoevaluación del proceso de aprendizaje a los diferentes agentes que participan en la práctica clínica: tutores académicos, tutores institucionales y estudiantes, se planteó comparar la satisfacción de los tutores institucionales/académicos y estudiantes que realizaron autoevaluación con aquellos que no la realizaron en el contexto de la práctica clínica dentro de las asignaturas de Estadas Clínicas I del Grado de Enfermería de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Barcelona.

METODOLOGÍA

Objetivos generales.

Analizar el nivel de satisfacción de la autoevaluación en los estudiantes y tutores académicos e institucionales en el contexto de la práctica clínica durante el curso académico 2017-2018.

Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre los agentes implicados en la práctica clínica (tutor institucional y académico).
2. Determinar la relación entre la autoevaluación de los estudiantes y las variables sociodemográficas, actividad laboral y del centro de prácticas Clínicas.
3. Determinar la relación entre el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre los agentes implicados en la práctica clínica que han realizado la autoevaluación versus los que no la han realizado.

METODOLOGÍA.

Diseño

Estudio analítico, transversal y correlacional en la asignatura de Estancias Clínicas (ECI) del segundo curso del Grado de Enfermería del Departamento de Enfermería Fundamental y Medico quirúrgica de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Barcelona, durante el curso académico 2017-2018.

Ámbito de estudio

El ámbito de estudio será la Escuela de Enfermería de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Barcelona. La asignatura *Estancias Clínicas I*, objeto de nuestro estudio, representa la primera práctica asistencial que realiza el estudiante en el Grado de Enfermería con una duración de seis semanas distribuidas en cuatro periodos diferentes durante el primer y el segundo semestres del segundo curso distribuidas en tres bloques temáticos: habilidades clínicas, prácticas clínicas y seminarios. Para aprobar la asignatura, el estudiante debe realizar 300 horas (12 ECTS) repartidas de la siguiente manera: 20 horas de prácticas de laboratorio (habilidades clínicas), 180 horas de prácticas clínicas, 20 horas de trabajo tutelado o dirigido y 80 horas de aprendizaje autónomo

Sujetos de estudio

La población de estudio serán todos los estudiantes matriculados en la asignatura de Estancias Clínica I de segundo curso de Grado en Enfermería, con un total de 367 estudiantes según informe realizado por la UB en la memoria del curso 2016-2017. La muestra estará compuesta por aquellos estudiantes que realizaran sus prácticas clínicas en los centros: Hospital de Viladecans, Esperit Sant, Parc Tauli, Germans Trias i Pujol, Sant Joan Despí Moisès Broggi, Sagrat Cor y Fundación Plato. La muestra estimada es de 164 con un porcentaje de abandonos del 5%, precisión de la estimación del 5% y un nivel de confianza del 95%.

Variables del estudio

Las variables contempladas se muestran a continuación:

1. **Variables sociodemográficas:** edad reflejada en años en el momento del estudio y género y condición laboral.
2. **Variables del centro:** nombre del centro sanitario donde desarrolla las prácticas clínicas y la unidad.
3. **Variables relacionadas con el nivel de satisfacción del estudiante sobre** los agentes que intervienen en la práctica clínica (tutor académico y tutor institucional)

Instrumentos y procedimiento para la recogida de datos.

- Para la recogida de datos sociodemográficos, inserción laboral y del centro de prácticas se elaborará un cuestionario ad-hoc.

-Para evaluar el nivel de satisfacción del estudiante se utilizará un Cuestionario ad-hoc, con un total de 2 variables:

1. Tutor institucional: Me sentí acogida, Me sentí integrada, Me facilitó la reflexión, Ayuda en la asociación de práctica y teoría y nivel de satisfacción global.

2. Tutor académico: i) Me ha dado soporte, ii) Me han facilitado el aprendizaje, iii) Ayuda a la reflexión, iv) Ayuda a relacionar teoría y práctica, v) nivel de satisfacción general.

Cada una de estas variables se medirá de acuerdo a una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: 1) Nada Satisfecho, 2) Poco Satisfecho, 3) Satisfecho, 4) Muy satisfecho (**Anexo VI y VII**).

A dos semanas antes de la finalización de la práctica se realizará una sesión informativa con los tutores y estudiantes, con el fin de explicar la manera de auto cumplimentar los instrumentos de autoevaluación y satisfacción tanto por parte del estudiante como del tutor, de clarificar las dudas que puedan surgir, garantizando así una mayor cumplimentación de los instrumentos y disminución de las pérdidas. Se utilizará el mismo instrumento para la autoevaluación del estudiante y la evaluación del tutor. Posteriormente, durante la última semana del periodo de Prácticas Clínicas, se solicitará a los estudiantes que auto cumplimenten los instrumentos relacionados con las variables sociodemográficas y del centro, sobre autoevaluación y satisfacción.

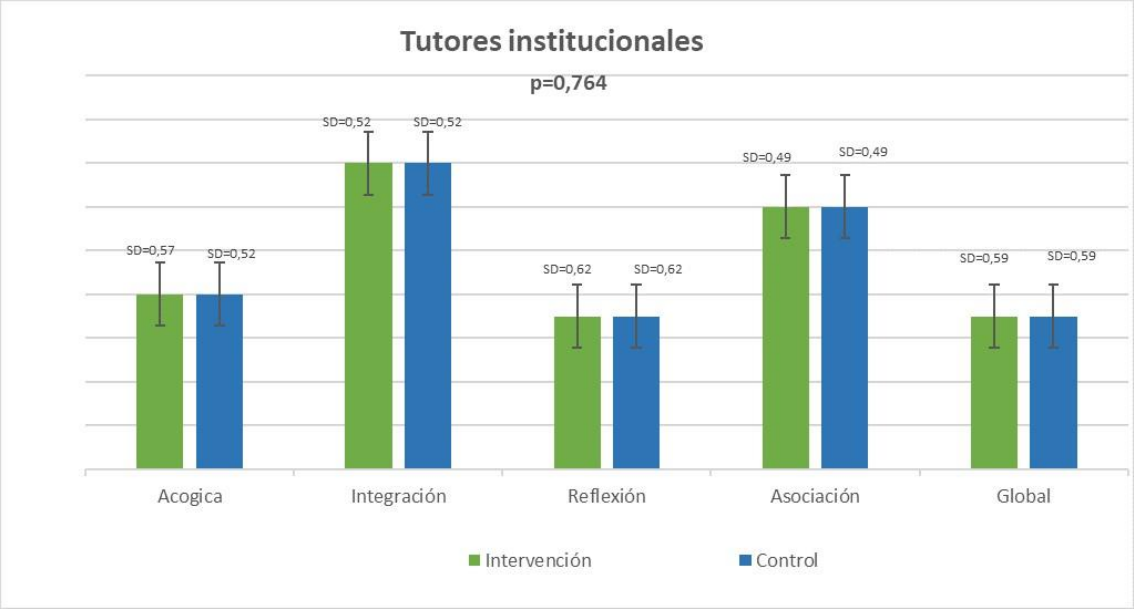
RESULTADOS

La muestra final de los estudiantes que realizaron autoevaluación fue del 48% (n=164), distribuidos de la siguiente manera: 25 estudiantes del Hospital Sant Joan Despí Moisés Broggi, 12 estudiantes del Hospital Germans Trias i Pujol, 35 estudiantes del Hospital Esperit Sant, 26 estudiantes del Consorci Sanitari Parc Taulí, 11 estudiantes de Fundación Platón, 20 estudiantes de Sagrat Cor y 34 del Hospital de Viladecans, y los que no la han realizado del 52% (n=186), representando el 100% de los estudiantes (n=350).

Objetivo 1. Identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre los agentes implicados en la práctica clínica (tutor institucional y académico)

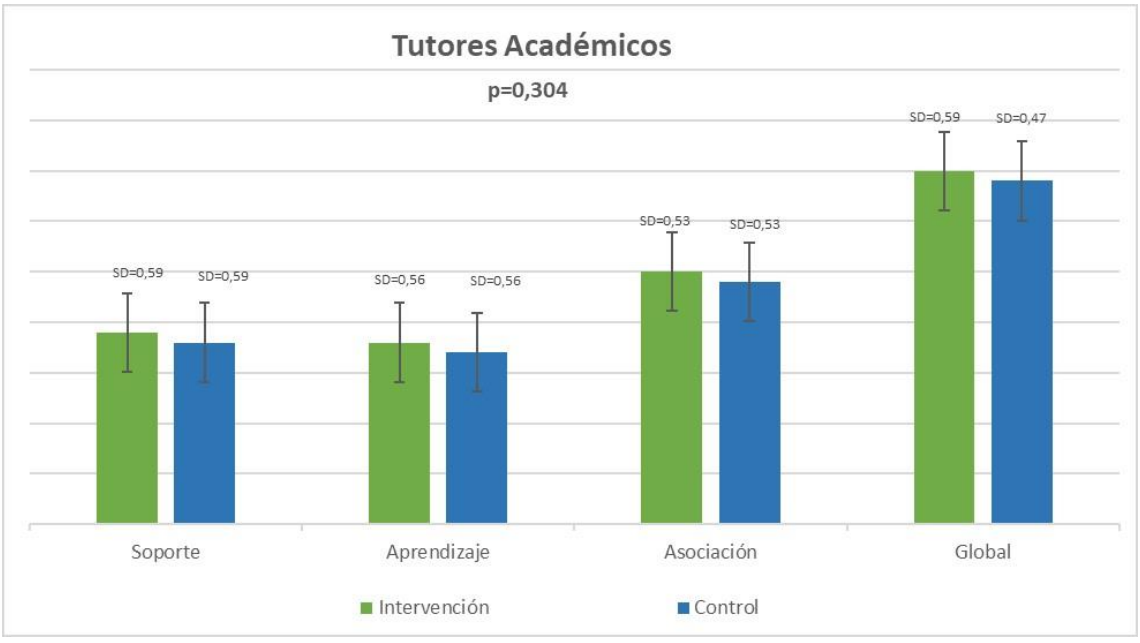
Los resultados están distribuidos según los agentes implicados, encontrándonos que, en el Grupo Intervención, los resultados fueron:

Tutor institucional, en una escala del 1 al 4, la media ha sido de 3,70 (SD=0,57): Acogida 3,68 (SD= 0,57), Integración 3,74 (SD=0,52), Reflexión 3,67 (SD=0,62), Asociación 3,72 (SD=0,49) y Global 3,67 (SD=0,59).



Satisfacción tutores institucionales

Tutor académico, la media ha resultado de 3,64 (SD=0,54): Soporte 3,59 (SD=0,59), Aprendizaje 3,58 (SD=0,56), Asociación teoría-práctica 3,65 (SD=0,53), Global 3,75 (SD=0,59).

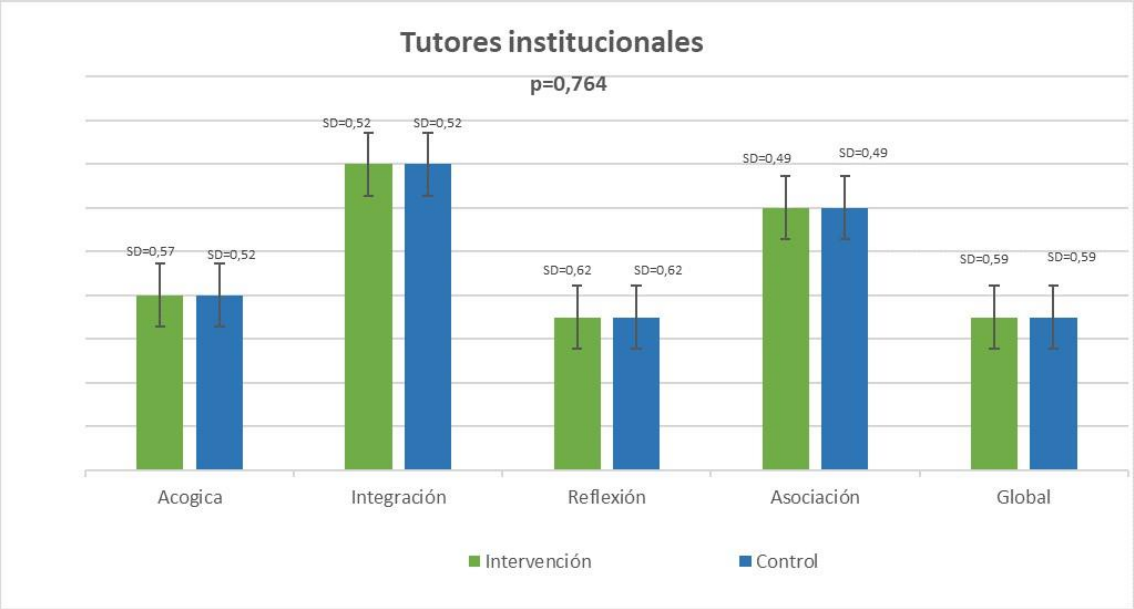


Satisfacción tutores académicos

Satisfacción de las rúbricas, la media es de 3,34 (SD=0,53): Implementación 3,32 (SD=0,49), Coordinación 3,32 (SD=0,56), Adecuación recursos 3,40 (SD=0,51), Global 3,34 (SD=0,56).

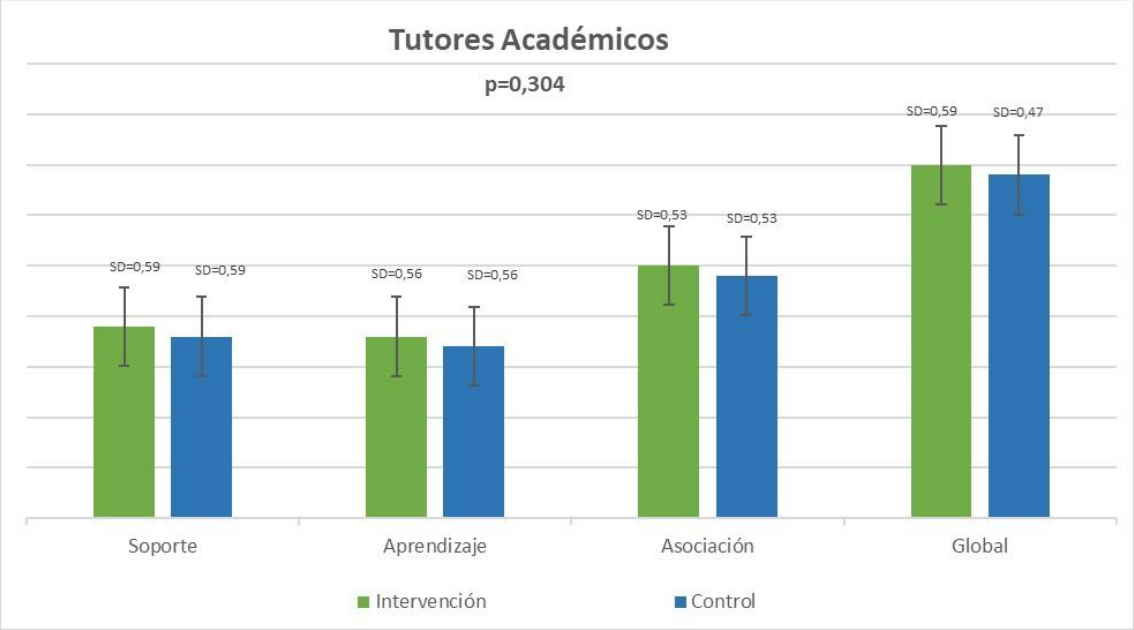
Los resultados para el Grupo control, fueron:

Tutor institucional, en una escala del 1 al 4, la media ha sido de 3,72 (SD=0,52): Acogida 3,68 (SD= 0,52), Integración 3,74 (SD=0,52), Reflexión 3,67 (SD=0,62), Asociación 3,72 (SD=0,49) y Global 3,67 (SD=0,59).



Satisfacción tutores institucionales

Tutor académico, la media ha resultado de 3,65 (SD=0,56): Soporte 3,58 (SD=0,59), Aprendizaje 3,57 (SD=0,56), Asociación teoría-práctica 3,64 (SD=0,53), Global 3,74 (SD=0,47).



Satisfacción tutores académicos

Satisfacción de las rúbricas, la media es de 3,35 (SD=0,51): Implementación 3,31 (SD=0,48), Coordinación 3,33 (SD=0,56), Adecuación recursos 3,41 (SD=0,52), Global 3,34 (SD=0,56).

Objetivo 2. Determinar la relación entre la autoevaluación de los estudiantes y las variables sociodemográficas, actividad laboral y del centro de prácticas Clínicas

En la relación según Turnos (mañana/tarde) en la práctica clínica, los resultados no aprecian diferencias significativas entre ambos grupos según turnos, con una p<0,43 y en relación según centro de Prácticas, no existieron diferencias significativas en la puntuación de la autoevaluación según centros de prácticas clínicas con una p<0,30.

Objetivos 3. Determinar la relación entre el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre los agentes implicados en la práctica clínica que han realizado la autoevaluación versus los que no la han realizado.

Las medias globales de satisfacción en ambos grupos fueron de 8,72 (SD=0,70), no existiendo diferencias significativas entre ambos grupos (p>0,764).

Como resultado general, se obtuvo una correlación positiva (r=0,01) entre las notas globales obtenidas por el alumno en la asignatura de ECI y la autoevaluación realizada

por estos en la práctica clínica de ECI, detectando que aquellos estudiantes con mejores resultados académicos presentan mejores resultados en la autoevaluación.

Análisis Estadístico; Para la descripción de todas las variables cuantitativas se calculará la media y la desviación estándar (DE), o la mediana y el rango intercuartílico en función de la distribución de los datos. Se expresarán las frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas. Para analizar la relación entre centros, datos sociodemográficos, actividad laboral, la autoevaluación del estudiante *vs* la evaluación del tutor académico/institucional y el nivel de satisfacción de los diferentes agentes que participan en la práctica clínica, se realizará un análisis inferencial a partir del coeficiente de correlación de Spearman o de Pearson según la distribución de los datos, Para determinar la relación entre el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre los agentes implicados en la práctica clínica que han realizado la autoevaluación versus los que no la han realizado, y para determinar la relación entre la autoevaluación de los estudiantes y las variables sociodemográficas, actividad laboral y del centro de prácticas clínicas, se realizará mediante test de t Student o el U de Mann Whitney o Kruskal-Wallis según distribución de las variables. El nivel de significación para los tests estadísticos será de 0,05. Para ello se utilizará el Paquete Estadístico IBM SPSS Versión 21.

ASPECTOS ÉTICOS

Dicho proyecto se encuentra enmarcado en un estudio financiado por la Fundación Enfermería y Sociedad con código PR-216/17, titulado: *"Evaluar el uso del Moodle como herramienta de gestión y evaluación de las competencias específicas y transversales de la asignatura de prácticas clínicas del Grado de Enfermería"*. Dicho proyecto, ha sido aceptado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona con código 1R800003099. Se tendrán en cuenta las recomendaciones de la Ley Orgánica 15/1999 del 13 de diciembre (BOE Núm 298, del 14 de diciembre de 1999) de la Protección de datos de carácter personal. Se informará del proyecto y los objetivos del mismo mediante un documento de información y consentimiento informado para estudiantes y tutores institucionales y académicos. Para mantener la confidencialidad y el anonimato de los participantes todos los cuestionarios serán codificados.

CONCLUSIONES

Desde 2008, el AQU evalúa con periodicidad trianual el nivel de satisfacción de los estudiantes del Grado de Enfermería, dichos indicadores son criterios de rigor de calidad en los estándares 6 y 7 que se presentan en los informes para la acreditación de las titulaciones universitarias. El estudio confirma que el nivel de satisfacción de todos los

agentes implicados en la práctica clínica (estudiantes, tutores académicos y tutores institucionales) es elevado y este hecho favorece la adquisición competencial en los contextos de prácticas clínicas.

Los tutores, tanto académicos como institucionales, representan agentes esenciales en el proceso de adquisición competencial en el contexto de las prácticas clínicas, teniendo en cuenta que este contexto puede resultar muy variado y complejo a la vez, asegurar la calidad de estos tutores responde a un estándar de calidad de la AQU.

La satisfacción de los estudiantes referente al centro de prácticas, tanto en aspectos que hacen referencia a su acogida, recursos, apoyo en resolución de problemas, integración de la teoría en la práctica responde también a otro estándar de calidad de la AQU.

En definitiva, la satisfacción de los estudiantes conlleva como consecuencia el cumplimiento de las expectativas que el propio alumnado se había planteado y que, de forma implícita, responde a la vez a uno de los objetivos que también se propone la Universidad en las asignaturas de prácticas.

Por otro lado, cabe pensar, o por lo menos intuir, que, si el nivel de satisfacción de los agentes implicados en la práctica clínica es satisfactorio, las actividades formativas, instrumentos de evaluación y centros de prácticas son pertinentes, adecuados para la adquisición competencial.

También y siguiendo con el grado de satisfacción decir que al ser elevado nos indica que los conocimientos transmitidos han permitido al estudiantado el desarrollo de las habilidades y actitudes que son necesarias para la adquisición de competencias y, como consecuencia, facilitarle así la incorporación al mundo laboral como profesionales en el ámbito sanitario.

Desde otra vertiente, este nivel de satisfacción elevado, sobre todo, con los tutores institucionales puede ser un punto de partida de acercamiento entre el ámbito de la docencia y el de la asistencia, haciéndoles partícipes de un compromiso común, con la posibilidad de compartir futuros proyectos de mejora, en el que estos tutores institucionales seguro juegan un papel esencial.

Referente a la autoevaluación tanto en estudiantes como en tutores académicos, no genera modificaciones en los niveles de satisfacción en la experiencia práctica del estudiante, tutor académico y tutor institucional. Este resultado contrasta con gran parte de la evidencia científica hasta el momento. Por este motivo, habría que explorar posibles argumentos que nos puedan dar una explicación. Es por esta razón, que estos

resultados nos dejan abiertas nuevas líneas de investigación, en las que probablemente y previo al inicio del periodo de prácticas o de forma muy precoz, se debiera realizar un ejercicio de reflexión/entrenamiento entre tutor y estudiante, en el que ambos tuvieran la posibilidad de identificar las fuentes de dificultad en la adquisición competencial, de retroalimentarse, potenciando así la monitorización de la capacitación del propio aprendizaje por parte del estudiante, siendo conscientes de las capacidades que desempeña mejor y las que le generan más dificultad y, por parte del tutor, poder facilitarle su progreso y desarrollo competencial, consiguiendo así un consenso de actuación; la autoevaluación como proceso, favorece la creación de un espacio de diálogo entre tutor y estudiante, que habría que potenciar y estimular antes y durante la adquisición competencial en la práctica clínica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Villa Sánchez A, Ruiz MP. Practicum y Evaluación de competencias. 2004 [citado 9 de enero de 2018]; 8(2). Disponible en: https://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf

Fernández E. Valoración del enfoque constructivista de las competencias en enfermería en la universidad europea de Madrid. [Internet]. Universidad Europea de Madrid; [citado 9 de enero de 2018]. p. 1-15. Disponible en: http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1435/ASIG05.pdf?sequence=2

Moreno Olivos T. Competencias en educación: Una mirada crítica. Rev Mex Investig Educ [Internet]. 2010 [citado 9 de enero de 2018]; 15(44):289-97. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/140/14012513017.pdf

Pérez C, Alameda A, Albeniz C. La formación práctica en Enfermería. Opinión de alumnos y profesionales asistenciales. Un estudio cualitativo con grupos de discusión. Rev Esp Salud Pública [Internet]. 2002; 76(5):517-30. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17076513%0AHow

Visiers Jiménez L, Martín-Arribas MC. Evaluación de competencias en el PRACTICUM del Grado en Enfermería. En: XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial EVALUACIÓN. 2015. p. 313-24.

Albi García J, Caamaño Vaz MD, García López F, Abad Bernardo MA, Fernández Vaca C, Benavente Sanguino MJ. Desarrollo de un instrumento de evaluación de las prácticas clínicas de los estudiantes de enfermería. Enferm Clín 2003;13(3):146-53.

Gómez Del Pulgar García-Madrid M, Vicente J, Montesinos B, Pacheco E, Cerro D. Evaluación de competencias en el espacio europeo de educación superior: un

instrumento para el grado en enfermería [Internet]. 2013 [citado 9 de enero de 2018]. Disponible en: http://eprints.ucm.es/21343/1/T33395.pdf

de-Souza-Cruz MC, Mariscal-Crespo MI. Competencias y entorno clinico de aprendizaje en enfermería: Autopercepcion de estudiantes avanzados de Uruguay. Enferm Glob [Internet]. 2016 [citado 8 de diciembre de 2017]; 41:121-34. Disponible en: http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v15n41/docencia1.pdf

Universidad de Barcelona. Normativa de prácticas académicas de los estudiantes de la Universidad de Barcelona [Internet]. 2012 [citado 9 de enero de 2018]. p.1-11. Disponible en: http://www.ub.edu/feinaub/docs/normativa_practiques_2012cast.pdf

Murphy R. Evaluating new priorities for assessment in higher education. Innov Assess Higuer Educ. C. Bryan y. 2006; 37-46.

Herrington, J, Herrington A. Evaluación auténtica y multimedia ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica?". High Educ Res Dev. 1998; 17(3):305-22.

Wilkes Z. A framework to support practice teachers in the assessment process : ... 2011; 84 (12):24-8.

Cebrián, M., *Buenas prácticas en el uso del e-portafolio y e-rúbrica,* In El practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior por A. Cid, M. Raposo y A. Pérez (coords.), 67-87, Tórculo, Santiago de Compostela (2007).

Kan, A., An alternative method in the new educational program from the point of performance-based assessment. Rubric scoring scales, Educational Sciences: Theory & Practice: 7 (1), 144152 (2007).

Etxabe, J.M.; Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as, Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 4 (3), 156-169.

Schecter R, Gallagher J & Ryan M. Enhancing Baccalaureate Nursing Students' Perception of Competence and Confidence During an Alternative Dedicated Education Unit Experience. A Pilot Study. Journal for Nurses in Professional Development, 2017; 33 (3): 120-126.

Cruz Núñez, F & Quiñones Urquijo, A. Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. Zona Próxima. 2012; 16: 96-104.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Simulación clínica como estrategia para empoderar a los/las tutore/as clínico/as en el seguimiento y la evaluación del prácticum en ciencias de la salud. (RES0115)

Míriam Rodríguez Monforte, Rosa Rifà Ros
Universitat Ramón Llull

INTRODUCCIÓN

Las prácticas académicas externas constituyen un pilar fundamental en los diferentes grados de ciencias de la salud, no sólo por permitir la adquisición de competencias profesionales sino por ser un espacio de aprendizaje único en el que activar la motivación, así como gestionar las emociones y las inseguridades en un entorno real y realizar un acercamiento al mundo cultural de una profesión.

Con el establecimiento de la Declaración de Bolonia, en el año 1999, se sentaron las bases para la construcción de el "Espacio Europeo en Educación Superior"; un espacio compartido y organizado de acuerdo a unos principios basados en la calidad de la enseñanza, la movilidad tanto del profesorado como del alumnado, el respeto a la diversidad cultural en las aulas y la competitividad de los mercados. Los principales cambios que fueron propuestos se centraron en tres pilares básicos: la modificación de las metodologías docentes, la revisión y adaptación de los contenidos de las titulaciones y la definición clara del perfil de los nuevos titulados (1). El Espacio Europeo en Educación Superior significó un cambio de paradigma educativo, una nueva reconceptualización que produjo un giro en el enfoque educativo, tradicionalmente orientado a los docentes, hacia un enfoque más participativo y responsable de los estudiantes universitarios. Esta forma de entender la enseñanza condiciona, de una manera directa, tanto la formación teórica como la formación práctica impartida en las distintas titulaciones, sobre todo, y de manera muy especial, en aquellas titulaciones vinculadas al área de ciencias experimentales en la que las instituciones sanitarias juegan un papel primordial (2).

Cabe destacar la importancia que en toda la literatura se otorga a la calidad del aprendizaje y seguimiento del Prácticum, con dos componentes clave: el empoderamiento y feedback constante hacia el estudiante y el apoyo hacia el tutor clínico por parte de la Universidad. Existen multitud de modelos de seguimiento durante el Prácticum, tanto a nivel nacional como internacional. El éxito del modelo escogido depende, en gran parte, de la implicación de las personas que lo conforman, algo intrínsecamente ligado al tipo de liderazgo y gestión que se realiza desde la academia.

El estudiante, durante sus prácticas clínicas, convive y aprende con y del tutor clínico, estableciéndose, así, una relación de mentoraje que debería ayudar a construir y alcanzar, mediante un aprendizaje cognitivo y reflexivo, las competencias profesionales descritas en las memorias del grado. Dentro de las funciones que se le asignan, el tutor clínico debe estar preparado para afrontar y reconducir todo tipo de situaciones que se les planteen a los estudiantes que mentorizan, desde las más convencionales y rutinarias, hasta las que emergen de forma inadvertida e imprevisible, que invitan a la reflexión del proceso. El tutor no solo tiene funciones evaluadoras, también debe orientar la acción de los alumnos mediante el establecimiento de un clima educativo donde la comunicación fluya sin problemas. En este sentido, se hace necesario la creación de un compromiso firme por parte de las distintas instituciones que entran en escena, como son las sanitarias y las académicas, potenciando sus fortalezas, la capacidad de las mismas, y profundizar en la relación de pertenencia e identificación entre docentes y profesionales asistenciales, con la finalidad de garantizar unas altas cotas de calidad en la enseñanza de los alumnos para la obtención del título de Grado en Enfermería y del resto de disciplinas sanitarias (2).

La responsabilidad del tutor clínico, por consiguiente, es muy elevada, cuestión que obliga a reconsiderar el valor que se le da a su figura y elaborar estrategias que le permitan desarrollar su rol de forma óptima en el proceso de seguimiento y evaluación del prácticum. La Universidad, a través del el rol de los tutores académicos, debe actuar como agente facilitador y de apoyo de esta relación pedagógica. Además, distintos autores abogan por la necesidad de formación del tutor clínico para el desarrollo de su capacidad de mentoría mediante la adquisición de herramientas pedagógicas que faciliten y garanticen un proceso óptimo de tutorización y evaluación de los estudiantes en prácticas, considerando una formación que debería ser participativa, fundamentada en el análisis de casos y la reflexión guiada e incluyendo los principios del aprendizaje del adulto (3).

En relación a las estrategias pedagógicas, la simulación clínica, en el ámbito de ciencias de la salud, ha surgido como una herramienta docente donde los estudiantes pueden entrar en contacto con una aproximación real al ámbito asistencial de forma segura y controlada, acompañados por un profesor o facilitador. La simulación se define como una técnica que usa una situación o ambiente creado para permitir que las personas experimenten la representación de un evento real con el propósito de practicar, aprender, evaluar, probar u obtener la comprensión del actuar de un grupo de personas (4). En simulación clínica interaccionan los conocimientos, las habilidades y los factores humanos con el fin de proporcionar un método de aprendizaje y entrenamiento efectivo

con el objetivo de que el alumnado desarrolle un conjunto de destrezas que posibiliten alcanzar modos de actuación superiores, ofreciendo la oportunidad de realizar una práctica análoga a la que desarrollará en la realidad asistencial (5). El término simulación médica o simulación clínica se refiere a una variedad de modalidades que incluyen entrenadores de tareas, realidad virtual, pacientes estandarizados, pacientes virtuales y simuladores de alta fidelidad.

Los pacientes estandarizados son individuos entrenados para realizar o simular la situación clínica como estrategia educativa para desarrollar en el alumno habilidades directivas y de colaboración interprofesional (6). El profesorado que imparte simulación clínica debe considerarse como facilitador y gestor del proceso de aprendizaje. Está obligado a gestionar la complejidad de todos los aspectos de la simulación, siendo la clave para el aprendizaje, ya que guía y apoya a los participantes para entender y alcanzar los objetivos, identificando las acciones positivas, las acciones que podrían haber cambiado para promover mejores resultados en los pacientes, y cómo cambiarlas si no se alcanzan los resultados esperados (7). Para lograr todo lo expuesto, existen tres cualidades o actitudes que tienen que existir entre el profesor facilitador y el estudiante para que se dé la oportunidad de aprendizaje: la autenticidad, la valoración de la aceptación, la confianza del estudiante y la comunicación de la comprensión empática (8).

La simulación clínica permite observar un aprendizaje concebido en tres fases sucesivas. En la primera, se produce la interacción primaria con el objeto de estudio a fin de conocerlo en forma concreta y vivencial. En la segunda, mediante la observación reflexiva, se favorece la extracción de ideas y la reflexión sobre lo que se ha realizado para poder generar aprendizaje. En la tercera, se favorece la conceptualización abstracta y la experimentación activa, es decir, contrastar lo observado con la información y explicaciones del profesor (9). La teoría del aprendizaje es la que más se conecta con la simulación clínica. Tal como expone Kolb (10) el aprendizaje comienza con una experiencia en la que la persona experimenta un acontecimiento. Tras esta experiencia se reflexiona sobre lo acontecido (las etapas del proceso, los errores cometidos o plantearse si sería posible haber actuado de otra manera). Esta reflexión desemboca en una generalización (se intenta llegar a alguna conclusión o explicación a la situación previamente vivida o reflexionada). Tras esta generalización sigue la aplicación: se establece mentalmente la secuencia de acciones a raíz de la compresión de la actividad. Finalmente, todo lo aprendido en estas fases se pone en práctica y se transfiere a otros contextos, potenciándolo para generar un aprendizaje duradero y útil en el futuro. Como se deduce de este modelo de Kolb, la acción por sí misma no es suficiente para

que el alumno genere una experiencia de aprendizaje adecuada, requiere de la reflexión. Además, como señala Zabalza (11), reflexionar no es simplemente contar la propia experiencia, sino que, para que se produzca el aprendizaje significativo, el estudiante debe ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, valorarla e integrarla en los propios esquemas cognitivos. Precisamente, este aprendizaje significativo adquirido durante la simulación clínica toma valor en el *debriefing* cuando, una vez finalizado el escenario simulado, se logra crear un espacio de reflexión guiado por el docente, con la intención de favorecer el aprendizaje reflexivo, experiencial y significativo. Todo ello enfatiza la importancia que tiene experimentar ciertas situaciones para poder aprenderlas (10).Como se ha visto, la responsabilidad del tutor clínico obliga a garantizar el despliegue de estrategias que le permitan desarrollar su rol de forma óptima y, dado que los estudios muestran que la simulación clínica favorece la adquisición del máximo nivel competencial, puesto que favorece el pensamiento crítico y la reflexión sobre la realidad asistencial escenificadas en los escenarios simulados, se considera que la simulación clínica puede ser una buena estrategia para empoderar a los tutores clínicos en el ejercicio de su mentoraje.

Este trabajo se propone presentar el curso “Herramientas de apoyo pedagógico para la tutorización y evaluación del estudiante en prácticas” dirigido a tutores clínicos como estrategia para asentar las bases del proceso formativo, unificar criterios en relación a los aprendizajes y la evaluación propias del prácticum y empoderarlos en su rol como mentores. El presenta curso forma parte de los objetivos del nuevo modelo de prácticas que, desde el curso 2017-18, se implementó en la Facultad de Ciencias de la Salut Blanquerna que integra diferentes ejes estructurales con el objetivo de alcanzar la excelencia en su desarrollo. El modelo se fundamenta en en 4 ejes: el acompañamiento al estudiante y tutor clínico, el desarrollo de competencias por parte del estudiante, la comunicación efectiva, y la trazabilidad y transparencia durante todo el proceso de prácticas.

METODOLOGÍA

El curso “Herramientas de apoyo pedagógico para la tutorización y evaluación del estudiante en prácticas” tiene atribuida una duración de 15 horas y está distribuido en dos bloques teóricos que contemplan 10 horas de clases expositivas y participativas. Cada una de estas finaliza con el análisis de situaciones que ejemplarizan los contenidos abordados en la sesión. La tercera sesión la conforman5 horas de simulación clínica de zona 2 (o de alta fidelidad) con pacientes o estudiantes estandarizados que permiten la integración del contenido trabajado de forma teórica.

Los contenidos que se abordan en las **sesiones expositivas** incluyen:

- la descripción del contexto del prácticum en ciencias de la salud y las competencias académicas relacionadas con el prácticum
- el marco legal y la operativización de las prácticas en la Universidad
- el aprendizaje experiencial: sus características y las oportunidades que brindan los entornos de aprendizaje clínico
- los agentes principales que participan en el prácticum: el estudiante, el tutor clínico y el tutor académico
- el rol de la figura del mentor y su responsabilidad asociada en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- una introducción a los distintos tipos y estilos de aprendizaje, así como la identificación de los estilos de tutorización en el prácticum y las herramientas para una comunicación efectiva
- la presentación de distintas herramientas para la evaluación del tutor clínico y del entorno de aprendizaje clínico
- la presentación de distintas herramientas para la práctica reflexiva: el ciclo de Gibbs, el Egan's Skilled Helper model y la técnica de análisis de incidentes críticos
- la evaluación en el prácticum que integra: los criterios para una evaluación óptima, la evaluación continuada con sus distintos momentos evaluativos, la resolución de situaciones difíciles en el proceso de aprendizaje durante el prácticum y el plan de actuación asociado

El bloque de **simulación clínica** pretende la integración del contenido trabajado de forma teórica a través de la simulación de zona 2 e integra cinco fases bien diferenciadas:

1. BRIEFING: en el que el profesor facilitador presenta los objetivos del caso y las características y consignas a seguir durante la simulación. También se firman los contratos de confidencialidad y respeto para con los tutores clínicos que participarán en el caso simulado.
2. ESCENARIO CLÍNICO: en el que los participantes (de forma individual o en parejas) se enfrentan a la situación diseñada para alcanzar los objetivos diseñados. Durante el transcurso del abordaje del escenario de simulación, que tiene una duración de unos 20-30 minutos, de forma simultánea se realiza la filmación del caso, mientras el resto del grupo observa a través de una pantalla en otra sala en silencio y sin compartir comentarios ni reflexiones con el resto de miembros del grupo.

3. DEFUSING: es realizada por un facilitador con los participantes en dicho escenario, una vez terminado el escenario clínico. El objetivo del *defusing* es crear una atmósfera positiva y de apoyo mutuo en la cual los participantes puedan expresar sus sentimientos, emociones, reacciones, inquietudes y preocupaciones iniciales en el momento post-simulación. Es una actuación breve e inmediata para mitigar y minimizar el estrés emocional de los participantes.
4. DEBRIEFING: que tiene lugar al final de una simulación y es conducido por un facilitador. En una sala se reúnen los participantes en la simulación y el resto de participantes del grupo con los profesores. En esta actividad se fomenta el pensamiento crítico y la reflexión, se exploran las emociones, se resuelven dudas y se realiza un feedback de la actuación de los participantes en el escenario clínico simulado. Es una reflexión guiada en la que se refuerzan los aspectos críticos de la experiencia, se aprende de los errores y se estimula el aprendizaje, con el objetivo de permitir que el participante asimile e integre la teoría y la práctica. Todo lo mencionado anteriormente se convierte en un aprendizaje significativo trascendental, definido como "el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representada por cualquier campo del conocimiento", y que se desarrolla al relacionar la información previa del estudiante con la que es adquirida más recientemente y es en este proceso en el que se reajustan y reconstruyen los conocimientos (12). Existen dos consecuencias trascendentales en este proceso de aprendizaje: la primera es que el periodo de retención de la información es mayor y la segunda es que los conocimientos recientes se incorporan a los ya existentes, es decir, se realiza una interacción del nuevo aprendizaje con la noción de conocimiento preexistente en el individuo (13).
5. VALORACIÓN: al finalizar esta simulación, se realiza una valoración cualitativa compartida entre los participantes en la simulación y, posteriormente, éstos cumplimentan un cuestionario online en el que se evalúa su grado de satisfacción, la percepción de conocimientos y habilidades adquiridos, así como el desarrollo de estrategias para la implementación en la práctica (su impacto en la práctica).

Los casos que se desarrollan en la simulación surgen de las situaciones e incidentes críticos de mayor relevancia en el prácticum y que, a su vez, han sido abordados a lo largo de las sesiones teóricas del curso.

Concretamente se abordan 3 casos que incluyen situaciones que tienen relación con aspectos muy relevantes para la tutorización y el aprendizaje del estudiante y que, a menudo, se descuidan en las prácticas por falta de conocimientos respecto a su impacto en el aprendizaje del estudiante.

- El primer caso trata de un estudiante de 4º curso del grado en Enfermería que inicia sus prácticas ese mismo día y llega tarde. Su actitud refleja un bajo sentido de la responsabilidad hacia la importancia de la puntualidad. Los objetivos planteados para este caso son trabajar la realización de una entrevista inicial donde se concreten los objetivos de aprendizaje de las prácticas marcados por la universidad, el acompañamiento en la introducción del estudiante en el entorno clínico y a los compañeros, así como el abordaje de la situación con respecto a la actitud del estudiante.
- El segundo caso trata de un estudiante de 4º curso del grado en Enfermería en su último día de prácticas. Ha llegado tarde reiteradamente y su actitud es poco preocupada, demostrando constantemente faltas de interés hacia su aprendizaje práctico. Sus conocimientos también son muy justos, demostrando reiteradamente que no integra la teoría con la práctica. El objetivo principal del caso será la realización de la entrevista final y la justificación del suspenso de dicho estudiante, mediante las evidencias recogidas a lo largo de las prácticas. También se observa si el tutor clínico considera la posibilidad de contactar con el tutor académico en la situación dada.
- El tercer caso trata de un estudiante de 3r curso del grado en Enfermería, temporalizado en la mitad de su periodo de prácticas, que realiza un error de medicación importante. El objetivo del caso es trabajar la asimilación y reconducción del error mediante la práctica reflexiva. También considerar la entrevista de medio periodo, incluyendo el feedback formal asociado.

El cuestionario on-line para la evaluación de la satisfacción y la percepción de adquisición de conocimientos y habilidades y el desarrollo de estrategias que se ha elaborado, consta de 10 ítems con cinco posibilidades de respuestas, puntuadas de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), y un último ítem para observaciones. Los cinco primeros valoran la adecuación y satisfacción con el procedimiento concreto en la simulación en la que se ha participado y los cinco restantes valoran la significación del aprendizaje experimentado.

RECURSOS

El curso se realiza en los distintos centros de prácticas y la sesión de simulación se desarrolla en las aulas de simulación de la Facultad de Ciencias de la Salut Blanquerna. En la sesión de simulación participan 1-2 pacientes o estudiantes estandarizados (en función de la situación/incidente crítico que se está desarrollando), 1 tutor clínico del curso que quiera participar, 2 profesores facilitadores y 1 técnico de simulación que facilitará la visualización de los detalles de la simulación de los participantes observadores y la grabación de la simulación para posteriores análisis.

RESULTADOS

Desde el curso académico 2016-2017 a la actualidad, se han realizado 5 ediciones del curso "Herramientas de apoyo pedagógico para la tutorización y evaluación del estudiante en prácticas" con un total de 40 participantes. El perfil de los participantes ha sido diverso, ejerciendo, todos ellos, de tutores clínicos en sus distintos ámbitos de trabajo. Principalmente, han asistido profesionales de enfermería y, en menor proporción, profesionales de fisioterapia, nutrición humana y dietética y farmacia (titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Salut Blanquerna).

Al final de cada edición los participantes han contestado una encuesta de satisfacción general que la Facultat de Ciencias de la Salut Blanquerna realiza al final de todos los cursos de formación postgraduada. La encuesta pregunta acerca de la *planificación* (información facilitada al inicio del curso, tareas programadas, coordinación entre los distintos profesores y la adecuación de las propuestas docentes respecto a los objetivos de aprendizaje del curso), el *desarrollo* del curso (desarrollo de las actividades docentes, atención recibida por parte del profesorado, recursos utilizados a lo largo del curso, la adecuación de las actividades y los criterios de evaluación) los *resultados* (resultados obtenidos en relación a los conocimientos previos y la aplicabilidad de los resultados en la práctica profesional) y los aspectos de *innovación y actualización* (sobre las metodologías docentes y los contenidos del curso) que les ofrece. Consta de 12 ítems frente a los que los participantes deben responder su grado de satisfacción (siendo A: muy satisfecho, B: satisfecho, C: insatisfecho y D: muy insatisfecho).

En la dimensión planificación, el 66,6% de los participantes en las distintas ediciones, han considerado estar muy satisfechos y el 33,3% restante se consideran satisfechos. En las dimensiones desarrollo, resultados e innovación y actualización, el 100% de los participantes se sienten muy satisfechos al finalizar el curso. A continuación, se muestra algunos ejemplos de la transcripción literal de los comentarios que complementan los resultados cuantitativos obtenidos:

"Ha cumplido mis expectativas. Me servirá en el día a día como tutora de prácticas. Recomendable para el resto de compañeros"

"Curso muy interesante y aplicable a muchos ámbitos dentro de la práctica asistencial y docente"

"Curso práctico y aplicable para la tutorización de estudiantes. Me será de gran utilidad"

"Interesante, interactivo. Aplicabilidad. Docentes excelentes. Buena estructura del curso."

Por otra parte, al finalizar el debriefing de la simulación los participantes realizaron una valoración concreta de los aspectos que les había aportado esta metodología docente, así como de los diferentes contenidos de aprendizaje del curso, respondiendo a la pregunta: ¿*Si tuvieras que elegir algo muy destacado para ti del curso o la simulación, con qué aspecto te quedarías?*

A continuación, transcribimos algunos de los comentarios que se obtuvieron:

"La comunicación con el estudiante es básica, ha sido una buena oportunidad para poder evidenciarlo"

"La reflexión guiada de la práctica es fundamental para el aprendizaje significativo"

"Los distintos momentos de evaluación son tan importantes como que sin ellos el estudiante va muy perdido"

"El dar feedback al estudiante es algo esencial para que pueda visualizar su desarrollo en la práctica"

"He podido tomar conciencia de lo que supone tener un estudiante en las prácticas y la responsabilidad que hay implícita"

"Es necesario poder marcar objetivos de aprendizaje o conocerlos desde el principio, así como las competencias a desarrollar, ya que son los/las que guían todo el proceso"

Después de estas primeras 5 ediciones nos planteamos realizar una valoración más ajustada y relacionada con la simulación clínica y su impacto en las tutoras clínicas. Consecuentemente, hemos diseñado un cuestionario, adaptado de otros cuestionarios que existen de simulación clínica (14). Este contiene 10 preguntas relacionadas con el desarrollo de los escenarios de la simulación, del debriefing y su posible impacto en la tutorización clínica frente a la que los participantes deben responder su grado de

satisfacción (siendo A: muy satisfecho, B: satisfecho, C: insatisfecho y D: muy insatisfecho).

A continuación, se detallan las 10 preguntas preliminares que consideramos deben formar parte del cuestionario:

1. La simulación es un método docente útil para el aprendizaje
2. La duración del caso es adecuada
3. Los escenarios donde se ha desarrollado la simulación han sido realistas
4. Los casos simulados se han adecuado a los conocimientos impartidos en el curso
5. La capacitación del profesorado ha sido adecuada
6. En simulación es útil poder analizar las actuaciones llevadas a cabo en los escenarios durante el debriefing
7. La experiencia con la simulación ha mejorado mis habilidades de manejo de incidentes críticos
8. La participación en la simulación ha aumentado mi seguridad y confianza en la tutorización de estudiantes en prácticas
9. La simulación clínica puede ayudar a la adquisición de estrategias para la tutorización clínica en la práctica
10. En general, la experiencia con la simulación clínica ha sido satisfactoria

La encuesta está prevista que sea complementada con un apartado de observaciones en el que los participantes pueden complementar su evaluación cuantitativa con aspectos cualitativos que quieran destacar.

Esta encuesta será implementada en las futuras ediciones para valorar su adecuación, realizar las mejoras pertinentes y considerar su posterior validación para poder ser utilizada como instrumento de evaluación de la simulación clínica para tutores clínicos del prácticum.

CONCLUSIONES

La formación de les tutores clínicos es fundamental para el desarrollo de sus competencias pedagógicas y de su rol como mentores durante el Prácticum de los estudiantes de ciencias de la salud. La apuesta por su aprendizaje y la toma de conciencia de su labor, dada la responsabilidad que su rol y figura atañe, se considera que debería ser una cuestión nuclear para las universidades y órganos asistenciales. Teniendo en cuenta el peso específico que representa el aprendizaje experiencial para alcanzar un aprendizaje significativo, y a la vista de los resultados de las cinco ediciones del curso realizadas, consideramos que las simulaciones de zona 2 (o alta fidelidad) conforman un

recurso pedagógico básico y eficaz para la formación de los tutores clínicos, siendo un campo de investigación y desarrollo trascendente en el espacio del Prácticum. Consecuentemente, desde el equipo de prácticas de la Facultat de Ciències de la Salut Blanquerna se ha apostado por continuar avanzando y consolidando, tanto en el nuevo modelo de prácticas, como en las acciones asociadas a la mejora de la calidad del seguimiento de los estudiantes en prácticas, considerando unos de los pilares fundamentales la formación y el apoyo a los tutores clínicos en su labor como mentores de los estudiantes de ciencias de la salud. Cabe esperar que se puedan coordinar estrategias que integren los esfuerzos por parte de la universidad y los centros asistenciales para reconocer el papel del tutor clínico, por el impacto que su tarea docente acarrea, tanto a nivel académico como a nivel disciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Maciá L, Moncho J, Zabalegui A, Ricoma R, Nuin C, Mariscal MI, Pedraz A, Marquez J, German C (2006). Espacio Europeo en Educación Superior. Situación Actual. Marco Legislativo. Enfermería Global. 2006; 8: 1-11. http://revistas.um.es/eglobal/article/view/327

Solano Ruiz Mª Carmen, Siles González José. La figura del tutor en el proceso de prácticas en el Grado de Enfermería. Index Enferm [Internet]. 2013 Dic [citado 2019 Mayo 30] ; 22(4): 248-252. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962013000300014&lng=es. http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300014.

World Health Organization. WHO recommendations for clinical mentoring to support scale-up of HIV care, antiretroviral therapy and prevention in resource-constrained settings. Geneva: WHO Press; 2005.

Jeffries PR. A framework for designing, implementing, and evaluating simulations used as teaching strategies in nursing. Nursing Education Perspectives. 2005; 26 (2), 96-103.

Juguera Rodríguez Laura, Díaz Agea José Luis, Pérez Lapuente Mª Luisa, Leal Costa César, Rojo Rojo Andrés, Echevarría Pérez Paloma. La simulación clínica como herramienta pedagógica: percepción de los alumnos de Grado en Enfermería en la UCAM (Universidad Católica San Antonio de Murcia). Enferm. glob. [Internet]. 2014 Ene [citado 2019 Mayo 30] ; 13(33): 175-190. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412014000100008&lng=es.

Benner P, Sutphen M, Leonard V. Education nurses: A call for radical transformation. San Francisco: CA: Jossey-Bass; 2010.

Rojo A, Diaz J. El rol del instructor de simulación clínica. En: Muñoz Carril PR, González Sanmamed M, Martínez-Figueira M, Zabalza-Cerdeiriña M, Pérez Abellás A. Un Practicum para la formación integral de los estudiantes. Santiago de Compostela: ANDAVIRA; 2013. 1485-1492.

Rothgeb M. Creating a Nursing Simulation Laboratory: A Literature Review.Journal of Nursing Education. 2008;47(11):489-494. https://doi.org/10.3928/01484834-20081101-06

Achury Saldaña D. Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería. Pontificia Universidad Javeriana [Internet]. 2008 [citado 26 abr 2016]; 10(2):101-111. Disponible en: http://file:///Users/joseleon/Downloads/1604-5126-1-PB.pdf

Kolb AD. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1984.

Zabalza MA. El Practicum en la formación universitaria. Estado de la cuestión. Revista de Educación. 2011; 354, 21-43.

Asociación de Simuloeducadores de Puerto Rico. "Defiebring" y evaluación de la simulación [Internet]. 1er congreso ASEPUR más allá de la simulación; 27 oct 2012; Dorado, Puerto Rico; sf [citado 26 abr 2016]. 62 p. Disponible en http://www.asepur.org/wp-content/ uploads/2012/11/Debriefing-y-Evaluacion-en-la-Simulacion.pdf

Rojo Rojo A, Díaz Agea JL. El rol del instructor de simulación clínica: experiencia educativa en la UCAM. En: Muñoz Carril PC, Raposo Rivas M, González Sanmamed M, Martínez Figueira ME, Zabalza Cerdeiriña M, Pérez Abellás A, editores. Un practicum para la formación integral de los estudiantes [Internet]. XII Symposium internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas; 26-28 jun 2013; Validación de la encuesta de calidad y satisfacción de simulación... / Á. Astudillo, M. López, V. Cádiz, J. Fierro, A. Figueroa, N. Vilches 144 CIENCIA Y ENFERMERIA XXIII (2), 2017 Poio, España. Santiago de Compostela: Andavira; 2013. [citado 26 abr 2016]. p. 1485-1492. Disponible en https://www. academia.edu/5105592/EL_ROL_DEL_ INSTRUCTOR_DE_SIMULACION_ CLINICA._EXPERIENCIA_EDUCATIVA_EN_LA_UCAM

Astudillo A, Lopez MA, Cadiz V, Fierro J, Figueroa A, Vilches N. Validación de la encuesta de calidad y satisfacción de simulación clínica en estudiantes de enfermería. Ciencia y Enfermeria XXIII. 2017; (2): 133-145.

Retos a los que se enfrenta la gestión del Prácticum y las prácticas externas

Aprendizaje en escenarios reales en el manejo acuícola sustentable. (RES0107)

Jaime Matus Parada
Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco

INTRODUCCIÓN

La problemática estudiada en este trabajo se refiere a una docencia con predominio teórico frente a una formación práctica, considerada frecuentemente solo como un mecanismo para reafirmar el aprendizaje teórico en los currículos de la formación profesional del biólogo. Favorablemente el reconocimiento del valor de la formación práctica ha estado ganado terreno desde hace varias décadas y en este contexto, universidades de todo el mundo han incorporado las "prácticas en escenarios reales" (PER). Mediante estas prácticas se busca formar al profesional con la colaboración de toda la sociedad al convertir a la realidad en un escenario de aprendizaje (Zabalza, 2010). La institución que apoyó esta investigación apostó fuertemente por las PER desde los años setenta del siglo pasado, actualmente, y después de pasar por un período de crisis, la institución sigue apoyando a las PER, ahora que han recobrado fuerza y rejuvenecen a la luz de las actuales teorías educativas como la cognición situada o el enfoque de aprendizaje basado en competencias.

Los nuevos modelos educativos señalados han contribuido en el resurgimiento de la idea de llevar a los alumnos a la realidad para generar procesos formativos en escenarios auténticos, flexibles, dinámicos y favorecedores de la colaboración. Pero ahora, con la experiencia ganada se reconoce la dificultad, conceptual y operativa, de organizar propuestas de trabajo práctico en contextos reales. Por ejemplo, el contacto de los estudiantes con la realidad puede tener efectos nocivos sobre ellos, en el sentido de anular o neutralizar las ideas renovadoras adquiridas en las aulas universitarias (Contreras, 1987). También puede implicar el riesgo de que el alumno acabe realizando las prescripciones emitidas por el docente y aprenda a actuar en la realidad en forma reproductiva, o enfrentarlo a situaciones reales de difícil solución, contradictorias que terminen por desmotivarlo o generarle sentimientos de exclusión o de impotencia. Preguntarse sobre el impacto de las PER en los alumnos es un asunto trascendente, tanto por su costo institucional, como por su potencial para contribuir a las demandas

sociales que enfrentan las profesiones modernas. La formación práctica de los estudiantes de nivel superior es relevante para el desempeño de la profesión, para el desarrollo personal y académico del alumno y para elevar la calidad y excelencia de sus aprendizajes. Pero estos logros solo pueden alcanzarse si el sentido de la formación práctica no recae solo en "hacer prácticas", sino en hacer "aprendizajes prácticos", que posibiliten la construcción de pensamientos funcionales y la interpretación profunda de las realidades con las que interactuarán.

Reconociendo las bondades y riesgos de las PER, el presente estudio analiza su impacto formativo en una situación específica: el manejo acuícola sustentable en granjas de bajos recurso del Estado de Morelos, México. Lo que se estudia son las construcciones de los conocimientos explícitos y tácitos, así como sus interacciones entre ellos para formar a un profesional de la biología con un carácter funcional y operativo en el ámbito del aprovechamiento acuícola. En concreto, la pregunta que guio la investigación fue: ¿cómo impactan las PER en el aprendizaje de la formulación de soluciones a problemas de manejo acuícola? El impacto de las PER sobre el aprendizaje se analiza desde una perspectiva cognitiva, para ello se recurre a conocimiento tácito, conocimiento explícito y a la participación en la experiencia. La pregunta de investigación se sostiene en dos ideas centrales, la primera de ellas es que los conocimientos explícitos y tácitos, así como sus interacciones entre ellos, constituyen factores que pueden incidir sustancialmente en el impacto de las PER en la formación de los alumnos (Sternberg *et al.,* 1993; Sternberg, 1999, y Sternberg *et al.,* 2000). La segunda idea apunta a señalar que la participación en la experiencia de un escenario real es un factor crítico que definirá en gran medida la influencia de las PER para que los alumnos construyan sus conocimientos (Kolb, 1984; Schön, 1998; Oser y Baeriswyl 2001; Lorenzano, 2004; Barato, 2005).

METODOLOGÍA

El estudio se realizó a finales de 2013, en un grupo de veintidós estudiantes de biología a punto de concluir sus estudios de licenciatura en Biología. Se siguió el estudio de caso como estrategia metodológica de investigación, el cual permite un examen detallado del proceso de estudio, a saber: el aprendizaje en escenarios reales. Su selección se debió a que los estudios de caso permiten analizar y reflexionar con suficiente profundidad el fenómeno en estudio sin la necesidad de múltiples observaciones. Como se sabe, esta alternativa metodológica tiene limitaciones para representar a amplios sectores de población en el estudio y también presenta limitaciones para obtener muestras representativas bajo la ley de probabilidad por lo que sus conclusiones no son generalizables estadísticamente. Sin embargo, presenta la ventaja de llegar a lo general

de casos específicos mediante el análisis detallado de lo que le es particular (Gerring, 2007).

Las proposiciones teóricas que guiaron el trabajo metodológico permitieron sustentar la interpretación del aprendizaje que se produce en escenarios reales como un fenómeno dependiente. Se definieron a los conocimientos tácitos como indicadores de ese aprendizaje y se convirtieron en la variable dependiente de dos grupos de factores: 1) el nivel de participación del alumno en una experiencia de interacción con un escenario real y 2) los tipos de conocimientos explícitos con los que contaban en el momento de la experiencia. En realidad, en un contexto escolar, los conocimientos explícitos y tácitos mantienen una compleja interacción que concluye en modificaciones mutuas y continuas, pero la óptica de estudio priorizó el flujo de la relación en la dirección de explícitos a tácitos.

Así, la metodología se centró en la estimación de tres variables: a) conocimientos explícitos diferenciados en condicionales, sustantivos, procedimentales y situacionales; b) conocimientos tácitos mediante situaciones simuladas y c) la participación de los alumnos en la experiencia del manejo acuícola sustentable mediante el uso de indicadores de participación. El trabajo metodológico partió del propósito de detectar si un mayor nivel de participación de los alumnos en la experiencia puede redundar en una mayor construcción de conocimientos tácitos. Asimismo, se buscó detectar si los conocimientos explícitos ejercían algún tipo de influencia sobre los tácitos. En particular, se buscó detectar si los conocimientos explícitos del *saber cómo* y del *saber sobre qué,* se relacionaban de manera más notable con los conocimientos tácitos. Para las 3 variables estudiadas: conocimientos explícitos, conocimientos tácitos y participación del alumno, se calcularon índices que variaron de 1 a 5: 1 muy malo, 2 malo, 3 regular, 4 bueno y 5 muy bueno.

Estimación de los conocimientos explícitos: el estudio de los conocimientos explícitos se inició con una clasificación éstos, para tal efecto se revisaron las clasificaciones existentes de conocimientos y se analizaron las características y dificultades que estas presentaban. Las principales dificultades encontradas fueron: una extrema variación en las clasificaciones existentes; el uso de los mismos términos para referirse a clases con atributos diferentes y una falta general de precisión en las clasificaciones existentes (Dochy y Alexander, 1995). Pero también se encontraron avances en la clasificación de los conocimientos, los cuales constituyeron un excelente andamiaje desde el cual se pudo particularizar una clasificación. Los conocimientos explícitos se diferenciaron en 4 grandes clases: sustantivos, procedimentales, condicionales y situacionales. Los

sustantivos se refirieren al *saber qué y* también ha sido definidos como conceptuales o declarativos (Van Berkum y De Jong, 1991). Los procedimentales son conocidos con el mismo nombre y se refieren al *saber cómo* (Dochy y Alexander, 1995). Los condicionales fueron definidos al adaptar la clasificación de Alexander y Judy (1988), pero en un sentido más amplio para hacer referencia así al *saber para qué* y *por qué* se realiza una actividad. Finalmente, los situacionales se re refieren al *sobre qué* y fueron adaptados de la clasificación de De Jong y Ferguson (1996).

Estimación de los conocimientos tácitos: el conocimiento tácito se entiende como una construcción dinámica y sujeto a constantes reelaboraciones por su interrelación activa con la práctica. Al asumir esta concepción se está consciente de las dificultades de su evaluación, así como de las limitaciones para acceder a distintos elementos que inciden en su configuración. Hasta el momento resulta poco factible realizar una evaluación completa de los conocimientos tácitos bajo una concepción amplia y dinámica de estos, pero tampoco es el propósito de este estudio. Lo que se desea evaluar es la construcción de los conocimientos tácitos producida por el efecto de un escenario real en sujetos que se acercan a dicho escenario en posesión de un conjunto de conocimientos. Los conocimientos tácitos producidos en esas condiciones son el resultado de una mezcla de conocimientos enteramente nuevos con conocimientos transformados o modificados, como producto de la interacción con la realidad. Por lo tanto, lo que se evalúa son los conocimientos tácitos construidos y reconstruidos a partir de enriquecer a los conocimientos explícitos mediante la incorporación del saber emergido del hacer sobre la realidad. Se diferenciaron utilizando las mismas categorías que los conocimientos explícitos en: sustantivos, procedimentales, condicionales y situacionales.

Estimación de la participación en la experiencia: conceptualizar el conocimiento tácito como una construcción basada en la reflexión-acción resalta la participación del sujeto cognoscente en la experiencia y lanza a la tarea de definir indicadores de tal participación. Pero la evaluación del conocimiento tácito desde esta línea de pensamiento está en ciernes y debe afrontar una serie de retos. En el desarrollo del proceso sobre este tipo de evaluación, en el trabajo se diferenciaron cinco tipos de participación del alumno: 1) proyectar la acción; 2) participar coherentemente; 3) discutir con otros; 4) analizar y organizar la experiencia e 5) integrar la experiencia en el marco teórico

RESULTADOS

Los conocimientos explícitos: los alumnos presentaron índices diferenciales en la construcción de conocimientos explícitos y se pudo observar que la mayoría de los alumnos presentaron índices de construcción medio (18) y alto (26) en todos los conocimientos y que solo 16 de ellos presentaron índices de construcción muy altos, principalmente en los conocimientos situacionales. Se puedo observar que los índices más bajos se presentaron en los conocimientos condicionales seguidos de los sustantivos y en forma similar los índices más altos se presentan en los conocimientos procedimentales y situacionales. También los datos obtenidos indicaron que los tipos de participación de los alumnos que potencian la construcción de conocimientos tácitos son la "acción coherente" (reflexión *en* la acción) y "analizar y organizar la experiencia" (la reflexión *sobre* la acción); en particular destacaron el papel que tuvo esta última forma de participación. Los resultados permiten concluir que la participación en "integrar la experiencia en el marco teórico" tiene un valor educativo limitado en la construcción de conocimientos explícitos, pero es probable que su valor recaiga en el desarrollo de los conocimientos tácitos. Finalmente se detectó la falta de investigación sustancial en torno a los tipos de participación: "proyectar la acción" y "discutir con otros". En particular este último tipo de participación tendrá que investigarse más, ello con el fin de analizar la conveniencia de propiciar que los alumnos se relacionen e incorporen a grupos de actores que estén integrados a procesos de resolución problemas de relevancia social y ambiental.

Nivel de participación del alumno en la experiencia: los alumnos participaron en la experiencia de manera heterogénea. En el momento de interactuar con la realidad hubo cinco alumnos que presentaron una baja participación, con una suma en todos sus índices menor de 2; nueve alumnos con una participación entre dos y tres y otros ocho alumnos con un índice entre 3 y 4. Los alumnos generalmente no participaron de manera equilibrada en su interacción con la realidad; llevaron a cabo en menor medida los tipos de participación consistente en "integrar la experiencia en el marco teórico" y el "discutir con otros" y en mayor medida el "proyectar la acción" y la "acción coherente". El índice promedio general de la participación "proyectar la acción" fue de 0.65 para todos los alumnos, esa participación consistió básicamente en realizar un proyecto de lo que debían hacer al interactuar con la realidad. Los siete alumnos que presentaron un índice menor a 0.5, se caracterizaron por: elaborar proyectos sumamente básicos, con una referencia mínima al papel que tendría que cumplir la experiencia en su formación y se centraron en pocas acciones, frecuentemente limitados a la medición y observación. Con todo, 10 alumnos presentaron un índice igual o mayor a 0.8 debido a que pudieron

culminar proyectos de actuación en sus contactos con la realidad con una visión completa y coherentes con la finalidad de la experiencia.

Los conocimientos tácitos: el aprendizaje de los alumnos en las PER fue diferencial, es decir, construyeron los distintos tipos de conocimientos tácitos de manera heterogénea. En las entrevistas que se hicieron a los alumnos para identificar los incidentes críticos, se detectó que habían construido un mayor número de conocimientos tácitos procedimentales; en segundo lugar, situacionales, y finalmente los sustantivos y los condicionales. Estos resultados parecen bastante lógicos y ubican el mayor valor formativo de las PER en la formación procedimental y situacional, es decir, permiten que el alumno desarrolle y depure su aprendizaje de procedimientos y de sistemas reales, ambos de elevado valor en la formación profesional. No obstante que las entrevistas indicaron los campos formativos de mayor aprendizaje, resulta conveniente explorar con mayor detenimiento el valor formativo que las PER puedan tener para el desarrollo de conocimientos sustantivos y condicionales. En estos campos es probable que no se extienda el aprendizaje logrado en las aulas en el sentido de permitir conceptualizar al alumno aspectos diferentes a los vistos mediante los conocimientos explícitos, sino que su valor recaiga en desarrollar estos conocimientos de manera más significativa, tal y como lo postulan los teóricos del aprendizaje situado (Seel, 2006).

CONCLUSIONES

Determinación en la construcción de los conocimientos tácitos: a lo largo de esta investigación se ha reiterado que la construcción de conocimientos tácitos depende de múltiples factores y que, por ende, su explicación tiene que ser abierta, pues sobre estos conocimientos operan una variedad de causas entrelazadas que producen numerosos y diversos efectos. No obstante, en el trabajo se resaltan tres tipos de flujo causalistas de mayor fuerza utilizadas aquí: a) el primero de ellos centrado en la interacción que se mantienen entre los mismos tipos de conocimientos tácitos; b) el segundo atendiendo a la influencia de los conocimientos explícitos sobre los tácitos, y c) el tercero que analiza los efectos de los tipos de participación en la experiencia sobre la construcción de conocimientos tácitos.

Interacciones entre los conocimientos tácitos: sobre el primer flujo causalista por analizar es necesario señalar que no se encontraron antecedentes acerca de las relaciones que pueden mantener los diferentes tipos de conocimientos tácitos, ni tampoco se ha podido identificar algún argumento sólido que respalde relación alguna, con excepción de la existente entre los conocimientos tácitos procedimentales y los situacionales. La razón es que los conocimientos tácitos procedimentales se originan en

la aplicación de procedimientos en un objeto concreto de tal forma que la correcta aplicación implica conocer el objeto. Dentro de los parámetros del presente estudio, significa que la aplicación de las acciones para realizar un proyecto de manejo acuícola requiere conocer la granja donde se proyecta el manejo.

Influencia de los conocimientos explícitos sobre los tácitos: el segundo flujo causalista implica interpretar los conocimientos explícitos como la variable independiente y a los tácitos como la variable dependiente, con la consciencia de que esta es una sobre simplificación de una relación sumamente discutida y compleja. En principio porque los conocimientos tácitos no requieren forzosamente de los explícitos para su construcción, ya que desde los orígenes de la civilización humana el hombre ha aprendido su *hacer* con la experiencia cotidiana y constante, y lo sigue haciendo de una forma eficaz. Un ejemplo actual es el conocimiento que surge del hacer que se produce en las corporaciones de trabajadores (Barato, 2005), o bien el aprendizaje tácito de estudiantes mediante la manipulación de aparatos tecnológicos (Hacking, 1983). También es discutible aceptar que todos los tipos de conocimientos explícitos ejerzan influencia en el aprendizaje de los conocimientos tácitos, de hecho, es factible encontrar conocimientos explícitos con poca repercusión en la práctica. También es cierto que en muchos casos es más sólido pensar en un flujo causalista que va de los conocimientos tácitos a los explícitos.

Nivel de participación en la experiencia y conocimientos tácitos: los estudios sobre el nivel de participación en la experiencia y los conocimientos tácitos deben su impulso a los trabajos de Schön (1992; 1998), para quién un profesional resuelve los problemas como si fuesen casos únicos. Desde esta óptica los conocimientos explícitos que posea un sujeto son relegados frente al contexto específico en el que debe resolverse el problema. En un contexto único los conocimientos explícitos poseen menos influencia, pero la forma en que el sujeto participe en la experiencia resulta crucial para la construcción de conocimientos tácitos. La relación entre la participación en la experiencia y la construcción de conocimientos tácitos resultó variable, por ejemplo, la participación “proyectar la acción”, salvo dos casos, muestra una cierta influencia en la construcción de conocimientos tácitos.

Los conocimientos explícitos y tácitos: su incidencia en las PER: el aprendizaje en las PER puede ofrecer grandes frutos en la formación de actividades profesionales e impulsar del desarrollo de diversas capacidades cognitivas y sensibilización ética de los alumnos, pero lo que se conoce del aprendizaje en la realidad es aún incipiente y debe afrontar muchos desafíos. Uno de los retos identificados a lo largo del desarrollo de este trabajo

es el bajo índice de construcción de conocimientos tácitos que presentan los alumnos; este índice bajo de aprendizaje, en parte, es consecuencia de una interpretación estrecha de la interacción del alumno con la realidad y de las dificultades que entraña emplear esas interacciones en un marco de desarrollo curricular. Para superar los bajos índices de construcción de conocimientos tácitos debe tomarse en cuenta que el trabajo en escenarios reales constituye un sistema formativo con características propias y diferentes a las del trabajo en el aula. La formación en escenarios reales debe articular distintas acciones educativas que se sustenten y retroalimenten entre sí y que a su vez puedan brindar al alumno un conjunto de apoyos heterogéneos en propósitos, contenido y nivel de impacto, pero articulados en forma sistémica. El sentido general de estas operaciones no debe radicar en la adquisición de conocimientos, sino en incidir en el hacer del alumno, para que, a través de sus propias acciones, aprenda a construirlos. Este aspecto concuerda con las propuestas de Gérard Sensevy (2007), cuando plantea que las acciones didácticas, convencionalmente en responsabilidad del docente, deben transferirse al alumno bajo normas genéricas, perdurables, específicas y definidas en función de los progresos del aprendizaje. Un desafío más que se ha identificado en esta investigación es la atención que requiere la construcción más equilibrada de los conocimientos tácitos. A lo largo del estudio se mostró como el contacto con la realidad puede producir aprendizajes diversos y disímiles. El aprendizaje más exitoso fue en torno a los conocimientos situacionales; esta certeza anuncia que es uno de los trabajos formativos en escenarios reales menos complicado y más accesible de lograr. Esto se produce porque la realidad es potencialmente formativa, en el sentido de fomentar el conocimiento tácito de los alumnos y su confianza acerca de los fenómenos reales con los que interactúan (Woolnough y Allsop, 1985). Un aprendizaje más relativamente exitoso se presentó entre los conocimientos tácitos procedimentales. Gran parte de este logro recayó en la interpretación abierta y dinámica que los alumnos recibieron de los procedimientos y también al hecho de que ellos se acercaron a la realidad armados de un anclaje heurístico que medió su interacción con la realidad. Al parecer el anclaje heurístico les brindó a los alumnos una base interpretativa de una actividad compleja y por lo mismo difícil de aprender. Aquí en realidad el aprendizaje se concretó en el ajuste del anclaje mediante sus redefiniciones al aceptarlo, rechazarlo o reajustarlo. El desbalance en la construcción de conocimientos tácitos se presenta al considerar a los conocimientos sustantivos y condicionales, ambos son sumamente valiosos; el primero constituye el fundamento teórico de la actividad profesional, y el segundo representa su soporte ético. Este desbalance se explica por los bajos niveles de aprendizaje encontrados en los conocimientos sustantivos a pesar de que este aprendizaje de la realidad no es nuevo. Es un aprendizaje explotado por educadores que se percataron de

que cuando los alumnos contrastan una abstracción conceptual o procedimental con una realidad, la complejidad y riqueza de ésta última tiende hacer que los estudiantes enriquezcan sus esquemas conceptuales, o bien, que abandonen esquemas rígidos y los sustituyan por otros más flexibles y versátiles (Lewis, 1982; Watts, 1991; Astolfi, 1994). Tal vez el problema del déficit de aprendizaje que se ha encontrado aquí tiene que ver con el hecho de haber trabajado con sistemas conceptuales interdisciplinarios, lo cual parece añadir un nivel diferente de dificultad en su aprendizaje. El mayor déficit de aprendizaje tácito se encontró en los conocimientos condicionales, seguramente debido a la dificultad que implica identificar principios éticos en una realidad concreta, o más bien, identificar el sentido y dirección que se la asigna a una realidad tan concreta como una granja acuícola y analizar ese sentido y dirección para percibir rasgos éticos y morales específicos y entender por qué se expresan de esa manera. Se observó aquí que el alumno difícilmente va a aprender rasgos éticos en la realidad, más bien aprende cómo se expresa un sentido moral definido como la sustentabilidad en una situación bajo condiciones limitadas. Se reconoce que la comprensión de este aprendizaje de la realidad aún está en ciernes, pero también se reconoce lo crucial que resulta investigar este hueco educativo referido al aprendizaje con sentido crítico y reflexivo para un profesional. Un tercer reto que debe afrontarse para mejorar la construcción de conocimientos tácitos en los alumnos se asienta en el incremento de la influencia de los conocimientos explícitos sobre ellos. Los resultados del trabajo indicaron que ciertamente los conocimientos explícitos influencian el aprendizaje tácito en forma diferencial. Los conocimientos explícitos procedimentales y situacionales se identificaron como los de mayor influencia en la construcción de conocimientos tácitos. En cambio, se detectó que la influencia de los conocimientos explícitos sustantivos es muy baja y la de los condicionales es prácticamente nula, de ahí el reto de estudiar la forma en que los conocimientos explícitos puedan ejercer una mayor influencia sobre el aprendizaje tácito de los alumnos.

Nivel de participación en la experiencia y conocimientos tácitos: los estudios más generales sobre el aprendizaje emanado de la interacción entre el sujeto con algún tipo de realidad concreta van en la misma dirección que lo encontrado aquí: una notable relación positiva entre aprendizaje y experiencia (Price, 1975; Wagner, 1987). Pero saber que a mayor experiencia se incrementa el aprendizaje logrado tiene una relevancia limitada en los contextos educativos, en donde tiempo y capital son recursos escasos como para establecer periodos de experiencia prolongados. El contacto en sí mismo con la realidad no es educativo, para elevar los niveles de aprendizaje en los escenarios reales hay que centrarse en el alumno, en lo que realiza antes, durante y después de

interactuar con la realidad. Esta investigación ha resaltado la función que juegan las labores que siguen a la acción, pero habrá que ahondar más en el papel del hacer del alumno antes y durante la acción para lograr que aprenda *a partir, sobre* y *a intervenir* en tales escenarios. El camino por recorrer será diferente en cada perspectiva de aprendizaje en la realidad y en los productos educativos que buscan generarse. Hacer una diferenciación clara de los procesos a seguir y de los productos educativos a generar constituye un inestimable avance en el estudio del aprendizaje en la realidad y sobre la realidad. Un desafío más en el avance y el progreso y refinamiento de los procesos del aprendizaje en escenarios reales radica en el fortalecimiento del papel que juegan los tipos de participación del alumno en la construcción de conocimientos tácitos. Los resultados del presente estudio indicaron que los tipos de participación de los alumnos que potencian la construcción de conocimientos tácitos son la "acción coherente" (reflexión *en* la acción) y "analizar y organizar la experiencia" (la reflexión *sobre* la acción); en particular destacaron el papel que tuvo esta última forma de participación. Los resultados permiten concluir que la participación en "integrar la experiencia en el marco teórico" tiene un valor educativo limitado en la construcción de conocimientos explícitos, pero es probable que su valor recaiga en el desarrollo de los conocimientos explícitos. Finalmente se detectó la falta de investigación sustancial en torno a los tipos de participación: "proyectar la acción" y "discutir con otros". En particular este último tipo de participación tendrá que investigarse más, ello con el fin de analizar la conveniencia de propiciar que los alumnos se relacionen e incorporen a grupos de expertos que estén eficazmente integrados a procesos de resolución problemas de alta relevancia social y ambiental.

Puntos estratégicos en la definición de las PER: las PER son espacios que permiten múltiples aprendizajes, pero su aprovechamiento en el logro de intenciones educativas preestablecidas implica acotar su papel educativo en la orientación definida. Su selección es clave en este proceso y debe existir coherencia entre las propiedades de las per y las intenciones de formación. Otro gran punto a considerar es el armado del alumno, que le permita establecer interacciones con la realidad, pero siempre con un sentido definido por los fines educativos. El aprendizaje en escenarios reales conlleva características particulares tales como operar en un espacio auténtico, lejos de condiciones controladas. La predicción de lo que puede suceder en el alumno es más incierto, requiere una práctica contextualizada y contiende con situaciones específicas, se nutre de la complejidad y trasciende a los paradigmas disciplinares. Promover este aprendizaje requiere de trabajar y reflexionar con procesos dinámicos, de manera constante dentro de un proceso evolutivo que se ejerza a partir de un sistema de

información acerca de cuanto está sucediendo, que dé cuenta de los aciertos, los condicionantes, las limitaciones y los errores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Astolfi, J.P. (1994) El trabajo didáctico de los obstáculos, en el corazón de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las Ciencias,* 12: 206-216.

Barato, J. N. (2005) *Formación profesional: ¿saberes del ocio o saberes del trabajo?* Montevideo, Uruguay, OIT/Cinterfor.

Contreras, J. (1987) De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de educación,* 282: 203-231.

De Jong, T., y Ferguson, M. (1996) Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist,* 31 (2): 105-113.

Dochy, F. J. y Alexander, P. A. (1995) Mapping prior knowledge: A framework for discussion among researchers. *European Journal of Psychology of Education,* 10 (3): 225-242.

Gerring, J. (2007) *Case Study Research.* Cambridge, Cambridge University Press.

Hacking, I. (1983) *Representing and intervening.* Cambridge, Cambridge University Press.

Kolb, D. (1984) *Experiential Learning.* New Jersey, Prentice Hall Inc.

Lewis, R.W. (1982) Theories, structure, teaching, andlearning. *Bios - cience,* 32: 734-737.

Lorenzano, C. (2004) Estructura del conocimiento práctico. *Revista de Filosofía,* Universidad Complutense de Madrid. 29 (2): 40-61.

Oser, F. K. y Baeriswyl, F. J. (2001). Choreografies of Teaching: brid- ging instruction to teaching. En V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1031-1065). Washington, aera.

Price, H.H. (1975) *Pensamiento y experiencia.* México, Fondo de Cultura Económica.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. *Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, Paidos

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona, Paidos.

Seel, N. M. (2006) Mental models in learning situations. In C. Held, M. Knauff, & G. Vosgerau (Eds.) *Mental models and the mind: Current developments in cognitive psychology, neuroscience, and philosophy of mind* (pp. 85–107). Amsterdam, The Netherlands, Elsevier

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de Agir ensemble. "L'action didactique conjointe du professeur et des élèves". PU Rennes. Consultado el 12 de Junio de 2014, en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=324.

Sternberg, R. (1999) What Do We Know About Tacit Knowledge? Making the Tacit Become Explicit. En R. Sternberg y J. Horvath (Eds.) *Tacit Knowledge in Professional Practice: Researcher and Practitioner Perspectives* (pp. 231 - 236). Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum and Associates.

Sternberg, R. J., Wagner, R. K. y Okagaki, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. *Advances in lifespan development,* 205-227.

Sternberg, R. J, Forsythe, G. B., Hedlung, J., Horvath, J. A., Wagner, R.K., Williams, W. M., Snook, A. y Grigorenko, E.L. (2000) *Practical intelligence in everyday life.* Nueva York, Cambridge University Press.

Van Berkum, J. J. y De Jong, T. (1991) Instructional environments for simulations. *Education and Computing,* 6 (3): 305-358.

Wagner, R. K. (1987) Tacit knowledge in everyday intelligent behavior. *Journal of personality and social psychology,* 52 (6): 1236 - 1241.

Watts, M. (1991) *The science of problem solving. A practical guide for science teachers.* Londres, Cassell Educational.

Woolnough, B. E. y Allsop, T. (1985) *Practical work in science.* Cambri- dge, Cambridge University Press.

Zabalza, B. M. A. (2010) El *Practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación,* 354: 21-43.

Desafíos del modelo de resonancia colaborativa en la relación institución formadora y centros de práctica en las carreras de Educación de la PUCP. (RES0101)

Lileya Manrique Villavicencio
Pontificia Universidad Católica del Perú

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, ha cumplido 72 años formando docentes líderes en educación, con una formación integral, interdisciplinaria, con una visión humanista y comprometida con el desarrollo humano, sustentable y democrático. Actualmente, ofrece las carreras de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria.

La propuesta curricular de la Facultad de Educación se sustenta en los planteamientos provenientes de los enfoques práctico y reflexivo. El currículo, en nuestra propuesta, se concibe como una praxis sustentada en la reflexión, inseparable de la práctica, desde donde se busca la formación en competencias profesionales docentes que integren conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores. Por ello, la práctica se convierte en el eje que estructura toda nuestra propuesta formativa, ya que es en el escenario de la práctica donde los estudiantes integran y consolidan su conocimiento pedagógico, analizan críticamente la teoría y construyen nuevo conocimiento a partir de la reflexión sobre su práctica y la investigación que realizan sobre ella; asimismo, son capaces de generar procesos de acción-reflexión-innovación. (PUCP, 2013)

En el plan de estudios de las carreras de Educación, el desarrollo de las habilidades docentes para la enseñanza y las propias de la investigación, se desarrollan en los cursos de Investigación y Práctica Educativa, que van del primer al octavo ciclo de estudios, y en los dos últimos cursos, que se denominan Tesis 1 y desempeño preprofesional y Tesis 2 y desempeño preprofesional. Esta secuencia de cursos se caracteriza por vincular a los estudiantes con contextos reales de ejercicio docente, en lo que se ha denominado prácticas educativas o prácticas de campo, que van desde observaciones en el aula, ayudantía y práctica preprofesional, así como intervenciones pedagógicas, en diferentes instituciones educativas o espacios alternativos, en el ámbito de Lima metropolitana o provincia, durante la carrera profesional.

En el año 2018, con una nueva gestión en la Facultad de Educación, se revisó el sistema de prácticas educativas, que está conformada por una red de centros de prácticas comprometidos en brindar a nuestros estudiantes oportunidades para ejercer su rol docente. De otro lado, las instituciones educativas seleccionadas comparten cierta afinidad en el proyecto educativo y tipo de formación que brinda la facultad, aunque otras constituyen espacios con diversas características que permiten un análisis crítico sobre la realidad de la educación escolar pública. Se encontró que la relación con las instituciones educativas mostraba un bajo impacto en la mejora o cambios en el contexto escolar. A partir de esta constatación, la Facultad de Educación de la PUCP inicia la apuesta por construir con los centros de práctica, un modelo de relación distinto basado en la colaboración.

Esta comunicación da cuenta de las experiencias y desafíos que conlleva transitar hacia un modelo que sea coherente con nuestro enfoque de formación reflexivo-práctico y que establezca una relación recíproca, horizontal y de colaboración entre ambas instituciones. En ese sentido, identificamos que el modelo de resonancia colaborativa (Marcelo y Estebaranz, 1998), involucra una forma distinta de situarse como universidad ante los centros de práctica y de reconocer la participación de los profesores que se encuentran en las escuelas como coformadores.

Se propone como hipótesis de trabajo, que la relación entre la institución formadora y las instituciones que reciben a los docentes en formación, denominados centros de práctica, determina una dinámica en los roles de diversos agentes y, en consecuencia, incide en la calidad de las experiencias de la práctica o del Prácticum. Un modelo de relación basada en la colaboración fortalece a las instituciones como comunidad docente, favorece el desarrollo profesional de sus miembros y promueve innovaciones pedagógicas o mejoras en las prácticas docentes.

METODOLOGÍA

Aspectos contextuales de la práctica educativa

La Práctica educativa es “aquella actividad que permite a los estudiantes tomar contacto con los diversos espacios educativos fuera del aula universitaria, con la finalidad de aprender a reflexionar, analizar y comprender la “práctica docente” desde la diversidad, el diálogo intercultural y el compromiso con los otros; busca afianzar el desarrollo de habilidades para el desempeño docente; así como, la capacidad de investigación aplicada como medio para ampliar o generar conocimiento educativo y plantear soluciones de mejora”. (PUCP,2013)

Esta práctica asegura el contacto de los estudiantes con la realidad educativa desde el inicio de la carrera, con una perspectiva reflexiva, social y crítica que favorece la articulación práctica e investigación educativa, siendo capaces de generar procesos de acción-reflexión-innovación (PUCP, 2013). Está dirigida a los alumnos del primer al décimo ciclo de estudios que se encuentran matriculados en la Facultad de Educación.

La práctica o Prácticum está integrada en los cursos de Investigación y Práctica Educativa del primer al octavo semestre. En el tramo del noveno y décimo semestre, los estudiantes cursan Tesis 1 y desempeño preprofesional y Tesis 2 y desempeño preprofesional que implica una práctica intensiva en aula constituyendo las prácticas preprofesionales y elaboran un trabajo académico de investigación. Los objetivos, actividades y evaluación de la práctica educativa se precisan en el sílabo, según los requerimientos que demandan los cursos en cada ciclo de estudios. Está a cargo de los profesores responsables de dichos cursos.

Las prácticas cumplen con el siguiente objetivo general: Contribuir en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso, al poner en contacto a los estudiantes con una realidad educativa. En ese sentido, se reconoce el Prácticum como un espacio de aprendizaje y puesta en acción de las competencias docentes, en especial las competencias sobre investigación, habilidades docentes y la reflexión sobre la práctica, así como otras que configuran el Perfil del egresado de Educación. Asimismo, es el espacio en el que se contrasta la teoría estudiada con las teorías implícitas, creencias y experiencias que emergen de situaciones reales del aula.

Las experiencias de aprendizaje que se ofrecen en la práctica educativa se dirigen hacia un objeto determinado, vinculadas a la realidad educativa del entorno local o en zonas de acción focalizadas, en un número de horas al semestre (tabla 1). El estudiante va ejerciendo el rol de observador participante, de ayudante o practicante, en variados contextos y tipos de instituciones educativas formales o alternativas. En la siguiente tabla se presenta la secuencia de la práctica educativa en la Facultad de Educación de la PUCP.

CICLO	RESUMEN DE LA SUMILLA	ROL DEL ESTUDIANTE	HORAS DE PRÁCTICA	TIPOS DE CENTROS DE PRÁCTICA
1	Reconocimiento y reflexión en torno a su **identidad y vocación docente** a partir del análisis de figuras docentes memorables. Observación de sesiones de clase.	Observador No participante	4 (semestral)	Instituciones educativas públicas, privadas o mixtas en Lima metropolitana.
2	Reconocimiento y análisis de **espacios formales de aprendizaje** donde se desarrolla la docencia. Observación de sesiones de clase.	Observador No participante	9 (semestral)	Instituciones educativas públicas, privadas o mixtas en Lima metropolitana.
3	Reconocimiento, reflexión y valoración de **escenarios educativos alternativos**. Desarrollo de sesiones de clase.	Observador participante	9 (semestral)	Bibliotecas, museos, centros culturales, centros comunales, editoriales y albergues (en Lima).
4	Diagnóstico educacional de una **institución educativa escolar**: elementos, procesos, contexto interno y externo. Diseño y desarrollo de sesiones de clase.	Observador participante	20 (semestral)	Instituciones educativas públicas, urbano-marginales (en Lima).
5	Análisis y reflexión en torno a la **interacción educativa en aulas de clase regular.** Diseño y desarrollo de sesiones de clase sobre clima de aula.	Ayudantía	30 (semestral)	Ayudantía en Instituciones educativas públicas en Lima. Trabajo de Campo en instituciones educativas públicas fuera de Lima.
6	Análisis y reflexión en torno a la **interacción educativa en aulas de clase inclusivas.** Diseño y desarrollo de sesiones de clase para la atención de la diversidad.	Ayudantía	30 (semestral)	Instituciones escolares inclusivas y aulas hospitalarias en Lima.
7	Análisis crítico y reflexivo sobre una problemática sobre su propia práctica docente en ayudantía. **Elaboración de una Tesina.**	Ayudantía	30 (semestral)	Ayudantía en Instituciones educativas públicas o privada en Lima.
8	Reconocimiento de una problemática o área de interés, para la **culminación de una Tesina**, con miras al grado académico.	Ayudantía	30 (semestral)	Trabajo de campo en instituciones educativas rurales fuera de Lima.
9	**Práctica Pre-profesional intensiva y permanente** en una institución educativa (Inicial o Primaria). Desarrollo del Plan de Investigación o de un Informe de Práctica pre-profesional, con asesoría de un docente de la FAE-PUCP.	Practicante	30 (semanal) (Marzo-julio)	Institución educativa privada o pública, por convenio o por contrato.
10	**Práctica Pre-profesional intensiva y permanente** en una institución educativa (Inicial o Primaria). Elaboración del Informe Final de la Investigación o de la Práctica Pre-profesional, con asesoría de un docente de la FAE-PUCP.	Practicante	30 (semanal) (Agosto-diciembre)	Institución educativa privada o pública, por convenio o por contrato.

Tabla 1. Secuencia de la Práctica Educativa Facultad Educación PUCP

En cuanto a la organización, se ha establecido una red de centros de práctica, actualmente se cuenta con 260 centros, de tal forma que se pueda atender la realización de las prácticas de campo de nuestros estudiantes cada año. Asimismo, se ha elaborado protocolos para la selección de instituciones y la realización de convenios interinstitucionales; se cuenta con funciones del estudiante o practicante, funciones del profesor responsable o colaborador en la escuela, así como formatos para plan de trabajo, instrumentos para las asesorías y la evaluación, así como modelos de informes sobre las acciones cumplidas en la práctica de campo.

Referentes conceptuales

Se asume que la práctica educativa "está asociada a la manera de entender el proceso educativo y su puesta en acción. Es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos vinculados al proceso de la formación, no se limita al concepto de docencia" (Revilla, 2012,36). Por tanto, constituye una actividad compleja, articuladora de múltiples aprendizajes e interacciones vinculadas con el cómo se aprende a enseñar y con la construcción de la identidad y profesionalidad docente. Según Cifuentes (1999, citado por Escobar, 2007), se reconoce dos complejidades de la Práctica: a) La complejidad epistemológica, referida al que se pretende conseguir con la práctica educativa y cómo ello es coherente con el enfoque de formación docente. b) La complejidad organizativa derivada de la relación entre la institución formadora y los centros de práctica, que se establece a través de acuerdos explícitos e intereses comunes.

Cabe señalar que, entre las críticas a la calidad de la formación inicial docente, se hace referencia a la organización burocratizada de la formación, al divorcio entre la teoría y la práctica, y a la escasa vinculación de las instituciones formadoras con las escuelas. (Vaillant, 2018). Según Calderano, de Andrade y Carneiro (2013), la formación docente no solo se da en la Universidad. "A universidade é um espaço muito importante, mas de forma alguma podemos descartar a importância dos outros campos, como, por exemplo, a escola enquanto lócus propício para a formação docente" (p.9). Por ello, la asociación entre escuela y universidad debe romper con la idea de que la práctica se da en la escuela y la formación en la universidad. En ambos espacios confluyen la formación y la práctica (Calderano, de Andrade y Carneiro, 2013), pero dependerá de la relación que se entreteja entre estos espacios, para generar una experiencia de calidad en la formación inicial docente.

Las instituciones formadoras requieren de "contextos de práctica, de aplicación, de vida cotidiana y, en definitiva, de socialización" (Vaillant,2018,20) para que sus estudiantes completen su proceso formativo como docentes y, a su vez, las escuelas requieren ensayar nuevas formas de aprender y estrategias para enseñar, que podría potenciarse con el intercambio y apoyo de los docentes de la institución formadora.

De otro lado, en la literatura se identifica un conjunto de modelos que expresan la relación institucional entre el centro de formación docente y las escuelas, como el propuesto por Marcelo y Estebaranz (1998), quienes los denominaron: modelo de

yuxtaposición, de consonancia en torno a un perfil del buen profesor, de disonancia crítica y de resonancia colaborativa. Estos modelos son indicativos de la forma como se comprende el "aprender a enseñar" y los roles que asume el docente formador o asesor de la práctica, así como el docente que acompaña en el aula al practicante y de él mismo en la clase. Otros autores como Escobar (2007) y Rodríguez y Grilli (2016) también han contribuido a caracterizar estos modelos y a comprobar su enorme valor en la formación inicial de los futuros docentes.

En las siguientes líneas, se caracteriza el modelo de resonancia colaborativa, en base a los autores mencionados:

-Frente a la institución formadora que detenta el poder de conocimiento y se aproxima a los centros como objeto de investigación, el modelo de resonancia colaborativa enfatiza en un conocimiento compartido entre la institución formadora y centros de práctica. Los saberes y los marcos teóricos de todos los involucrados son igualmente importantes.

-Existe un compromiso del centro de práctica y de los maestros en participar como coformadores, es decir, se comparte la responsabilidad en la formación.

-En base a intereses comunes, las instituciones determinan proyectos de investigación e involucran a los estudiantes, directivo y docentes de ambas instituciones en dichos proyectos. Se genera una cultura de colaboración en donde profesores, investigadores, maestros aprenden e investigan sobre la enseñanza.

-Mayor participación de los centros de práctica en la planificación y desarrollo de la práctica de los estudiantes, así como en la evaluación. Se da cabida al aporte de sus saberes y experiencia profesional. En ese sentido, no se deja librado a la buena voluntad de los maestros de aula.

-Supone el interés de la institución formadora y los centros en concretar acciones conjuntas para la innovación pedagógica y la promoción de buenas prácticas docentes.

-Se vela por experiencias de práctica de calidad de los estudiantes en formación, por lo que las escuelas y sus docentes son seleccionadas como colaboradores con criterios de calidad.

Como se señaló, la formación inicial no solo depende de los docentes que tienen a su cargo los cursos en la institución formadora, sino que juegan un rol muy importante el director(a) y los maestros, que aceptan a los estudiantes en la institución educativa y en sus aulas. Esta aceptación puede estar sujeta a la "buena voluntad", ser "impuesta" o

existir una “aceptación” como una responsabilidad compartida, bajo la figura de un coformador o docente colaborador, dada la influencia de este en el docente en formación.

Se entiende por docente coformador, a aquel docente que cuenta con un saber y vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta y “recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo y realiza el seguimiento individualizado de la formación en terreno” (Sanjurjo, 2011,28-29). Cabe señalar, que estos docentes modelan e inciden en la construcción de la profesionalidad y en un “estilo de hacer enseñanza” en los futuros docentes.

Por ello, la relevancia de reconocer el estatus del coformador en el desarrollo profesional docente y en la carrera magisterial, dado que cumple una labor de acompañamiento pedagógico, de mentoría o como formador desde la práctica. También la institución formadora puede certificar a los coformadores y generar espacios de encuentro para socializar sus experiencias, vivencias y formas de enseñar desde la práctica misma, acogiendo sus sugerencias para la mejora de la formación inicial docente. De esta manera se valora el papel que el maestro de la escuela cumple en la tarea formativa de preparar a las nuevas generaciones de docentes.

Un aspecto relevante en la práctica educativa es asegurar una experiencia de calidad de las prácticas, por parte de la institución formadora y los centros de práctica, esto es que las prácticas permitan a los futuros docentes “aprender a enseñar”, con diversos grupos y realidades complejas; que fortalezcan la reflexión crítica sobre su práctica, su rol como enseñante y la docencia como profesionalidad (Kane, 2002). Esta dinámica se ve favorecida si existe un acuerdo explícito o convenio del centro de formación y la escuela, que sintonice con las necesidades, expectativas e intereses compartidos. Como señala Calderano et.al (2013), “é importante que os saberes desenvueltos no dia a dia da escola sejam incorporados `as discussoes desenvolvidas nas universidades e que estas, por sua vez, estejam mais presentes neste cotidiano escolar,nao como avaliadoras, mas como colaboradoras neste proceso tao complexo que é o de educar”(p.15). Con ello, se deja abierta las posibilidades de enriquecer el campo de conocimiento a partir del contraste entre la teoría y la práctica, a través del encuentro de universidad y escuela.

RESULTADOS

Del año 2018 a la fecha, la Facultad de Educación despliega un esfuerzo sostenido por construir una relación con los centros de práctica, bajo el modelo de Resonancia colaborativa, que reconoce la formación docente en la práctica como una responsabilidad compartida. En el marco del convenio que suscribe con los centros de

práctica, la facultad ofrece diversas posibilidades de desarrollo profesional para los docentes. Entre estos beneficios se puede mencionar:

-Capacitación en temáticas específicas a sus profesores.

-Acceso a cursos virtuales y diplomaturas de especialización.

-Invitación a participar en nuestros eventos académicos: seminarios, congresos, conversatorios con especialistas nacionales e internacionales.

Sin embargo, estas actividades no traducen lo que es el núcleo del modelo de "Resonancia colaborativa", por ello se busca construir nuevas maneras de establecer ese vínculo colaborativo con los centros de práctica. A continuación, se analizan algunas experiencias, que procuran distintos abordajes para afirmar esa relación de mutua colaboración.

Experiencia de conocimiento compartido, a partir de una problemática surgida en el centro de práctica

Se trata de un centro de práctica de educación inicial, de gestión pública, que solicitó a la Facultad de Educación una capacitación para sus docentes y directivo en "Estrategias pedagógicas para promover conductas positivas". Ellos refirieron la necesidad de revisar sus formas de trabajo con los niños, niñas y padres de familia, a fin de promover una mejor convivencia en la escuela. Para que esta actividad no sea una "entrega de conocimiento" sobre nuevas estrategias para resolver el problema de la convivencia, se trabajó de forma diferente. En las primeras sesiones, la docente a cargo favoreció la identificación de la problemática cotidiana por parte de las docentes participantes, quienes verbalizaron las distintas situaciones y experiencias vividas que las dispuso para una mayor participación. Luego, enfatizó a través de preguntas, con la dinámica de lluvia de ideas, que las participantes reconocieran: ¿qué conozco?, ¿cómo enfrento o respondo el problema? ¿qué decisiones tomo? Las respuestas de las participantes fueron registradas y sirvieron para continuar con procesos de reflexión colectiva y de construcción de conocimiento profesional. De este modo, la docente a cargo enfatizó en hacer consciente a las docentes, que traen un conjunto de saberes (conocimientos, creencias, teorías implícitas) y experiencias, sobre cómo resuelven situaciones complejas y difíciles en lo cotidiano con los niños y niñas; y cómo pueden revisar críticamente sus actuaciones para mejorarlas y dar respuesta a la problemática, en este caso sobre prácticas naturalizadas en la familia y la escuela que no favorecen la convivencia escolar. Se trabajó en forma de taller, con juegos de roles, construcción de

organizadores gráficos, lecturas socializadas y la revisión de protocolos de actuación de las docentes, para mejorarlos a la luz de lo trabajado en este espacio formativo.

De la forma cómo se desarrolló esta capacitación, se considera que valorar y posicionar el conocimiento y experiencia de las maestras, constituye una práctica que debe caracterizar la relación entre la academia y la escuela. De esta manera, se trata de cambiar el centro de quien detenta el poder del conocimiento, es decir, construir un conocimiento compartido desde los saberes y marcos teóricos de todos los participantes.

De otro lado, se requiere establecer de qué modo la Facultad de Educación continúa con la práctica de construcción colectiva, en y desde la escuela, abriendo espacios en los que se comparta los avances y resultados de aquello que se haya aplicado, se contraste con marcos teóricos y se genere nuevas propuestas de intervención. El involucramiento de las maestras y directora de esta escuela en una reflexión conjunta con el equipo docente de la Facultad, sobre una problemática que les afecta, nos permite avizorar posibles proyectos de innovación pedagógica o de buenas prácticas sobre la convivencia escolar.

Experiencia desde un curso para la propuesta de una intervención pedagógica en el aula de clase, en siete centros de práctica

El curso "Educación para la Convivencia" corresponde al cuarto ciclo, es un curso obligatorio para las estudiantes de Educación Inicial. Como parte de sus objetivos, involucra la práctica de campo en instituciones educativas públicas de educación inicial, en situación de alta vulnerabilidad, para observar las interacciones que se producen al interior de un aula, que debieran estar basadas en la confianza, el diálogo, la solidaridad y respeto mutuo; a partir de ese análisis, las estudiantes deben identificar situaciones que afectan la regulación de la convivencia escolar y elaborar una propuesta de intervención, que pueda ser aplicada para promover la creación de relaciones justas y equitativas, que favorezca la convivencia democrática a nivel de aula o institución.

Las primeras acciones corresponden a la docente del curso, quien identifica las instituciones educativas para la práctica educativa en terreno. Las coordinaciones se dan a nivel de la dirección, a quien se le presenta el plan de trabajo y, luego se brinda la información a las docentes de las escuelas que aceptan abrir sus aulas para la participación de nuestras estudiantes. Ellas deben asistir al aula, un mínimo de cinco jornadas completas durante el semestre académico.

La problemática es cualquiera relativa a la vulneración de derechos o sobre convivencia escolar, a partir de la "mirada externa" de la estudiante, quien identifica situaciones que

la afectan, sin mediar la participación o intervención de la profesora de aula en este diagnóstico. Al finalizar las visitas, la estudiante diseña un proyecto de intervención para la mejora de las interacciones en el aula, que sea viable. Se asegura la devolución de los resultados a la maestra, en caso sea posible, la estudiante expone su proyecto ante la docente y directivo de la escuela; sino este es enviado a cada docente incluyendo las sugerencias por parte de la docente del curso, para que pueda ser aplicado por la maestra.

En el análisis y reflexión realizada con la docente del curso Educación para la Convivencia, para reconfigurar esta intervención con las escuelas, a fin de desarrollar una relación colaborativa entre institución formadora y las instituciones educativas, se propusieron varios cambios. En primer lugar, los diálogos de coordinación inicial deben asegurar una mayor participación de los directivos y las maestras de estas escuelas, tanto en la planificación como en el desarrollo del trabajo de campo. Asimismo, se requiere ajustar la metodología para la identificación de la problemática y el recojo de información a través del diálogo y consenso. También, se sugiere que las estudiantes pueden entrevistar a las maestras para recuperar los hechos, experiencias y conocimiento que poseen sobre la problemática identificada; de otro lado, se generen espacios de intercambio sobre el proyecto de intervención que puede ser enriquecido con el aporte de las maestras. Posteriormente, la ejecución del proyecto puede hacerse con el acompañamiento en terreno de la docente del curso o de un grupo de docentes de la Facultad.

En esta última experiencia se destaca la oportunidad de encontrar un “interés común”, que congregue la participación de las instituciones y, principalmente de estudiantes, docente de la cátedra y las maestras. Se enfatiza en el reconocimiento y valoración de los saberes de todos los involucrados, en un sentido de horizontalidad, en base al diálogo y acciones de mutua colaboración.

CONCLUSIONES

A partir de las experiencias descritas, se muestra cómo la Facultad de Educación está replanteando la forma de vincularse con los centros de práctica, en lo que puede ser una difícil pero necesaria relación. Ciertamente, se presentan desafíos en la construcción de una relación, basada en la colaboración para las prácticas educativas de los docentes en formación, que se puede ponderar desde el nivel de complejidad epistemológica, es decir, cómo se asegura el enfoque de formación y la finalidad de las prácticas; y, desde el nivel organizativo, en cuanto al vínculo de relación entre los diversos agentes.

Complejidad epistemológica

El construir un nuevo discurso y modos de relación colaborativa implica situar a todos los agentes como portadores de saberes, bajo un mismo estatus profesional, en el que cada formador trae sus experiencias y sobre todo saberes profesionales, que aportan riqueza y singularidad al proceso formativo de nuestros estudiantes. Por tanto, el modelo de resonancia colaborativa es una propuesta que exige una articulación de esfuerzos colectivos.

Asimismo, representa un cambio en el imaginario del docente de aula el asumirse como un coformador, que no se limita a cumplir con darle oportunidad al estudiante para hacer su práctica o aportar en los aspectos administrativos o de gestión pedagógica que se le solicitan. En este rol como coformador significa el acompañar al practicante, motivar el intercambio de experiencias y saberes, propiciar una reflexión socializada sobre la práctica y generar propuestas conjuntas de atención a los aprendizajes de niños y niñas. Sin embargo, se debe considerar las condiciones y las propias exigencias laborales que viven los maestros, quienes tienen aulas muy diversas y complejas e involucrarse como coformadores les implica dedicación, tiempo, preparación que se añade a las labores que debe atender.

De otro lado, se trata de problematizar y reflexionar en torno a la concepción de docencia compartida, que vincule el enfoque de la formación y la práctica educativa, bajo criterios de calidad de las experiencias que los estudiantes vivencien en los centros de práctica. Como se construye esta docencia compartida, entre el coformador, el estudiante y el docente del curso, para acompañar el proceso de aprender a enseñar, de reflexión sobre la práctica y de construcción del conocimiento profesional.

Complejidad organizativa relacional

Desde, este nivel se trata de generar proyectos de investigación o de intervención conjuntos, los cuales interesen a ambas instituciones o a un grupo de centros de práctica, que concentre las fortalezas de todos y revierta en la mejora de los estudiantes, tanto de la práctica como de los niños y niñas de las escuelas. Estos proyectos deben ser planteados en una lógica de sostenibilidad y de afirmación o consolidación de la red de centros de práctica como espacios de autoformación o de formación continua.

Asimismo, se requiere nuevos modos para extender esta relación, no solo a los docentes de los cursos de investigación y práctica, sino al pleno de docentes e investigadores de la Facultad, en las nuevas actividades que puedan establecerse con los centros de práctica bajo este modelo de colaboración. Ciertamente, ello significará una demanda

de espacios, tiempos y recursos que deben ser previstos tanto en las escuelas como en los centros de formación.

De otro lado, también es importante la formalización de esta relación a través de un Convenio de Prácticas, que exprese un marco común sobre la formación y la profesionalidad docente; asimismo, establezca posibles acciones que beneficien tanto a la institución escolar como a la institución formadora. Aunado a ello, se debe trabajar por el reconocimiento y visibilizarían de la labor de los coformadores como parte de su desarrollo profesional y de esta manera se valore el papel que el maestro de la escuela cumple en la tarea formativa de preparar a las nuevas generaciones de docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calderano, M.A., de Andrade, E. y Carneiro, G. (2013). Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa. Tecendo relações entre Universidade e escola. Juiz de Fora: Editora UFJF.

Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica, (16*),182-193.Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968746.pdf

Kane, R. (2002). Cómo enseñamos a los docentes: nuevos modos de teorizar sobre la práctica y poner en práctica la teoría. ***Perspectivas****, 22*,(3),1-22.Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/kanes.pdf

Marcelo, C. y Estebaranz, A.(1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. ***Revista de Educación****, (317),* 97-120. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31841/Modelos_de_colaboracion_entre_la_universidad.pdf;sequence=1

PUCP. (2013). Plan de Estudios de la Facultad de Educación. Lima: Facultad de Educación.

Revilla, D. (2012). Lapráctica preprofesional docente en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En Estágio Curricular: concepções, reflexões teóricas - práticas e proposições. (pp. 35-64) Minas Gerais: Editora UFJF. Recuperado de https://www.tec.ac.cr/universidad-federal-juiz-fora

Rodríguez, E. y Grilli, J. (2016). Desafíos del modelo de práctica resonancia colaborativa en la formación inicial de docentes. ***Educar em Revista***,(62), 199-227. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/er/n62/1984-0411-er-62-00199.pdf

Sanjurjo, L. (2011). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. ***Praxis Educativa,****XVI*, (1),22-32. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003

Vaillant, D. (2018). Estudios exploratorio sobre modelos organizaciones y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada.Buenos Aires, UNESCO-IIEP. Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/05/Informe-final-Estudio-formaci%C3%B3n-docente-INFOD.pdf

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

El Prácticum IV de Lengua Asturiana en los estudios de magisterio la Universidad de Oviedo. (RES0118)

Roberto Avello Rodríguez
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

Contextualización

El Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias, dispuesto en la Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, establece en su Artículo 4 que el bable, como denomina a nuestra lengua, tendrá protección y que se promoverá su uso y difusión en los medios de comunicación, así como también en la enseñanza, respetando las variantes locales y la voluntariedad de su aprendizaje. Gracias a esto se empieza a hacer realidad la reivindicación que *Conceyu Bable*que venía impulsando esta iniciativa desde la década de los 70, concretamente 1974, cuando por todos los extremos de la región se escuchaba el lema "*Bable nes escueles*".

Con entrada en vigor de esta Ley Orgánica, y desde el mes de noviembre de 1984, 6 centros piloto empiezan a ofrecer formación en los colegios de Primaria de forma oficial. Estos primeros años fueron difíciles para un profesorado que trabajaba en unas condiciones muy precarias y que no contaba con recursos ni materiales, ni que decir de las mismas condiciones laborales que el resto del profesorado (interinidad).

No por ello, la enseñanza de la lengua se ve mermada ya que la oferta en los centros de primaria empieza a crecer de forma exponencial en los sucesivos años hasta llegar, entrada la década de los 90, a los 181 colegios, los cuales, contaban con 126 docentes que impartían la asignatura para 15826 estudiantes. Cifra que se mantendría con cierta estabilidad durante toda esta década. Además, a la ya citada oferta en los centros de primaria, se añade la oferta en los centros de secundaria durante finales de la década de los 80, contando con 7 centros, 7 profesores y 215 estudiantes, llegando a finales de los 90 a los 15 centros, 15 profesores y 956 estudiantes.

Así las cosas, un nuevo hecho dará el impulso que se necesitaba para que la escolarización de la lengua diera un salto importante, aunque no definitivo. Ésta será la entrada en vigor la Ley 1/98, de 23 de marzo, de Uso y Promoción del Asturiano. Citada Ley establece en su Capítulo Primero que el asturiano gozará de protección y que se promoverá su uso, difusión y aprendizaje. Además, el Artículo 3 dice que el Gobierno del Principado de Asturias debe garantizar la enseñanza de la lengua de acuerdo con los

principios de voluntariedad, gradualidad y respeto a la realidad sociolingüística de la región –de la que después hablaremos. El Capítulo Tercero de la citada Ley 1/98, de 23 de marzo, de Uso y Promoción del Asturiano, se centra específicamente en la enseñanza de la lengua. Así, el Artículo 9 promulga que el Principado tendrá las competencias para asegurar su enseñanza y promover su empleo dentro del sistema educativo como así se tiene previsto en el Estatuto de Autonomía de 1981. Garantiza también, en sus Artículos 10 y 11, la enseñanza del asturiano en todos los niveles educativos (Primaria, Secundaria y Bachillerato) así como también la oferta de las titulaciones necesarias para capacitar al profesorado. Gracias a ello, la escolarización en centros escolares e institutos seguirá en aumento hasta nuestros días.

Pese a todas estas medidas adoptadas, las condiciones del profesorado siguen siendo precarias – interinidad, escasez de recursos y materiales, desigualdad con el resto del profesorado, etc. – y sin reconocimiento de la especialidad docente y, por tanto, en desigualdad con el resto de personal del cuerpo de profesores y maestros, y que no ocurre en otras regiones. Pese a ello, en la enseñanza pública, los docentes de asturiano son 282 en primaria, 90 en secundaria y bachillerato además de los que trabajan en los 44 centros educativos concertados de primaria y los 33 de secundaria de la región con unas condiciones aún más complicadas.

Volviendo al Artículo 3 de la Ley de Uso y Promoción, ésta mencionaba que el Gobierno debería garantizar la enseñanza de la lengua en función de la realidad sociolingüística de la región. Dicha realidad queda manifiestamente clara si observamos con detalle algunos de los resultados que se muestran en el avance de la III Encuesta Sociolingüística (2017) llevada a cabo por el Euskobarómetro y que mostramos a continuación: la voluntad del 91% de los asturianos es que la Lengua Asturiana esté presente en la escuela y el 52% de la sociedad asturiana demanda que el asturiano sea lengua vehicular.

Por lo tanto, en función de los datos observados en cuanto a las condiciones laborales de los docentes y la situación sociolingüística actual, vemos que la realidad educativa que tenemos en Asturias no se corresponde con las exigencias que demanda la sociedad, a raíz de los resultados mostrados en la III Encuesta Sociolingüística (2017).

Entre que estos cambios llegan, la Universidad de Oviedo está preparada, desde hace años, para formar a los docentes de Lengua Asturiana. Así pues, después de un proceso largo y lleno de problemas, la lengua asturiana empieza a estudiarse como curso de Extensión Universitaria en la Facultad de Filología y en la Escuela Universitaria de

Magisterio, creándose después los títulos propios de Experto y Especialista en Lengua Asturiana.

El Título de Especialista en filología Asturiana se destinaba a los licenciados en cualquier rama de Filología y capacitaba al profesorado para impartir la asignatura de Lengua Asturiana en la Educación Secundaria. Los 56 créditos de que constaba (560 horas) estaban vertebrados en las siguientes asignaturas:

- El Asturiano y los otros Dominios Lingüísticos Peninsulares.
- Lengua Asturiana I.
- Historia de la Lengua Asturiana I.
- Sociolingüística del Asturiano.
- Lengua Asturiana II.
- Historia de la Lengua Asturiana II.
- Textos Asturianos Medievales.
- Textos Lingüísticos Asturianos (modernos y contemporáneos).
- Literatura Asturiana

El Título de Experto en Filología Asturiana se destinaba a los maestros y diplomados en E.G.B. y capacitaba al profesorado para impartir la asignatura de Lengua Asturiana en la Educación Primaria. Los 42 créditos de que constaba (420 horas) estaban vertebrados en las siguientes asignaturas:

- Llingua Asturiana I
- Llingua Asturiana II
- Hestoria de la Lliteratura Asturiana
- Didáutica de la Llingua Asturiana I
- Didáutica de la Llingua Asturiana II
- Hestoria de la Llingua Asturiana

Estos cursos desparecen en el año 2010 ya que, con la adecuación de la Universidad de Oviedo al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, la Filología Asturiana entra por primera vez dentro de la enseñanza reglada como un Menor de 48 créditos. Se constituían entonces tres titulaciones para lograr la capacitación para impartir docencia como profesores o maestros de Lengua Asturiana: filología asturiana, Máster de Asturiano dentro del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional y Mención de Lengua Asturiana dentro del Grado en Maestro en Educación Primaria.

La primera de ellas, filología asturiana, se articula en un Menor de lengua asturiana que cuenta con 48 créditos y 8 materias que podrán ser estudiadas por cualquiera de los estudiantes del Grado de Filología. Dichas materias se articulan del siguiente modo:

- Lengua Asturiana I: normativa, competencia y uso.
- Lengua Asturiana II: normativa, competencia y uso.
- Lengua Asturiana III: fonética y fonología.
- Lengua Asturiana IV: morfología.
- Lengua Asturiana V: sintaxis.
- Lengua Asturiana VI: léxico.
- Historia de la lengua Asturiana.
- Historia de la filología Asturiana.

La segunda, el Máster de asturiano, se compone de 60 créditos y capacita para la enseñanza de la asignatura lengua asturiana en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

La tercera y última de ellas, la Mención de lengua Asturiana capacita de forma legal para poder ejercer como maestro de lengua asturiana en Educación Primaria. Dicha Mención se articula igual que el resto de las especialidades del Grado en Maestro en Educación Primaria como Inglés, Educación Física, Música o Educación Especial. Cuenta con un total de 42 créditos divididos en 6 materias entre la que se encuentra la que analizaremos en esta comunicación, el Prácticum IV de la especialidad de lengua Asturiana, y otras cinco que son:

- Lengua Asturiana I.
- Lengua Asturiana II.
- Literatura Asturiana.
-Didáctica de la Lengua Asturiana I.
-Didáctica de la Lengua Asturiana II.

METODOLOGÍA

El prácticum en la universidad de Oviedo

El Prácticum, denominado de formas diversas a lo largo del tiempo, se ha considerado tradicionalmente como una fase clave en la preparación del profesorado y ha estado presente en los programas de estudio de las instituciones de formación docente prácticamente desde sus orígenes (Lorenzo, 2010).

En estos sistemas la formación inicial del profesor ha pasado a ser responsabilidad de los centros escolares, apostando por un modelo de "formación en el trabajo" que impulsa la capacitación profesional basada en la práctica frente a una preparación de base teórica (Hargreaves, 2000; Hilton, 2010; Murray y Wishar, 2011).

Las universidades siguen siendo las principales instituciones responsables de la formación inicial del profesorado, pero la importancia de las prácticas en la preparación de los docentes se ha visto también reforzada con las últimas reformas. Tras la incorporación de nuestro sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior, el nuevo título de Grado de Maestro en Educación Primaria ha conducido a una ampliación del tiempo dedicado a las prácticas de enseñanza. Así, el Ministerio de Educación asigna al Prácticum del Grado de Maestro un mínimo de 50 créditos ECTS, incluyendo el Trabajo de Fin de Grado, lo que supone al menos el 20% de la carga lectiva de la carrera. La normativa de carácter nacional también establece las competencias que los futuros profesores deben alcanzar durante el periodo de prácticas e indica que dicho periodo, que tiene un carácter presencial y está tutelado por profesores universitarios y maestros, debe desarrollarse en centros de Educación Primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las administraciones educativas y las universidades. Más allá de estas regulaciones, las administraciones educativas autonómicas y las propias universidades siguen teniendo, como ya sucedía con anterioridad, un amplio margen de autonomía en la organización, diseño y evaluación del Prácticum.

Como venimos diciendo, y centrándonos ya en la Universidad de Oviedo, el Prácticum del Grado en Maestro en Educación Primaria es una asignatura más que se encuadra dentro los planes de estudio y que es necesario aprobar para lograr obtener la titulación y la competencia docente para ejercer la profesión. Los estudiantes de este Grado tendrán que matricularse, cursar y superar cuatro periodos de prácticas establecidos en los tres últimos cursos de la titulación –uno en el segundo curso, uno en el tercero y dos en el cuarto.

Desde el punto de vista legal, la organización y funcionamiento del Prácticum va a tener como marco de referencia el Acuerdo de 29 de enero de 2009, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el Reglamento de prácticas externas de la Universidad de Oviedo y el Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la propia Universidad para el desempeño de actividades educativas en relación con el Programa 3: Prácticas asociadas a las actuaciones formativas del profesorado y a los planes de estudios universitarios, incluido en la Adenda al Convenio.

La importancia que esta asignatura tiene se refleja no solo con la reiteración del mismo en los cuatro años de carrera y con la necesidad de que los estudiantes logren una formación práctica si no también con la relevancia que se le da desde el punto de vista horario. Quiere decir esto que, en los planes de estudio del Grado en Educación Primaria, el peso que tienen las asignaturas Prácticum es del 18% en relación al total (casi una quinta parte de toda la titulación). Visto en cuanto a créditos se refiere, 44 de los 240 totales están destinados al Prácticum, lo que computa un total de 458 horas en los centros escolares de prácticas. Estas horas representan un 51,45% del número de horas totales, a lo que habría que sumar el 48,55% que se corresponderían con horas no presenciales de trabajo autónomo y/o grupal de los estudiantes.

Tenemos que añadir que, dentro del porcentaje de actividades presenciales, tiene que incluirse la asistencia del alumnado a los seminarios y talleres que se organizan en la Facultad. Dichos encuentros suelen tener lugar antes del inicio de las prácticas y al finalizar el periodo, aunque también los puede haber cuando el alumnado está realizando las prácticas. De esta manera, se favorece una mejor conexión entre teoría y práctica y el contacto entre las tres partes implicadas en el proceso: estudiante, tutores de la facultad y tutores de los colegios. Gracias a estas reuniones, los estudiantes podrán orientar mejor y tener más clara la realización de las tareas que tienen desarrollar durante los periodos en los que estén de prácticas como son el análisis de los contextos reales de la práctica educativa y la toma de decisiones ante los problemas que puedan surgir en el aula. Toda esta presencialidad en las aulas hará que los estudiantes estén en disposición de poder contrastar lo que lleven estudiado en las sesiones teóricas en la facultad con su práctica docente, pudiendo gracias a ello, hacer propuestas de innovación en relación a ello.

Queda clara pues la relevancia que la asignatura tiene en este periodo de formación del docente. Se mantendrá el contacto entre teoría y práctica, servirá para que los estudiantes aprendan las peculiaridades de los centros escolares –problemas de convivencia, planificación de la enseñanza-aprendizaje, coordinación docente, organización de los centros, etc.– lo que junto a las orientaciones que recibirá de tutores de la facultad y de los colegios contribuirá a que los estudiantes desarrollen y logren adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en su futuro ámbito laboral.

Como mencionamos, el estudiante va a tener el apoyo de dos tutores que serán: el Profesor/a Tutor/a de la facultad y el Maestro/a Tutor/a del centro escolar. La función del primero será la de orientar al estudiante y dar formación para el desarrollo de las tareas prácticas y la elaboración de los documentos como la memoria de prácticas;

visitar al alumnado en el propio centro, donde supervisará su acción profesional; y evaluar. Los segundos tendrán la función de orientar al estudiante y guiarlo en la adaptación al colegio y prepararlo para las tareas que tendrá que desarrollar. Estas tareas irán cambiando en los diferentes periodos de prácticas que tendrán que realizar. Así, el Prácticum I va a ser el más corto de los cuatro, aunque será el más intenso, debido a la poca experiencia de los estudiantes y que servirá como una primera toma de contacto con la realidad escolar. Después, el nivel de exigencia y complejidad irá *in crescendo* en los siguientes periodos como podemos ver en la siguiente lista que se presenta a continuación y donde reflejamos también la finalidad de cada uno de los periodos.

- Prácticum I (8 créditos – 70 h. en el colegio). Observación, análisis y apoyo a la docencia.
- Prácticum II (12 créditos – 135 h. en el colegio). Intervención educativa, progresiva y parcial.
- Prácticum III (12 créditos – 121 h. en el colegio). Intervención educativa, continua y global.
- Prácticum IV (12 créditos – 132 h. en el colegio). Consolidación profesional en diferentes áreas curriculares.

RESULTADOS

El Prácticum IV de la mención de lengua asturiana en la universidad de Oviedo

Centrándonos en el Prácticum IV de la mención de lengua asturiana, como vimos, este forma parte de la última fase de la formación de los futuros docentes de Educación Primaria. Comprende 12 créditos que van a distribuirse en actividades presenciales y no presenciales que más adelante veremos. Para poder matricularse y cursar la asignatura Prácticum IV ligado a la mención, los estudiantes han de tener aprobados 36 créditos de 2º curso, estar matriculados del Prácticum I y II y, además, tendrán que estar matriculados en todos los créditos de la mención. Los estudiantes durante todo el proceso de prácticas van a trabajar una serie de contenidos que son:

1. Contexto geográfico, socioeconómico y cultural del centro escolar.
2. Legislación educativa, organización del centro escolar y proyectos educativos existentes.
3. Dinámicas, elementos personales, materiales y funcionales presentes na práctica educativa.

4. Vinculación del Prácticum con los contenidos de todas las materias del título de Grado.
5. Planificación y desarrollo de la acción educativa, atendiendo a la diversidad presente en el centro. Estrategias metodológicas y recursos educativos relacionados con las distintas áreas curriculares.
6. Tutorización de los alumnos, comunicación y colaboración con las familias.
7. Seguimiento y análisis crítico de la acción docente. Evaluación del proceso educativo. Técnicas y estrategias de evaluación.
8. Dinámicas de trabajo en equipo entre el mismo alumnado y con los tutores.

A modo general, en esta materia se trabaja la totalidad de las competencias generales y trasversales de la titulación, pero también mediante todos estos contenidos relacionados con el Prácticum y mediante la realización de las propias prácticas, los alumnos/es van a desarrollar y adquirir las siguientes competencias específicas:

1. Adquirir conocimiento del aula y de su gestión.
2. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para el fomento de un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
3. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
4. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
6. Participar en las propuestas de mejora en los diferentes ámbitos de actuación que se pueden establecer en un centro.
7. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
8. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Todos estos contenidos y competencias específicas que los estudiantes trabajarán y desarrollarán se encuentran recogidos en la Guía Docente de la asignatura colgada en la zona privada de la web de la universidad. Además, el alumnado tiene a su disposición en el Campus Virtual de la asignatura otro documento que orientará todo el proceso y la acción educativa que tendrán que desarrollar durante las prácticas y que tiene el nombre de Cuaderno del Maestro/a en Prácticas. En dicho documento se recogen con

más detalle aquellas actividades presenciales y no presenciales que el alumnado tiene que desarrollar y que antes habíamos mencionado.

1. Las actividades presenciales incluyen la asistencia a los talleres o seminarios de formación organizados en la facultad y que contribuyen a crear lazos de unión entre las tres partes intervinientes en el proceso de prácticas (tutores de la facultad, tutores de los colegios y estudiantes del prácticum) y, como no podría ser de otra forma, la asistencia a los colegios.

    1.1. Los talleres o seminarios se realizarán en dos fases: una fase inicial de punto de encuentro entre tutores de la facultad y estudiantes y que servirá para que los segundos conozcan brevemente las características del centro en el que realizarán la estancia, el tutor o tutora que los acompañará y guiará durante las prácticas, el curso o cursos en los que tendrá que realizar la observación y sus intervenciones y el horario semanal. En estos seminarios también se informará al alumnado sobre las tareas no presenciales y los plazos de realización y presentación de las mismas; y una fase final en donde los estudiantes y los tutores de la facultad reflexionarán sobre su paso por el centro y toda la labor formativa realizada, comentando su experiencia durante el periodo y sus principales puntos fuertes y débiles en cuanto a sus intervenciones educativas. Será un momento enriquecedor en el que, mediante esta puesta en común, se darán cuenta de muchas de las cosas que hacen bien y, sobre todo, de las que hacen no tan bien para, entre todos, seguir madurando y creciendo profesionalmente.

    1.2. La estancia en los centros educativos será el último periodo formativo que los estudiantes tendrán que realizarán durante el Grado. Dicho periodo discurrirá entre los meses de marzo y mayo en el que los estudiantes tendrán que acudir al colegio cumpliendo la jornada escolar completa. El alumnado se apoyará en las personas que ejerzan la acción tutorial desde la Facultad y desde el centro educativo, siendo una tutorización compartida. Así pues, todo el proceso formativo se articulará en torno a los tres ejes antes mencionados y que tendrán las siguientes responsabilidades:

- Los tutores de la Facultad serán los encargados de dirigir trabajo el trabajo de los estudiantes, establecer el marco concreto de actuación y la coordinación con el centro educativo. Para ello, realizarán una primera toma de contacto con el

centro, previa al inicio del periodo de prácticas, en la que presentará a los estudiantes que acudirán al centro y toda la documentación asociada a los mismos y al periodo de prácticas. Posteriormente realizará una visita al colegio, donde se entrevistará con la persona encargada de la coordinación, así como con los tutores/as de su alumnado y observará, al menos, una sesión de clase impartida íntegramente por el estudiante en prácticas, prestando especial atención tanto al uso lingüístico en asturiano como al despliegue didáctico de la actividad de aula. La visita se llevará a cabo siempre previo contacto y acuerdo con la coordinación del centro con el fin de facilitar su gestión.

- El maestro/a tutor/a acogerá al alumnado en prácticas, asesorándolo e informándole en todo momento sobre los procesos educativos, los materiales y recursos empleados o los enfoques metodológicos. Facilitará la documentación del centro y comentará los documentos curriculares. Favorecerá su integración en el centro y será el mediador entre el centro y el profesor tutor.
- El alumnado en prácticas deberá observar y analizar la estructura de las clases, su correspondencia con la planificación en las unidades didácticas, los objetivos planteados, el sentido de las actividades desarrolladas, los métodos y recursos empleados; todo ello siguiendo los principios didácticos de los enfoques comunicativos que prescribe el currículo de Lengua Asturiana de Educación Primaria. Es fundamental que valore las relaciones profesorado-alumnado, las expectativas de aprendizaje y el uso del espacio y de los tiempos. En todo momento debe colaborar en la planificación y puesta en práctica de actividades, tanto en grupos pequeños, grandes o individualmente. El alumnado en prácticas prestará atención especial a las diversas situaciones conflictivas o problemáticas derivadas de la observación y del contacto con la realidad. Procurará constituirse en equipo de trabajo con el maestro-tutor y el profesor-tutor e irá asumiendo progresivamente responsabilidades frente al grupo-clase, tomando decisiones de forma autónoma y responsable (preparación de actividades bajo la supervisión estrecha del maestro/a, intervención didáctica en la clase, autoevaluación, etc.). El resultado final de este proceso derivará en la activa participación en la vida del centro.

2. Las actividades no presenciales incluyen los trabajos individuales o grupales que los estudiantes desempeñen en ese tiempo de prácticas, esto es, el cuaderno de prácticas o memoria. Dicho cuaderno deberá ser entregado por el alumnado en prácticas al finalizar la estancia en el centro, el cual podrá ser redactado,

indistintamente, en asturiano o en castellano, y que englobará aspectos de interés, significativos, que incidan en la práctica educativa de su día a día, dando lugar a reflexiones y valoraciones de todo el proceso pedagógico. Asimismo, deberá reflexionar por escrito sobre lo observado y aprendido en el aula y en el centro, a propósito del enfoque pedagógico y formativo adoptado por el maestro/a tutor/a y en relación con las orientaciones y sugerencias que plantee. Evaluará su propia actividad pedagógica (puntos fuertes y débiles) a partir de las aportaciones del maestro-tutor. Además de estas reflexiones sobre la acción educativa y todo el proceso formativo, tendrán que analizar las características y organización del centro, las relaciones entre el profesorado, sus funciones y la coordinación docente, las características del alumnado escolarizado y la realización de una planificación didáctica completa que incluya, al menos, una Unidad Didáctica de la asignatura Lengua Asturiana entre las que incluirá la sesión que el estudiante en prácticas realizará cuando su tutor de la facultad vaya a visitarle. Esta será la estructura del cuaderno:

1. Contextualización y Organización del Centro
2. Profesorado, funciones y coordinación docente.
3. Alumnado escolarizado
4. Estrategias metodológicas empleadas en el aula y justificación de las mismas.
5. Planificación Didáctica
    1. Aplicaciones o Intervenciones Didácticas
    2. Materiales didácticos aportados
    3. Unidad(es) Didáctica(s)

Para evaluar todo este proceso, va a reconocerse como parte importante de la asignatura la valoración del tutor/a del centro escolar (40%) que será el que vivirá el día a día del estudiante y quien mejor conocerá como se va desenvolviendo y poniendo en práctica los conocimientos y aprendizajes adquiridos durante la titulación además de su capacidad de comprensión y razonamiento. El restante porcentaje que tiene que ver con la presencialidad en el centro escolar (10%), le corresponderá calificarlo al tutor de la facultad, quien valorará mediante la observación directa cómo se desenvuelve el estudiante en una sesión. El porcentaje total que no tiene que ver con la estancia propiamente dicha en el centro se dividirá en una parte que computará con la asistencia a los seminarios o talleres inicial y final (10%) y la realización de los trabajos específicos como el cuaderno de prácticas o memoria (40%).

Aspectos evaluados	%	Resultados de aprendizaje
Estancia en el centro: Observación y valoración de la participación del alumno en el aula y centro educativo, así como la práctica docente.	50	Evaluación maestro/a tutor/a 40% Observación directa de tutores de la facultad 10%
Formación específica para el Practicum: Asistencia, participación y aprovechamiento en seminarios, tutorías, talleres, foros y demás actividades vinculadas al Practicum	10	Listas de control de asistencia a seminarios y tutorías
Trabajos: Elaboración y presentación de trabajos, proyectos, programaciones, informes	40	Cuaderno de Prácticas y documentos entregados por el alumno/a al tutor/a de la Facultad

Imagen 1. Cuadro de evaluación del Prácticum IV

En caso de no superar la convocatoria ordinaria, se establecerán los mismos criterios de evaluación si la parte suspensa es la de la elaboración y presentación de la memoria de prácticas, que tendrá que reelaborarse y entregarse en la convocatoria extraordinaria al tutor de la facultad.

CONCLUSIONES

Primeras notas para una futura investigación

Tras haber analizado la situación sociolingüística actual en nuestra región y visto que ésta no es la misma que hace 10 años cuando el sistema educativo universitario comenzó su adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y se pusieron en marcha los nuevos planes de estudio, parece preciso realizar una revisión del Prácticum IV de la Mención de lengua Asturiana de la Universidad de Oviedo. El objetivo fundamental será el de analizar las condiciones académicas en las que desarrolla la asignatura Prácticum IV y plantear, de acuerdo con las conclusiones, orientaciones metodológicas para mejorar la formación práctica de los maestros y maestras de Lengua Asturiana que les capacite para luego poder ofrecer a sus estudiantes esa enseñanza que la sociedad asturiana está demandando.

Teniendo en cuenta cada uno de los agentes intervinientes en el Prácticum IV, profesorado universitario, maestros de los centros escolares y estudiantes, van a concretarse una serie de objetivos específicos que guiarán la investigación:

1. Conocer los planteamientos básicos del Prácticum IV de la Mención de lengua Asturiana de la Universidad de Oviedo y analizar los condicionantes específicos con los que se encuentran los estudiantes.

2. Valorar la eficacia de la formación ofrecida en el Prácticum IV desde el punto de vista de los protagonistas: alumnado, profesores y tutores.
3. Detectar y formular los principales puntos fuertes y débiles de tal formación.
4. Ofrecer propuestas de mejora en la planificación y puesta en funcionamiento del Prácticum IV de la Mención de lengua Asturiana de acuerdo con los resultados obtenidos.

Para el desarrollo de la investigación, se seguirá un modelo descriptivo-interpretativo (Colás, 1997) ya que tendremos que identificar los principales elementos que condicionan el Prácticum, comprender sus características, identificar sus problemas y ofrecer soluciones de mejora. Será una investigación mayoritariamente de carácter cualitativo, aunque también ser tendrá una parte cuantitativa como veremos a continuación. En este sentido, detallamos aquí las técnicas de recogida de información que utilizaremos para llevar a cabo la investigación en relación a los objetivos específicos detallados:

- Para el **objetivo** 1, tendremos que hacer un análisis de los documentos oficiales que configuran el Prácticum IV de la Mención de lengua Asturiana, esto es, la Memoria del Título, la Guía Docente y la Guía de Prácticas. Dichos documentos oficiales son "toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de información" (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p.350) y que sirven para acceder a la información y obtener los datos necesarios para la investigación sobre un programa (Del Rincón *et al.,*1995) como será, en nuestro caso, el Prácticum IV. Añaden Del Rincón *et al.* (1995) que los documentos objeto de análisis pueden ser internos, aquellos que se generan para vertebrar el funcionamiento de una institución, o externos, los que produce dicha institución para que personas no vinculadas a ella puedan conocer sobre lo que se fundamenta o rige. Tendremos que hacer, en primer lugar, un análisis de los documentos oficiales que vertebran el Prácticum IV, tanto internos (Memoria del Título), como externos (la Guía Docente y la Guía de Prácticas).
- Otra de les características de un análisis documental es la que menciona Fox (2005) que habla de que un análisis de documentos tiene por objeto poder hacer una nueva representación de su contendido para que luego sea más fácil de consultar. Gracias a esta revisión, podrán seleccionarse los contenidos y principales planteamientos de todos los documentos que después serán objeto de análisis y sobre los que se sacarán las conclusiones sobre la organización interna del Prácticum IV.U

- Una vez realizado este análisis documental, tendremos que conocer la opinión sobre el Prácticum IV del alumnado, el profesorado y los maestros/as como informantes clave sobre el proceso de prácticas, esto es, personas que nos ayudan en nuestra labor de investigación ya que tienen conocimientos y destrezas comunicativas que les permitirán ofrecernos datos relevantes para nuestro estudio (Zelditch, 1962) y que nos facilitarán la comprensión del Prácticum IV porque son fuentes primarias de información (Bisquerra, 2014). Mediante ellos, determinaremos todos los condicionantes con los que se encuentran los estudiantes de la mención.
- Para el **objetivo** 2, utilizaremos dos técnicas de recogida de información, cuestionarios y entrevistas en profundidad, con los que veremos cuál es la eficacia del Prácticum IV percibida por los agentes implicados (alumnado, profesorado y maestros/as).
- Los cuestionarios constituyen uno de los principales instrumentos para recoger información cualitativa. Éstos, se definen como "técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que tiene que responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir" (Albert, 2006, p.115). Una de las características principales es que nos da información sobre lo que estamos estudiando, es fácil de hacer y garantiza el anonimato de los que lo cumplimentan. Así, se distribuirá entre el alumnado un listado de preguntas que pedirá información sobre situaciones vividas por ellos (Fernández, 2004), donde se encontrarán una batería de preguntas en las que tendrán que valorar en una escala de Lickert (1 nada de acuerdo – 5 totalmente de acuerdo) su grado de satisfacción en relación con varios ítems (organización de las prácticas, agentes implicaos, evaluación o utilidad de les prácticas).
- Les entrevistas serán hechas al profesorado de la Facultad y a los maestros y maestras de los centros escolares con el propósito de extraer información oral y personal sobre los sucesos acaecidos a los entrevistados y relacionados con lo que estamos investigando (Folgueiras, 2009) para obtener información, manifestaciones o creencias gracias a este intercambio verbal y cara a cara (Del Rincón *et al.,* 1995). El objetivo de las entrevistas será el de profundizar en las percepciones, vivencias y expectativas de las partes intervinientes en un proceso –el Prácticum IV en nuestro caso–, tienen sobre el mismo (Del Rincón *et al*, 1995).
- Para el **objetivo** 3, será preciso tener detectados todos los puntos clave de los objetivos primero y segundo para después, a consecuencia de ello, utilizar una

técnica que es definida por Huertas y Vigier (2010) como una técnica complementaria a la encuesta, similar a una entrevista grupal, que no es otra que el grupo de discusión. Esta conversación planeada tiene como objetivo fundamental extraer información de un área definida en un ambiente tranquilo con los informantes sin dirigir (Krueger, 1991). Las características, según Krueger (1991), de un grupo de discusión hablan de que están formados por un conjunto de persones definido (tiene un máximo y un mínimo) y con unas características comunes, reunidas con el propósito de ofrecer datos (en un tiempo y en un espacio propio) de naturaleza cualitativa, en una conversación guiada por el moderador. Añade Hevia (2009) que los grupos de discusión dan información al investigador sobre aspectos internos del problema que se está investigando por medio de una visión grupal de todas las partes intervinientes, lo que "va a permitir, no solo obtener información, si no también generarla" (Ventura, 2005, p. 381). Así, en el grupo de discusión que vamos a plantear, participarán cuatro estudiantes, dos profesores de la Facultad y dos maestros/as de los centros escolares, con el objetivo de extraer información sobre todo el proceso formativo.

- Para el **objetivo** 4, también determinado por objetivo anterior, se determinarán varias propuestas de mejora mediante un grupo de discusión y la técnica de toma de decisiones.Dicha técnica se entiende, según San Fabián (2014) como la formulación de propuestas de mejora derivadas de les demandas de los actores o de las conclusiones del estudio y dirigidas a ámbitos del profesorado con liderazgo y prestigio docente o la administración educativa. Se trata entonces de, a partir de ella, ofrecer propuestas de mejora mediante alternativas metodológicas, que tendrán que ser realistas y ajustadas a les necesidades demandadas por los agentes implicados y la sociedad asturiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia de la Llingua Asturiana (2017). *III Encuesta Sociollingüística.* ALLA, Uviéu.

Acuerdo de 29 de enero de 2009, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el Reglamento de prácticas externas de la Universidad de Oviedo. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 46, (25/02/2009) (legislado).

Albert, M. (2006). *La Investigación Educativa.* Madrid: McGraw-Hill.

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, M. (1997). El análisis cualitativo de datos, en Buendía, L., Colás, M. & Hernández, F. (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 287-311). Madrid: McGraw-Hill.

Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia y la Universidad de Oviedo para la realización de actividades educativas. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 46, (27/06/2009) (legislado).

Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Dykinson.

Fernández, R. (2004). Los autoinformes. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos* (pp.231-265). Madrid: Pirámide.

Folgueiras, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Recuperáu de http://cultura-identidadupn111.wikispaces.com/file/view/power_taller.pdf

Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido: principios y prácticas*. Buenos Aires: Alfagrama.

Hargreaves, D. (2000). How to Design and Implement a Revolution in Teacher Education and Training: some Lessons from England. En VV. AA. *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) Portuguese Presidency of the Council of the European Union, 7588.

Hilton, G. (2010). Teacher Education in England. En K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Eds.), *International handbook of teachereducation worldwide: issues and challenges* (pp. 585599). Athens: Atrapos.

Hevia, I. (2009). *El Practicum de los Estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado*. Universidad de Oviedo, Oviedo.

Huertas, E. y Vigier, F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 2, 183.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid: Pirámide.

Ley 1/1998, de 23 de marzo, de uso y promoción del bable/asturiano. Boletín Oficial del Estado, 73, (28/03/1998) (legislado).

Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Asturias. Boletín Oficial del Estado, 9, (11/01/1982) (legislado).

Lorenzo, J. (2010). La formación práctica del magisterio: perspectivas. *CEE Participación Educativa, 15*, 2639

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). "Estrategias de recogida y análisis de información". En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla.

Murray, J. y Wishar, J. (Eds.) (2011). Teacher Education in Transition: the Changing Landscape across the UK. Bristol: ESCalate.

San Fabián, J. (2014). *Evaluar programas socioeducativos en tiempos de crisis. Un enfoque organizacional.* Oviedo: Ed. Trabe.

Ventura, J. (2005*). El Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el resto europeo.* Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la educación. Barcelona.

Zelditch, M. (1962). Some methodological problems of field studies. *American Journal of Sociology*, 67, 566-576.

El Prácticum vinculado al Trabajo Final de Grado en los grados la Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona. Análisis tras 10 años de implantación y retos de futuro. (RES0130)

María Teresa Sauras Yera, Gustavo A. Llorente Cabrera, Mar Grasa, Silvia Busquets, Francesc Oliva, Marina Blas, Marta Camps, Josep María De Anta, Cristina Madrid
Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) impulsó el aprendizaje basado en competencias, potenciando la profesionalización de las enseñanzas universitarias. La Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona (UB), apostó por diseñar para todos los nuevos grados surgidos de la remodelación (Biología, Bioquímica, Biotecnología, Ciencias Ambientales y Ciencias Biomédicas), un bloque de 3 de asignaturas obligatorias con una continuidad temática que en conjunto suman 24 créditos: *Prácticum* I y II, de 6 créditos ECTS cada una; y el Trabajo de Fin de Grado (TFG) de 12 ECTS. En estas asignaturas, el estudiante debe configurar y desarrollar un proyecto en uno de los posibles lugares en los que, en un futuro podría estar implicado profesionalmente. El estudiante se sumerge en la actividad de un grupo de trabajo para desarrollar un proyecto en un entorno real. De este modo se genera un espacio de enseñanza-aprendizaje el cual se pueden desarrollar las competencias adquiridas en las diferentes asignaturas y actividades del grado cursado y, además asociarse a las necesidades y realidades del entorno profesional (Llorente et al., 2014). A través de este modelo de aprendizaje se aglutina el aprendizaje de diferentes competencias básicas o específicas, como son el trabajo en equipo Interdisciplinar y las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005).

Este modelo de *Prácticum* y TFG queda englobado dentro del sistema llamado aprendizaje en entornos profesionales (del término anglosajón "Working based learning" -WBL). Este término es el utilizado para describir un amplio conjunto de situaciones de aprendizaje derivadas específicamente de asumir un papel activo en entornos laborales (Gray, 2001). Una modalidad de WBL es aquella que integra planes de estudio o materias y asignaturas universitarias con el objeto de entrenar y preparar al estudiante para su inserción laboral en el mundo real, con el objetivo de vincular los centros de trabajo y las universidades con el objeto de generar nuevas oportunidades de aprendizaje en estas modalidades de entornos. Los estudiantes aprenden para, a

través de, o desde el desarrollo de experiencias profesionales en entornos laborales reales (Zabalza, 2011).

El modelo de *Prácticum* y TFG de la Facultad de Biología incluye 3 modalidades de proyecto en función del lugar de realización: 1) aquéllos desarrollados en equipos de investigación de la UB; 2) en entidades y empresas externas a la UB de ámbito estatal; y 3) en programas de movilidad internacional. En Llorente et al. (2014) y Busquets et al. (2015) se detalla la mecánica de gestión de los proyectos, la garantía de la calidad de los proyectos, el modelo de tutorización y el sistema de evaluación por parte del tribunal y el análisis de resultados de los cursos 2011-12 y 2012-13. En estos trabajos y la 1ª Jornada de Evaluación del sistema organizada por el equipo de coordinación de la Facultad de Biología junto con el Instituto de Ciencias de la Educación de la UB (ICE) se puso de manifiesto la complejidad de realizar, tutorizar y evaluar determinados proyectos desarrollados en entornos profesionales no estrictamente científicos y de perfil aplicado. Este tipo de proyectos fueron clasificados como proyectos de perfil técnico (frente a los proyectos de investigación), y en el curso 2012-13 representaban el 12% del total de proyectos. También se identificó la necesidad de potenciar este tipo de proyecto (Oliva et al., 2016) con el fin de ofrecer a los alumnos una mayor variedad de perfiles profesionales (Sauras-Yera et al., 2017). En algunos casos, el hecho de desarrollar el proyecto en entidades civiles o en grupos de investigación que colaboran con la sociedad civil, pone de manifiesto que el proceso de enseñanza–aprendizaje es cada vez más complejo y requiere de nuevas metodologías y fórmulas. En este contexto, los *Prácticums* y TFG se han revelado como un escenario idóneo para explorar y realizar metodologías de aprendizaje activo como es el "Aprendizaje servicio" (ApS). El aprendizaje servicio es una propuesta que integra el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico en un solo proyecto que permite a los estudiantes formarse trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (grupo ApSUB, 2019). Además de los resultados académicos y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en estos proyectos hemos querido identificar el impacto de este modelo de *Prácticum* en la consecución de los Objetivos de desarrollo Sostenible. Para ello a partir del curso 2016-17 se han identificado los proyectos que trabajan ODS y cuáles son estos. El objetivo principal de este trabajo es realizar un análisis de los resultados obtenidos sobre diferentes aspectos de la gestión de las asignaturas de Prácticum y TFG en el período 2011-19, coincidiendo con los 10 años de implantación de los grados en la facultad de Biología (UB) ya que hemos considerado que es un buen momento para mirar el camino recorrido con este modelo singular implantado en la Facultad de Biología (UB) y reflexionar sobre los retos de futuro.

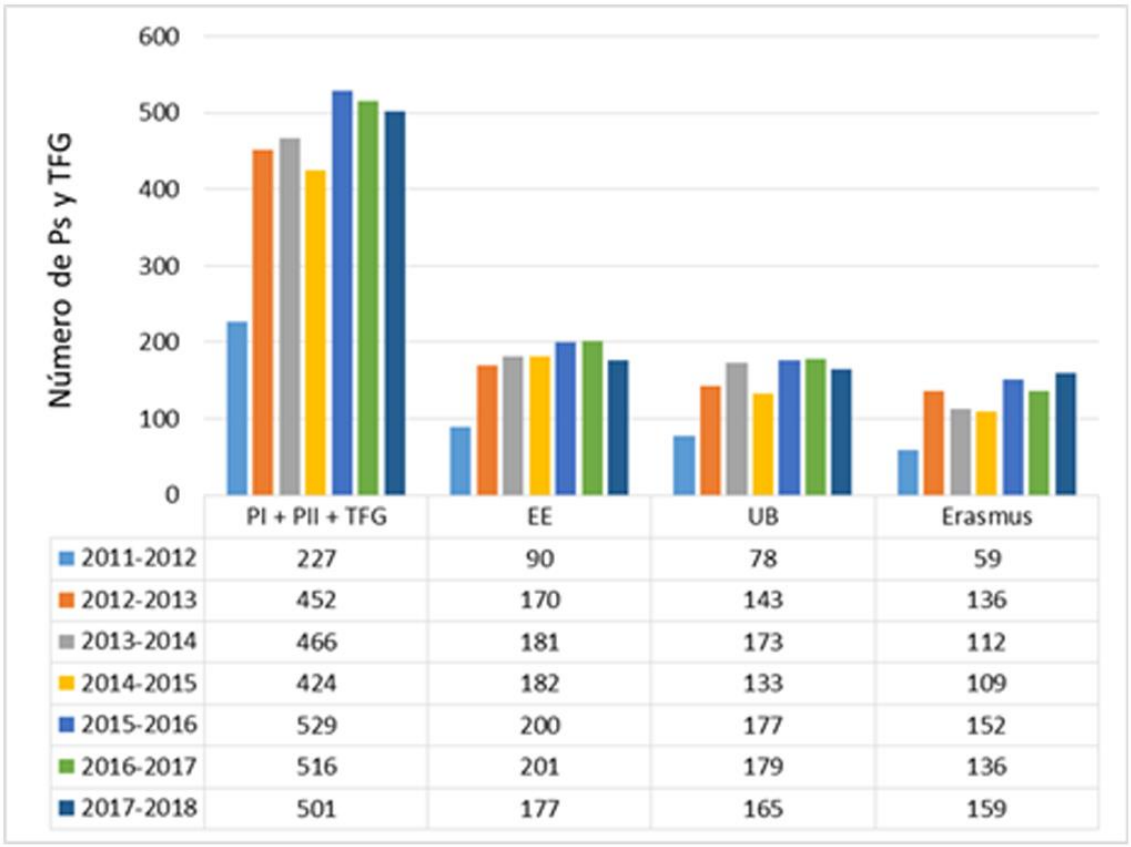
METODOLOGÍA

A partir de la información registrada desde el momento de la implementación de los grados, se han recopilado los datos inherentes a los diferentes TFG presentados en los cinco grados que se imparten en la Facultad de Biología agrupándolos según las pautas descritas anteriormente en las tres modalidades implantadas, diferentes perfiles, proyectos enmarcados en el Aprendizaje Servicio, así como la contribución de los *Prácticums* y TFG a la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. A partir de los datos se presenta una síntesis de los resultados obtenidos. Por otra parte, se presentan también los resultados de satisfacción de los diferentes actores implicados en el proceso obtenidos a través de las encuestas de satisfacción que se realizan a final de cada curso.

RESULTADOS

Los datos globales muestran, a modo de resumen, que cada curso, unos 480 estudiantes defienden su TFG ante unos 70 tribunales, constituidos en números globales por 200 profesores implicados en la evaluación ya que cada trabajo es evaluado por tres profesores. Si se añade la intervención del personal de secretaría, el equipo de coordinación y los tutores, uno puede imaginar la repercusión de estas asignaturas en la vida académica de la Facultad. A muestra de ejemplo para los años 2013, 14, 15, 16, 17 y 18,respectivamente, han presentado sus TFG, 429, 410,418, 487, 519, y 453 estudiantes; Se han constituido 73, 74, 66, 80, 72 y 65 tribunales, participando 219, 222, 198, 240, 216 y 195 profesores que tenían una ratio de TFG/profesor de 5,9, 5,5, 6,3, 6,1, 7,2, y 7,0. Además, a partir del curso 2015-16 se incorporan al sistema los estudiantes que cursan Ciencias Biomédicas en el campus Clínic y campus Bellvitge de la Facultad de Medicina por implementación del grado de Ciencias Biomédicas común a las dos Facultades y coordinado por la Facultad de Biología Ello ha incrementado la complejidad así como la especial atención en garantizar la equidad y calidad de los TFGs asignados a los diferentes tribunales.

En los dos últimos años se observa un aumento del número de trabajos que evalúa un mismo profesor, que ha pasado del número que podría ser considerado como ideal de 5-6 trabajos/profesor a 7 o más de 7. La Facultad apostó después de realizar diferentes pruebas en diferentes convocatorias por la confección de tribunales temáticos donde los profesores evaluadores pertenecen en un sentido amplio al ámbito de trabajo del TFG.



	PI + PII + TFG	EE	UB	Erasmus
2011-2012	227	90	78	59
2012-2013	452	170	143	136
2013-2014	466	181	173	112
2014-2015	424	182	133	109
2015-2016	529	200	177	152
2016-2017	516	201	179	136
2017-2018	501	177	165	159

Figura 1. Número de proyectos de Practicum y TFG asignados cada curso según modalidad. EE, Entidades Externas; UB, grupa de investigación Universidad de Barcelona; Erasmus, Programas de movilidad internacional.

Los resultados sobre la elección de modalidad por parte de los estudiantes se presentan en la figura 1. A grandes rasgos, un 40 % de estudiantes realiza el TFG en entidades externas, un 30 % en grupos de investigación UB, y el 30 % restante en programas de movilidad internacional. Los porcentajes se mantienen estables en el tiempo, si bien con ligeras variaciones. Si se analizan por separado los diferentes grados que se imparten en la facultad puede observarse que hay diferencias notables entre ellos (Figura 2). Los alumnos de Biotecnología y Ciencias Biomédicas tienen gran vocación de movilidad (41 % y 54 % respectivamente en el curso 2017-18). En cambio, los alumnos del grado de Ciencias Ambientales realizan los proyectos mayoritariamente en Entidades Externas (53 %). Los alumnos de Biología realizan los TFG en Entidades Externas y grupos UB a partes iguales (40 %) mientras que un 20 % lo realiza en programas de movilidad. Los

alumnos de Bioquímica han experimentado un cambio de tendencia en los últimos cursos hacia la realización del TFG en programas de movilidad internacional (50 % en 2017-18 frente un 20 % en el curso 2016-17) en detrimento de las otras modalidades.

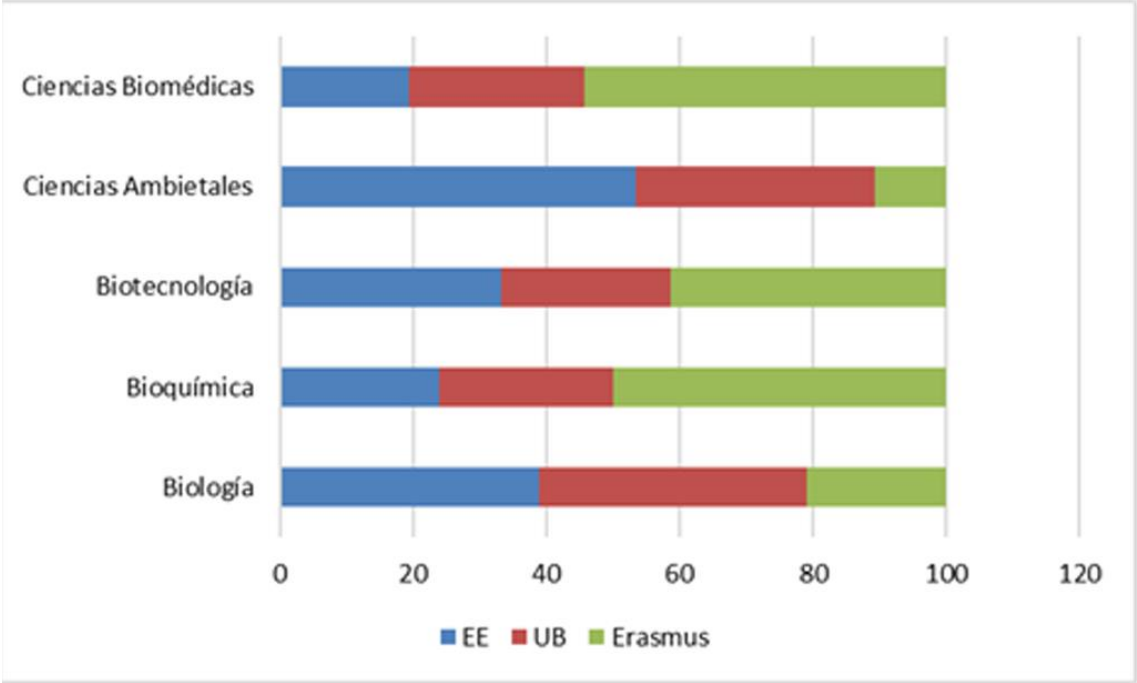


Figura 2. Porcentaje de las tres modalidades de Prácticum y TFG para los diferentes grados en el curso 2018.

En conjunto, un 70% de los estudiantes elige realizar el *Prácticum* y TFG fuera de la UB, poniendo de manifiesto el gran interés de los estudiantes por tener experiencias profesionales en ámbitos externos. Dicho interés es recíproco por parte de las entidades y empresas, puesto que cada curso proponen un buen número de proyectos, permitiendo, así, disponer de una amplia oferta de TFG. Este interés mostrado por los estudiantes y entidades, sumado a las a las acciones y el compromiso de la facultad para promover que los estudiantes tengan experiencias externas se ha revelado como muy positivo. En definitiva, estos datos demuestran el acierto en apostar por este tipo de proyectos en el momento de la implementación de los nuevos grados. Es importante destacar que en el momento de la de la implantación de los grados, el equipo Decanale

junto con los Jefes de estudio propiciaron crear lo que denominamos la "Ventana del TFG" que permite realizar estos 24 créditos en el segundo semestre del curso de manera intensiva, facilitando la realización de los proyectos en lugares externos a la universidad lo que supone para todos los estudiantes una inmersión profunda en un lugar de trabajo real.

En paralelo, el diseño de este tipo de asignaturas y la Ventana del TFG también se ha promovido significativamente la movilidad internacional de nuestros estudiantes. Esta movilidad alcanza hasta valores del 30 %, siendo actualmente la Facultad de Biología la que tiene un porcentaje más elevado de movilidad en la Universidad de Barcelona y una de las mayores de las Universidades Españolas.

A partir del curso 2013-14 se sistematiza la clasificación de los proyectos según su perfil: técnico (T) o investigador (R) en función de la ficha de proyecto facilitada por el tutor responsable. En Globalmente, se detectan oscilaciones interanuales en función de los intereses de los alumnos, pero el porcentaje total de proyectos técnicos para el conjunto de los grados se mantiene alrededor del 20 %. Ello es debido a las acciones de captación y fidelización de entidades externas ejecutadas desde el equipo de coordinación, así como de la aportación de proyectos propuestos por los propios alumnos (Figura 3).

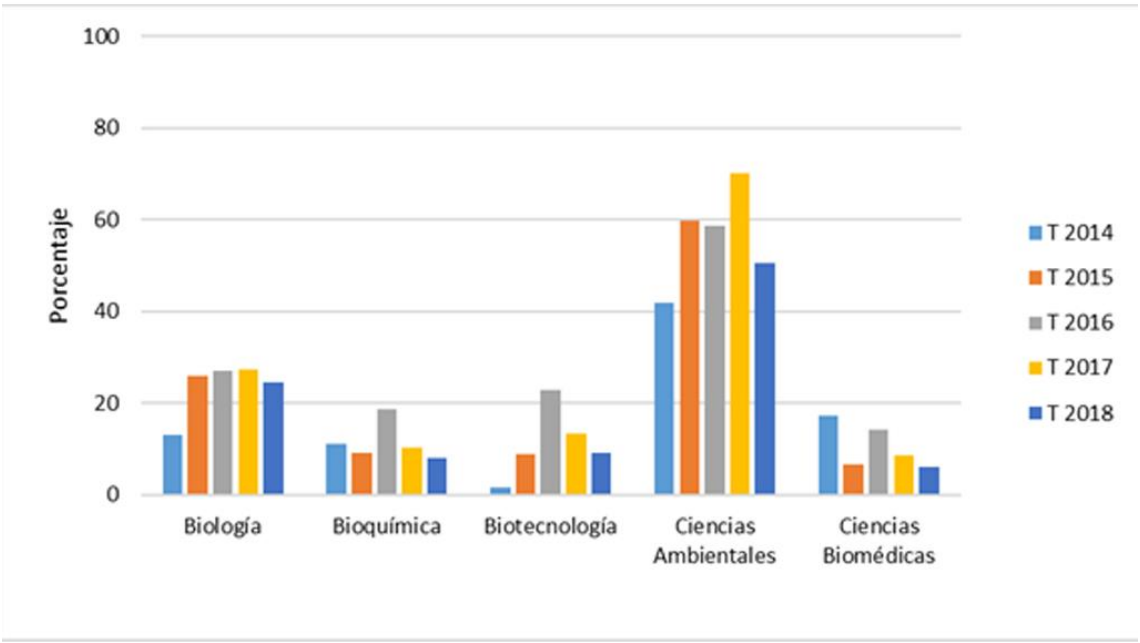


Figura 3. Porcentaje de proyectos de perfil Técnico para los diferentes grados y cursos académicos.

La clasificación de los proyectos por perfil tiene una doble o triple función: A) por un lado se pretende identificar y promover este tipo de proyectos no dirigidos a la investigación básica sino a aspectos más aplicados del ámbito de estudio donde puede haber un importante nicho de trabajo y un futuro desarrollo profesional para los estudiantes (que en la facultad ya están empapados de investigación).; B) por otro lado permite seleccionar tutores UB adecuados al tipo de proyecto y C) se pueden confeccionar tribunales especializados en proyectos técnicos.

El objetivo final es poder crear el ecosistema académico adecuado para poder ampliar el número y temáticas de este tipo de proyectos.

Para el conjunto del periodo estudiado, el 70% de los proyectos de perfil técnico se realizaron en entidades externas tales como laboratorios de análisis clínicos, el Banco de Sangre y Tejidos, ayuntamientos u ONGs, entre otros. Los grupos UB acogieron un 23% de los proyectos de perfil técnico, mientras que los proyectos realizados en programas de movilidad fueron mayoritariamente de investigación. Nuevamente, se observa una gran diversidad entre grados. Ciencias Ambientales es el grado en el que los alumnos realizan una mayor cantidad de proyectos técnicos en entidades externas, de acuerdo con la variedad de perfiles profesionales asociados a este grado. En el grado de Biología, el porcentaje de proyectos técnicos se sitúa alrededor del 20 % del total. Finalmente, los grados de Bioquímica, Biotecnología y Ciencias Biomédicas destacan por el elevado número de proyectos de investigación, de acuerdo con los perfiles profesionales asociados a dichos grados.

Más recientemente nos ha interesado evaluar el impacto de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y el uso de metodologías de Aprendizaje-Servició (ApS) en los proyectos de *Prácticum* y TFG. En el curso 2017-18 e han identificado los diferentes ODS a partir de palabras clave en el título y / o resumen de cada proyecto implicadas en alguno de los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (cambio climático, contaminación, biodiversidad, salud, educación, género, biodiversidad, producción sostenible, residuos, restauración ecosistemas, etc.…) en los TFGs realizados en dicho curso. En el caso de proyectos en el ámbito de salud, la gran mayoría de la investigación básica quedaría, a priori, incluida en una concepción amplia de la salud humana, pero hemos interpretado en un sentido estricto el espíritu de los ODS, limitando la inclusión aquellos proyectos en que los sujetos experimentales son directamente comunidades de personas o en que las conclusiones pueden implicar una mejora directa de algún aspecto relacionado con la salud de los ciudadanos o de un conjunto de ellos. Para evaluar la utilización de las metodologías ApS, se ha considerado que el proyecto se haya desarrollado en el seno

de alguna entidad social o comunidad y sus resultados redunden en una mejora directa o servicio hacia esta, dando el aprendizaje por implícito. Los resultados obtenidos para el curso 2017-18 muestran que, del total de 471 TFG realizados en la Facultad, un 25% (117 TFG) tratan una temática incluida en los ODS, un 10% se han identificado como proyectos de ApS (47 TFG) y la práctica totalidad de estos, un 98%, tienen como objetivo algún los ODS.

Entre los 5 grados que se ofrecen en nuestra facultad, el grado de Ciencias Ambientales destaca con un 66% de los proyectos relacionados con los ODS de los que casi la mitad constituyen proyectos ApS que se desarrollan en ayuntamientos, Generalitat de Catalunya, escuelas y entidades ambientales o grupos de investigación universitarios relacionados con entidades o instituciones públicas (Figura 4). A continuación, le sigue el grado de Biología, con el 34% de proyectos con objetivos contenidos en los ODS entre los que un 22% de estos además utilizan la metodología ApS con una diversidad de centros involucrados similar. En el resto de los grados, Biotecnología, Ciencias Biomédicas y Bioquímica sólo un 4, 4 y 3% respectivamente de los TFG ofrecidos estarían directamente inscritos en los ODS y sólo un 4, 1 y 3% del total de TFG que se desarrollan podrían considerar -se proyectos ApS.

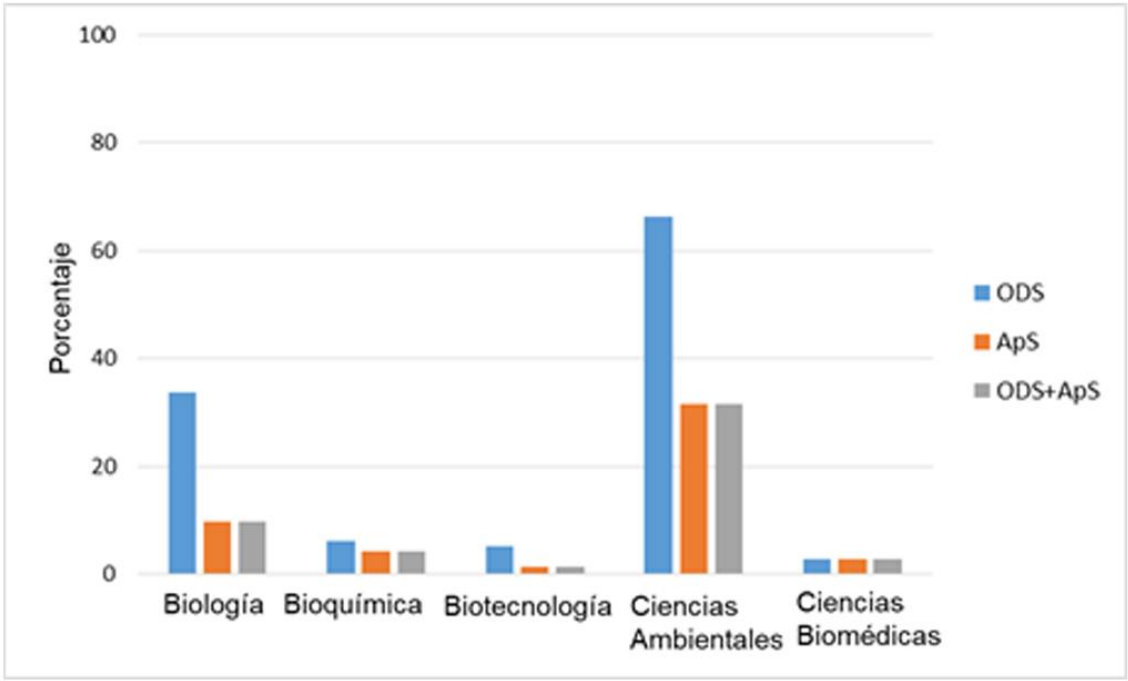


Figura 4. Porcentaje de TFGs que tratan alguno de los Objetivos del Desarrollo sostenible y/o metodologías ApS para los cinco grados en el curso 2017-18.

De los TFG identificados que trabajan en ámbitos de los ODS, un 23% y 18% se ocupan de la vida en ecosistemas terrestres (ODS 15) y marinos (ODS 14) que se reparten entre estudiantes de Ciencias Ambientales y Biología. A continuación, destaca un 19% de TFG dedicados a la producción y consumo sostenible (básicamente producción de alimentos y gestión de residuos) que también se reparten mayoritariamente entre Biología y Ciencias Ambientales, pero en que aparecen estudiantes de Biotecnología y Bioquímica con TFG dedicados al estudio de variedades agrícolas resistentes a condiciones ambientales extremas. El impacto del cambio climático (ODS 13), la educación ambiental (ODS 4 Educación de calidad) y la salud y bienestar (ODS 3) suponen entre el 12 y 8% de los TFG. Otros ODS representados en menos del 5% de los TFG son ciudades y comunidades sostenibles (ODS 9), Industria e Innovación (en este caso innovación ambiental, ODS 9), calidad del agua (ODS 6), igualdad de género (ODS 5), uso de energía no contaminante (ODS 7) y participación ciudadana (ODS 17). Entre los proyectos donde han coincidido la metodología ApS y los ODS destacan los que se centran en la educación ambiental, la salud, la vida en ecosistemas terrestres y la producción y consumo responsables (figura 5).

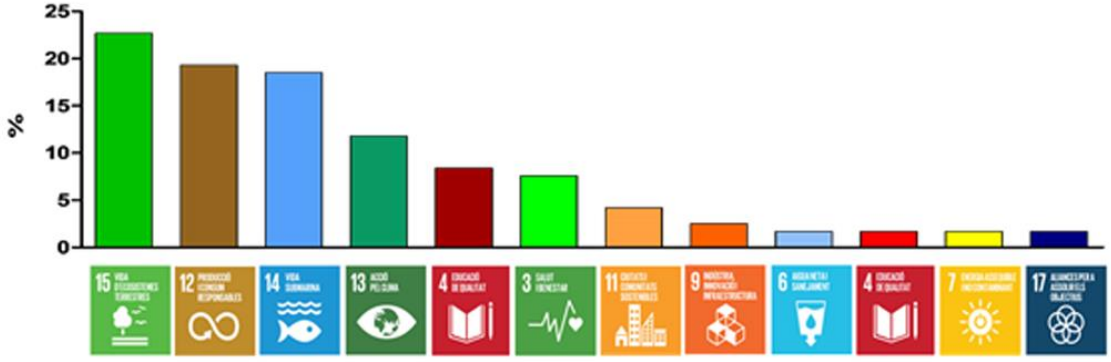


Figura 5. Porcentaje de representación de los diferentes ODS en los 117 TFGs que trabajan estos aspectos en el curso 2017-18.

Finalmente cabe destacar que 50 % de los TFGs que trabajaron ODS se realizaron en Entidades Externas, un 39 % en grupos UB y un 11 % en modalidad Erasmus. Del conjunto de TFGs que trabajan ODS, un 75 % son de perfil técnico. Respecto a las

metodologías ApS, un 80 % se realizó como es lógico, en Entidades Externas y la totalidad de los 47 TFG ApS eran de perfil técnico.

Al final de cada curso se evalúa el funcionamiento a través de una encuesta a los alumnos, tutores UB de proyectos en grupos de investigación UB y tutores UB de proyectos en entidades externas o Erasmus y tutores de Entidades Externas.

Los alumnos (409 respuestas que suponen un 60% de participación en 6 años) valoran positivamente la consecución de los objetivos propuestos en el proyecto y consideran que estas asignaturas les han proporcionado una buena o muy buena formación en los temas tratados (más del 88%), un 80% cree que tanto el tutor externo (Erasmus / Movilidad Internacional o entidad externa) como el tutor UB han cumplido bien o muy bien sus funciones. En global, un 93% considera que los *Prácticum*s y TFG han sido muy satisfactorios. Entre el 69% y el 76% de los alumnos valora positivamente (o buena o muy buena) la función del tutor. Un 91.2% consideran que los *Prácticum* y el TFG han conseguido los objetivos propuestos en el proyecto (91,6%). Para un 60% de los alumnos, la carga de trabajo que comporta es considerada como adecuada. Las asignaturas *Prácticum* y TFG satisfacen las expectativas puestas en ellas, ya que un 83,1% del alumnado se siente satisfecho o muy satisfecho. En definitiva, el alumnado considera que todo el proceso es favorable o muy favorable (93,6%) para su formación. Cabe concluir entonces que la opinión del alumnado sobre el sistema de aplicación de los *Prácticum* y TFG es muy favorable.

Los tutores UB (589 respuestas) consideran que el nivel alcanzado por el alumnado es alto o muy alto en el 84% de los casos. El grado de satisfacción con la aptitud y la actitud del alumno es elevado en más de un 90% de los casos. La valoración global del sistema de *Prácticums* y TFG está valorada como positiva o muy positiva por más del 90% del profesorado.

Los tutores de entidades externas (332 respuestas) están satisfechos con la actitud, aptitud y formación de los alumnos asignados en más del 89% de los casos. La opinión sobre el trabajo desarrollado por el alumno tutorizado es favorable o muy favorable en más de un 92% de los casos. Los tutores están de acuerdo o muy de acuerdo (más de un 94%) en que la actividad desarrollada por el alumno es útil para su profesionalización. Valoran positivamente la labor del Tutor UB en un 70% y por último, los tutores recomendarían al alumno en más del 82% de los casos si en su entidad o empresa estuvieran en disposición de contratar un recién graduado.

CONCLUSIONES

Como reflexión general y perspectivas de futuro, se puede señalar que las asignaturas PI, PII y TFG se han consolidado como un sistema para adquirir habilidades y competencias profesionalizadoras siendo así consideradas por los alumnos de los diferentes grados de la Facultad de Biología y de Ciencias Biomédicas de la Facultad de Biología y Medicina. La diversidad de la oferta también permite a nuestros estudiantes elegir proyectos entre numerosos ámbitos y con un carácter científico o técnico, según sus preferencias. En paralelo, se ha generado un gran compromiso e implicación por parte del profesorado de la Facultad que ha asumido el proyecto como una estrategia de la institución que conlleva un aumento de la calidad de las enseñanzas.

La realización de PI, PII y TFG en entidades externas y en programas de movilidad internacional sitúa los futuros graduados en los ámbitos de trabajo en los que posteriormente desarrollarán su carrera profesional. La gestión eficiente de los proyectos ha permitido el establecimiento de vínculos entre la Facultad de Biología y empresas y centros de investigación nacionales y extranjeros, que, en la gran mayoría de los casos, han valorado muy positivamente tanto el proyecto formativo como la cualificación y aptitudes de nuestros estudiantes. Obviamente la realización de los proyectos en grupos de investigación UB en temáticas de investigación son también profesionalizadores ya que al tratarse de una facultad intensiva en investigación un porcentaje elevado de los estudiantes pretende dedicarse a la profesión de Científico, pero no implica el reto de salir al mundo exterior.

El modelo de *Prácticum* i TFG, en sus diversas modalidades, permite explorar diferentes perfiles profesionales e impulsa la construcción de la identidad profesional de los estudiantes. Tal y como opinan Ryan and Carmichael (2016), construir la identidad profesional conlleva motivación y compromiso con la profesión, así como genera un ejercicio de autopercepción del estudiante y ha de derivar hacia la coincidencia entre las competencias profesionales y los perfiles profesionales del grado adquiridos en su formación académica o mediante actividades paralelas. Así pues, si una misión importante de la universidad es preparar adecuadamente a los estudiantes para la complejidad del mundo profesional, el aprendizaje en entornos laborales mediante la realización de *Prácticum*s y TFG es una valiosa plataforma para fomentar la construcción de identidades profesionales (Jackson, 2017). De acuerdo con este autor, el modelo de aprendizaje en entornos laborales reales fomenta que los estudiantes utilicen su experiencia para dar sentido a su profesión, a través de la observación, la interrogación y la interacción con profesionales experimentados.

En paralelo, centrarse en la transferencia de competencias en las prácticas para la construcción de la identidad profesional pone al estudiante no sólo en el centro del aprendizaje sino también de su función auto formativa y formativa (Howell et al 2017). En este sentido, la Facultad de Biología ha querido poner la empleabilidad en el centro del aprendizaje de los estudiantes reconociendo las expectativas de los empleadores y las necesidades de los estudiantes que se preparan para acceder a un mercado laboral cada vez más complejo y competitivo. El modelo de *Prácticum*s y TFG posee el potencial para mejorar las habilidades profesionales de los estudiantes. Este modelo permite fomentar la transferencia de competencias y la construcción de la identidad profesional desde el mismo ejercicio profesional (Schön, 1992).

La plasmación de los ODS en los objetivos de los TFG desarrollados este año en la Facultad de Biología UB alcanza el 25% del total de los proyectos. La inmensa mayoría se llevan a cabo por estudiantes de los grados de Ciencias Ambientales (48%) y de Biología (41%) mientras que la implicación de los grados de Biotecnología, Ciencias Biomédicas y Bioquímica es mucho menor. Hemos identificado el ApS como una metodología que lleva implícita en nuestra facultad el desarrollo de proyectos en el seno de los ODS mayoritariamente en educación, salud y producción y consumo responsables. Los tres son ámbitos que pueden tratarse desde los grados con menos representación actual de los ODS de forma que el ApS se revela como una metodología a potenciar a través de la implicación de entidades civiles e instituciones públicas poco presentes en la oferta de TFG actual en estos grados.

Dado el importante número de TFG que trabajan los ODS sólo en nuestra Facultad, animamos al resto de universidades a impulsar herramientas para dar a conocer los ODS a través de la difusión y valorización de los proyectos de TFG de los propios estudiantes como los premios al TFG en Desarrollo Sostenible (ya otorgados por la UAB el año pasado) o Jornadas interdisciplinarias entre estudiantes y profesores de diversos grados y universidades que sirvan de inspiración y estímulo para continuar y mejorar la formación de ciudadanos responsables socialmente y profesional.

Respecto a las metodologías ApS, con el fin de comprender qué tipo de acciones son necesarias para impulsar los TFG- ApS en la facultad, se propone realizar un análisis DAFO del proceso, desde la captación de la entidad colaboradora hasta la evaluación del estudiante. El objetivo final es, a partir de este análisis, elaborar una guía adaptada a las ciencias experimentales para orientar y explicar lo que son y cómo se desarrollan los proyectos ApS, incorporando casos y ejemplos concretos que sirvan de inspiración y

estímulo a estudiantes y profesores. Esta guía permitirá garantizar la calidad en el Aprendizaje y en el servicio que proporciona.

La apuesta de la Facultad, discutida durante jornadas específicas organizadas por la Facultad junto con el ICE, es por un lado reforzar los proyectos con empresas y entidades de carácter netamente profesionalizador y por otro poner más énfasis en los TFGs que trabajan os Objetivos de desarrollo Sostenible por su contribución a la Agenda 2030 y como articuladores de transferencia a la sociedad a través de las metodologías de Aprendizaje servicio entre otros. En unas facultades en las que se imparten grados con un carácter claramente definido hacia la investigación como las nuestras, la apuesta hacia una vía múltiple de TFGs de carácter técnico no ha sido fácil, aunque responde a una demanda de la sociedad, y sin duda refleja la responsabilidad e implicación del profesorado digna de mención. Como perspectiva de futuro, que ya es un presente, hay que establecer estrategias para impulsar y mejorar las relaciones entre la universidad y empresas, centros de investigación. instituciones y entidades civiles tanto a nivel nacional como internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). Libro blanco para el título de grado en Biologia. Madrid: ANECA.

Busquets, S.; Oliva, F.; Camps, M.; Llorente, G.G; Sauras, T.; Pérez, J. (2015) Pràcticums i TFG a la Facultat de Biologia amb el Taller de Moodle. En: *El Aula Moodle, aprender y enseñar en la UB*. Editorial Octaedro-ICE-UB, ISBN: 978-84-9921-793-2.

Gray, D. 2001. Work-based learning, action learning and the virtual paradigm. *Journal of Further and Higher Education*, *25(3),* 315-324.

Jackson D. 2017. Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. Higher Education, 74, 5, 833-853.

Llorente, G.; Busquets, S.; Camps, M.; Oliva, F.; Sauras, T. (2014) EL TFG en la Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona: Complejidad versus satisfacción. *Congreso interuniversitario del Trabajo Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG para la sociedad del conocimiento* Bilbao 2014.

Oliva, F.; Busquets, S.; Camps, M.; Llorente, G.G; Sauras, T. (2016) La coordinación de los TFG en los diferentes grados de la Facultad de Biología. En: *Los trabajos de fin de grado en la Universidad de Barcelona*. Editorial Octaedro-ICE-UB.

Ryan M; Carmichael M. A. 2016. Shaping (reflexive) professional identities across an undergraduate degree programme: a longitudinal case study Teaching in Higher Education, 21, 2, 151-165.

Sauras-Yera T., Busquets, S., Oliva, F.;. Camps, M.; Blas M., de Anta J.M. and Llorente, G.. 2017. El trabajo final de grado en entidades externas: Un pasaporte a la profesión. II. Congreso Interuniversitario del Trabajo Fin de Grado (TFG). *Congreso: Un debate abierto sobre la situación actual en la Universidad Española.* Valladolid 11-15/9/2017.

Schön, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós. Springer Science+Business Media.Zabalza, M.A. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*, 21-43.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Gestionar las Prácticas Externas: luces y sombras. (RES0082)

María del Mar Prados Gallardo
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

El fin último de esta comunicación es compartir la experiencia vivida, a lo largo de dos cursos académicos, a cargo de la gestión de las prácticas curriculares externas de los/as estudiantes que cursan sus estudios de grado y máster en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

En el desarrollo de esta publicación se plantearán las luces y sombras que han supuesto los desafíos y actuaciones llevados a cabo al frente del Vicedecanato de Prácticas Profesionales y Emprendimiento de un Centro en el que se imparten 4 títulos de grado, 3 dobles títulos de grado y 5 títulos de máster y atiende a casi 5000 estudiantes. La gestión del Prácticum y las prácticas externas de las mismas supone trabajar con más de 2500 estudiantes, casi 400 docentes que actúan como tutores/as académicos/as y aproximadamente 8000 entidades colaboradoras con sus respectivos/as tutores/as profesionales.

Trabajos como los de Palacio (2004), Paricio (2012) o Rodrigez-Pulido, Artiles-Rodríguez y Aguilar-Perera (2015) destacan las dificultades para conciliar docencia, investigación y gestión. Aunque sería interesante y daría para mucho reflexionar sobre cómo afecta asumir un cargo de gestión a la vida (o mejor dicho no vida) docente e investigadora de quien lo asume, en este trabajo nos centraremos en los retos encontrados para sacar adelante la gestión de las prácticas de la mencionada Facultad, sin entrar en detalle de sus repercusiones en la docencia e investigación de la autora.

Se plantean las dificultades encontradas para desarrollar las labores de gestión en pos de la calidad de las prácticas curriculares de nuestros/as estudiantes. Del mismo modo, se presentan las acciones iniciadas para solventar estas dificultades y otras propuestas de mejoras futuras.

METODOLOGÍA

Objetivos*:*

- Dar una visión general de los retos a los que se enfrenta la gestión del Prácticum y las prácticas externas y compartir inquietudes relativas a la misma.
- Comunicar las dificultades y necesidades encontradas al frente de esta gestión.

- Presentar las propuestas de mejora que se han planteado y las medidas puestas en marcha hasta este momento.
- Plantear cuestiones para el debate y la reflexión.

Nuestra facultad y sus prácticas externas: situación de partida.

Como se hacía mención más arriba la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla cuenta con 12 títulos cada uno de los cuales con sus propias especificidades en materia de Prácticas y en cada caso es necesario involucrar a distintos agentes y en distintos escenarios profesionales.

En las tablas 1, 2 y 3, se trata de dar una visión general de la situación a la que nos venimos refiriendo. En concreto, se puede apreciar las diversas materias de prácticas a las que se atiende en nuestra facultad.

Títulos de Grados (4)	Prácticas	Curso	Horas
Grado en Educación primaria	Prácticas Docentes I	3º	220 h
	Prácticas Docentes II	4º	125
Grado en Educación Infantil	Practicum I	3º	175
	Practicum II	4º	240
Grado en Pedagogía	Prácticas Externas I	3º	240
	Prácticas Externas II	4º	220
Grado en Actividad Física y Deporte	Prácticas en Empresa	4º	75

Tabla 1. Las prácticas en los Grados

Tabla 1. Las prácticas en los Grados

Títulos de Doble Grado	Prácticas	Curso	Horas
Doble Grado en Educación Primaria y estudios franceses	Prácticas Docentes I	3º	220 h
	Prácticas Docentes II	4º	125
Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y Educación Primaria	Prácticas Docentes I	3º	220 h
	Prácticas Docentes II	4º	125

Tabla 2. Las prácticas en los Dobles Grados

Tabla 2. Las prácticas en los Dobles Grados

Títulos de Máster (5)	Prácticas	Horas
Psicopedagogía	Prácticum	120
Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela	Prácticum	190
Actividad Física y Calidad de Vida de Personas Adultas y Mayores	Prácticas	120
Dirección, Evaluación y Calidad de Instituciones de Formación	Prácticas Profesionales	190
Máster en Formación y Orientación para el Trabajo	Prácticas Profesionales	200

Tabla 3. Las Prácticas en los Máster

Tabla 3. Las Prácticas en los Máster

Como se puede apreciar se trata de 12 materias relativas a las prácticas. Esto es 12 programas distintos, con sus propios objetivos y competencias a desarrollar, sus criterios específicos de evaluación y, en definitiva 12 realidades distintas a las que atender desde un mismo Vicedecanato.

En la siguiente tabla (tabla 4), a modo de ejemplo, se presentan los datos relativos al curso académico 2017/18.

Titulación	N.º estu.	N.º empresas públicas	N.º empresas privadas
G. EDUCACIÓN PRIMARIA	1004	304	5
G. EDUCACIÓN INFANTIL	331	152	24
G. PEDAGOGÍA	319	90	88
G. CIENCIAS ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE	25	6	13
M. FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA EL TRABAJO	27	6	13
M. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA	32	2	21
M. PSICOPEDAGOGÍA	49	17	14
M. DIRECCIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN	19	3	9
M. ACTIVIDAD FÍSICA Y CALIDAD DE VIDA DE PERSONAS ADULTAS Y MAYORES	33	2	27
DOBLE G. LENGUA Y LITERATURA ALEMANA Y EDUCACIÓN PRIMARIA	7	7	0
DOBLE G. EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESTUDIOS FRANCESES	9	8	1
Total	1855	597	215

Tabla 4. Número y diversidad de prácticas realizadas en el curso 2017/18

Tabla 4. Número y diversidad de prácticas realizadas en el curso 2017/18

Dificultades y necesidades detectadas.

Aunque en este curso académico 2018/19 nos encontramos celebrando el 25 aniversario de esta Facultad, anteriormente era la escuela de magisterio. En estos años, dentro de los diversos planes de estudio de cada una de las titulaciones que se han ido creando, siempre se ha contado con al menos una materia específica para que los estudiantes desarrollaran sus prácticas profesionales en centros, empresas o entidades en las que el día de mañana pudieran trabajar. Quiero referirme con esta aclaración a que la Facultad cuenta con un largo recorrido en lo que a prácticas se refiere. Recorrido en el que, las personas que se han encargado de gestionar las prácticas han ido allanando y afianzando el camino por el que hoy nos encontramos avanzando. A todas y cada una de ellas hemos de agradecer su implicación y trabajo en pos de las prácticas curriculares de cada uno de los títulos de esta Facultad, no obstante, hemos de reconocer que este camino aún puede mejorar mucho.

Es en este sentido que apuntaremos a algunas de las dificultades y necesidades que en el día a día de este Vicedecanato se han podido detectar.

Dificultades identificadas:

- **Gran número de agentes implicados.** Se trata de una tríada para cada una de las materias de prácticas citadas en las tablas anteriores, conformada por estudiantado, tutores/as académicos/as y tutores/as profesionales.
- **Desconocimiento de la normativa de prácticas por parte de muchos de estos agentes.** Pese a la publicación de la normativa de prácticas en la Web de la Facultad y en la Web del Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo de la Universidad de Sevilla y, pese a las sesiones informativas que se dan tanto a profesorado como a estudiantes en cada curso académico, son incontables las consultas vía teléfono, correo o presenciales cuyas respuestas se encuentran en la normativa.
- **Gran número y diversidad de entidades colaboradoras en función de las titulaciones.** De un lado contamos con el apoyo inestimable de la Delegación Territorial de Educación de la provincia de Sevilla, que nos surte de la gran parte de las ofertas de prácticas de los Grados de Primaria e Infantil y los Dobles Grados. De otro lado contamos con la oferta que nos aportan otras entidades de carácter público (más de 500 empresas) y privado (más de 200 empresas). Atiéndase no sólo a las dificultades asociadas a la gestión y comunicación con más de 700 empresas sino a la diversidad de las mismas. No son iguales las relaciones y trato con empresas de carácter público o privado ni tampoco si se trata de Centros Educativos que de la gran variedad de empresas a las que pueden ir en prácticas nuestros estudiantes: gimnasios, academias, prisiones, hospitales, todo tipo de asociaciones, etc.
- **Escasa importancia otorgada a las prácticas externas.** La relevancia y beneficios que aportan las prácticas de una titulación en la formación de los estudiantes han sido destacadas por numerosos autores (Cannon, 2002; Mayor, 2001; Hativa, 2001; Michavilla y Martínez, 2002). Sin embargo, por todos nosotros es conocido el irrisorio reconocimiento académico que se otorga a las prácticas. Si bien podríamos decir que es la materia por excelencia de cualquier titulación en la que se aúnan teoría y práctica y en la que se adquieren las competencias fundamentales de los que serán los profesionales del mañana, también es cierto que muy frecuentemente no recibe la importancia que merece por parte de estudiantes y docentes.
- **Poco reconocimiento al profesorado que tutoriza académicamente.** El número de créditos reconocidos en el Plan de Organización Docente de nuestra Universidad no es el mismo en todas las titulaciones. Este varía en función de

diversos factores como es por ejemplo el número de horas que el estudiante ha de estar en prácticas. ¿Es distinta la labor de un tutor en función de estas horas? ¿No ha de reunirse con sus estudiantes antes durante y tras las prácticas? ¿No ha de llevarle un seguimiento en cualquier caso? ¿No ha de corregir igualmente una memoria de prácticas? ¿No ha de coordinarse en todos los casos con la persona que tutoriza al estudiante en la entidad colaboradora? Yo diría que sí… El número máximo de créditos reconocidos por la tutorización de un estudiante en prácticas en los títulos de la Facultad de nos ocupa es de 0,4 por 240 horas y el mínimo de 0,1 por 75 horas.

- **Menor implicación de la deseada por parte de los/as tutores/as académicos/as.** Una vez leído el punto inmediatamente superior es comprensible que no sea la mejor de nuestras virtudes el grado de implicación por parte de los docentes que tutorizan las prácticas curriculares externas. Pensemos en el caso de un/a docente que tutoriza a un/a estudiante de la materia "Prácticas en empresas" de cuarto curso del Grado en Actividad Física y Deporte. Esta práctica supone 75 horas del estudiante en la entidad de colaborado y 1 hora de reconocimiento para la tutorización del/a tutor académico/a. ¿Para cuánto puede dar esta hora? Una reunión previa a las prácticas de orientación al estudiante, al menos una reunión o pongamos una llamada o correo de seguimiento del proceso y, una reunión final de valoración de las prácticas. Sumemos a esto la necesidad de contactar al menos una vez con el/a tutor/a profesional y no olvidemos la lectura y corrección de la memoria. ¿Una hora? ¿Estamos seguros? ¿Qué implicación puedo pedir a mis compañeros/as ante estas condiciones laborales? Obviamente es una pregunta retórica.
- **Poco reconocimiento a las entidades y profesionales que colaboran con las prácticas.** De otro lado nos encontramos con los profesionales y empresas que hacen posible que nuestros/as estudiantes puedan cursar sus prácticas. Personas que, sin recibir nada a cambio dedican parte de su tiempo diario en el trabajo a formar a futuros profesionales. En el mejor de los casos nuestro/as estudiantes colaboran con su trabajo en la entidad, centro educativo o empresa en cuestión, pero ¿y en el peor? Las entidades que colaboran con este proceso formativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, a día de hoy, no reciben ninguna prestación a cambio.
- **Escasa liberación docente a la persona a cargo de la gestión (4 créditos, 40 horas por curso académico).** Si unas líneas más arriba hacíamos cuentas de las horas dedicadas a la tutorización de un/a estudiante, ¿cuántas horas puede

dedicar una persona a la gestión de las prácticas de más de 1800 estudiantes? ¿Cuántos correos recibe y contesta al día? ¿Cuántas llamadas telefónicas atiende? ¿Cuántas horas dedica a la atención al alumnado? ¿Y al profesorado? ¿Y a las consultas de las entidades colaboradoras? Según mis cálculos como protagonista en primera persona casi 40 horas, pero a la semana. Horas que son restadas y van en detrimento de la labor docente e investigadora de quien asume esta gestión. Horas que se restan de las de sueño si no se quieren restar a la familia. Horas que suponen en sueldo un suplemento de 200 euros. Y horas que son las mismas que se le reconocen a un/a coordinador de máster que, sin desmerecer su trabajo, yo misma he de supervisar continuamente.

- **Desconocimiento de las competencias y funciones a desarrollar por el/a estudiante en prácticas.** Si bien cada materia de prácticas cuenta con su programa y proyecto docente en los que se recogen las competencias a adquirir durante las mismas, la traducción de estas competencias a la práctica diaria parece no ser sencilla. Son continuos los correos, visitas y llamadas en los que se atiende a consultas relativas a qué ha de hacer el estudiante durante sus prácticas, qué puede y no puede hacer, cuáles son las funciones de cada uno de los agentes implicados, etc. En el caso de las prácticas docentes I y II y el prácticum I y II, aquellas que realizan los/as estudiantes de los Grados de Primaria e Infantil respectivamente, parece haber un mayor conocimiento, acuerdo y unanimidad en cuanto a las competencias y funciones a desarrollar por los mismos. No obstante, en el caso opuesto encontramos las prácticas Externas I y II, del plan de estudios del Grado en Pedagogía sobre las que parece haber muy poco acuerdo. En este sentido trabajos como los de Molina (2004) o Moreno (2010) apuntan a que son muy escasas las referencias de las que disponen los estudiantes de pedagogía sobre las salidas profesionales de estos estudios. Además, existe un gran solapamiento entre las labores profesionales de los pedagogos y de otros expertos, fundamentalmente psicólogos y sociólogos, en diversos ámbitos de actuación (Casares, 2000). Sin duda esto, unido a la diversidad de entidades en las que nuestros/as estudiantes del Grado en Pedagogía realizan sus prácticas, ayuda poco.
- **Excesiva burocratización de determinadas gestiones.** Un ejemplo de trámites burocráticos son los asociados al Certificado Negativo de Delitos Sexuales. La mayoría de nuestros/as estudiantes hacen prácticas en Centros Educativos que, obviamente, suponen el trabajo y contacto diario con menores. Cada uno/a de los estudiantes que realicen sus prácticas en entidades en las que pueda haber menores han de presentar el Certificado Negativo de Delitos Sexuales. Esto

supone que de los 1.800 estudiantes al menos 1.500 o más han de solicitar este certificado. Se trata de 1.500 usuarios que acuden a la Delegación Territorial del Gobierno en Sevilla, en un plazo concreto a solicitar este documento en cuestión. Tal es la situación de colapso que se ha llegado a generar, que tras diversas reuniones y gestiones hemos llegado al acuerdo con la mencionada Delegación de tramitar mediante un procedimiento grupal, por parte de la Facultad, los Certificados de los estudiantes. Para ello nuestros estudiantes han de entregar un documento firmado en el que autorizan a la petición por parte "mía" de este documento. Han de acompañar su autorización de una fotocopia del DNI y además completar la información de los segundos apellidos del padre y madre. Establecemos un periodo para la entrega de la documentación fuera del cual los estudiantes han de solicitar el certificado por sus propios medios. Hay que enviar a la Delegación Territorial del Gobierno un documento Excel con determinadas características cumplimentado con la información de cada 100 estudiantes. Como respuesta a este envío nos llega un documento en pdf con los 100 certificados correspondientes. Hágase una idea el lector ya no sólo de la dificultad de lo relatado hasta este momento, sino de las dificultades que puede generar que una entidad en concreto nos reclame el certificado de un/a estudiante…

- **Disposición Adicional Quinta del real Decreto Ley 18-2018.** Con este punto se hace referencia a un nuevo problema incipiente. El que ha generado esta disposición que hace referencia a la Seguridad Social de las personas que desarrollan programas de formación y prácticas no laborales y académicas. En concreto esta disposición recoge que: la realización de prácticas formativas en empresas, instituciones o entidades incluidas en programas de formación, la realización de prácticas no laborales en empresas y la realización de prácticas académicas externas al amparo de la respectiva regulación legal y reglamentaria, determinará la inclusión en el sistema de la Seguridad Social de las personas que realicen las prácticas indicadas, aunque no tengan carácter remunerado. ¿Quién pagará el alta en la Seguridad Social de nuestros/as 1.800 estudiantes en prácticas por curso académico? ¿Qué puede suponer esta disposición a una Universidad pública? ¿Y a una empresa pública o privada que colabora de forma asidua con la Universidad? ¿Cómo pueden repercutir las consecuencias sobrevenidas de esta disposición adicional en la formación práctica de nuestros/as estudiantes ¿Nuevamente, preguntas retóricas?
- **Otras…** Podríamos seguir enumerando y describiendo sucintamente otras dificultades asociadas a la gestión de las prácticas, pero con lo presentado hasta

este momento creemos haber podido presentar una primera fotografía de la situación.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan son el producto de la reflexión del trabajo realizado a lo largo de dos cursos académicos en la gestión de las prácticas. A lo largo de los mismos se han llevado a cabo diversas iniciativas encaminadas a la mejora de las prácticas. A continuación, se presentan una serie de propuestas de mejora fruto del trabajo reflexivo dentro del equipo de gobierno de la facultad y, en especial en el seno de dos proyectos de mejora financiados por el III Plan Propio de la Universidad Sevilla. El punto común de ambos proyectos, desarrollados en el curso académico 2017/18 y 18/19 ha sido el trabajo periódico en grupos de discusión en los que han participado tanto estudiantes como tutores/as académicos/as y profesionales.

Un ejemplo del desarrollo de uno de estos grupos de discusión es el que sigue:

1. Llevar a cabo una primera ronda de intervenciones en la que se diga el nombre, procedencia y el número de años de experiencia con las prácticas curriculares externas.
2. Aportar experiencias vividas o conocidas que supongan el buen desarrollo de las prácticas externas curriculares. Por ejemplo:
    - **Si se es tutor/a académico:** si la tutorización es individual o conjunta, cuántas sesiones, si son presenciales o no, si se cuenta con un guion de trabajo previo, qué se pide como memoria, si se sigue o no el programa de la asignatura, si hay diferencia en lo que piden a una u otra titulación, tipo de relación que se mantiene con el/a tutor profesional, cómo se asignan los estudiantes en prácticas al profesorado del departamento,…
    - **Si se es tutor/a profesional:** si se accede al programa de la asignatura, tipo de relación que se mantiene con el/a tutor académico, cómo es el trabajo diario con el estudiante en prácticas, si se cuenta con un guion de tutorización, si plantea momentos de reflexión sobre la práctica con el/a estudiante, …
    - **Si se es estudiante:** cómo ha sido su experiencia en general, las tutorías en la facultad, la relación con el/a tutor profesional, cómo fue la acogida en el centro o entidad en cuestión, tipo de tareas que desarrollaba, relación con otros/as compañeros/as en prácticas…
3. Identificar/enumerar aspectos positivos de las prácticas en general.
4. Identificar/enumerar aspectos a mejorar de las prácticas en general.

Luego, cada grupo de trabajo presenta un breve resumen de lo hablado y discutido en el seno del mismo y se generó una discusión muy enriquecedora en torno a las diversas temáticas surgidas en ambos grupos y que se recogen a continuación.

Especial relevancia ha tenido para nosotros la visita del Vicedecano de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. en concreto tuvimos un día intenso de trabajo con él organizada de la siguiente forma:

1. **Sesión de la mañana:**

Se mantuvo una reunión del Vicedecano de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba con la Gestora de Prácticas y la Vicedecana de Prácticas Profesionales y Emprendimiento de nuestra Facultad. La misma tuvo una duración de dos horas y media y nos sirvió para poner en común en trabajo que se lleva a cabo en ambos centros y buscar vías de colaboración.

1. **Sesión de la tarde:**

El compañero de la Universidad de Córdoba compartió con el grupo de docentes de este proyecto la experiencia en torno a las prácticas curriculares externas en su facultad. En concreto nos presentó una ponencia titulada: "*El Prácticum: una experiencia para el enriquecimiento mutuo y el trabajo colaborativo*".

En esta sesión tuvimos la oportunidad de conocer de primera mano cómo es la organización de las prácticas curriculares externas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, tanto a nivel administrativo y de gestión como a nivel académico.

Algunos aspectos a destacar de la jornada de este día, respecto a posibles propuestas de mejora o cambio en nuestro proceder en las prácticas, a partir de la experiencia de otra facultad son:

- Distribución de las prácticas (en especial las prácticas docentes) en tres cursos en lugar de dos.
- Contar con grupos de docentes fijos en cada departamento con docencia en las asignaturas relativas a las prácticas curriculares externas.
- -Asignar a cada profesor/a con docencia en prácticas un mínimo de créditos (en la UCO son 4) que asegure que se cuenta con un número determinado de estudiantes (por ejemplo 15) que permita trabajar en grupo con los mismos.

- Tener seminarios antes, durante y tras las prácticas. En este sentido, en la UCO no cuentan con un periodo de docencia previa y presencial como es el caso de nuestra Formación Previa.
- Trabajar de forma coordinada con los CEP de Sevilla y su provincia. De este modo los maestros/as de los centros que colaboran ofertando plazas de prácticas para nuestros/as estudiantes pueden tomar parte activa de los seminarios que se mencionaban en el punto anterior.
- Dar una formación, a los/as maestros/as de los centros que colaboran ofertando plazas de prácticas para nuestros/as estudiantes, que les aporte conocimientos y competencias generales de cara a su tutorización profesional de las prácticas. Esta formación sería reconocida por el respectivo CEP.
- Contar con una plataforma en la que se pueda trabajar adecuadamente en torno a las prácticas. La plataforma de enseñanza virtual de la US no nos permite proceder adecuadamente en este sentido.

Propuestas de mejora o cambio en nuestro proceder en las prácticas, a partir de la experiencia vivida a lo largo de estos dos cursos:

- Hay que seguir trabajando por dar la importancia y relevancia que merecen a las prácticas curriculares, en especial las prácticas docentes.
- Se hace necesaria la elaboración y difusión de una guía de prácticas que sirva de orientación a la triada tutor/a académico, profesional y estudiante (funciones, derechos y obligaciones de cada parte, desarrollo normativo de las prácticas, preguntas frecuentes…,).
- Elaboración y difusión de una lista de preguntas frecuentes relativas a las prácticas.
- Asignar a cada profesor/a con docencia en prácticas un mínimo y máximo de créditos que asegure que se cuenta con un número determinado de estudiantes (por ejemplo 15) que permita trabajar en grupo con los mismos.
- Contar con grupos de docentes fijos en cada departamento con docencia en las asignaturas relativas a las prácticas curriculares externas.
- Trabajar de forma coordinada con el CEP de Sevilla y los de su provincia. De este modo los maestros/as de los centros que colaboran ofertando plazas de prácticas para nuestros/as estudiantes pueden tomar parte activa de los seminarios que se mencionaban en el punto anterior.
- Dar una formación, a los/as maestros/as de los centros que colaboran ofertando plazas de prácticas para nuestros/as estudiantes, que les aporte conocimientos

y competencias generales de cara a su tutorización profesional de las prácticas. Esta formación sería reconocida por el respectivo CEP (Centro de Profesorado).

- Ofertar una formación similar para el resto de profesionales pertenecientes a otras entidades colaboradoras que no son centros educativos.
- Contar con una plataforma en la que se pueda trabajar adecuadamente en torno a las prácticas. En especial que permita el acceso a la misma de la triada de prácticas (T. académico/a, T. profesional y estudiante). La plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla no nos permite proceder adecuadamente en este sentido.
- Fomentar el uso de espacios comunes de reflexión para estudiantes y profesorado. De manera específica se han identificado dos actuaciones concretas dirigidas a la creación de "espacios narrativos": un blog y la creación de una base de situaciones reales vividas por el alumnado. La finalidad en ambos casos es la creación de un entorno-espacio en el que se propicie la reflexión guiada sobre experiencias concretas del alumnado.
- La tutorización en grupos se ha identificado como más efectiva que la individual.
- Se ha identificado el trabajo en equipos docentes en una misma línea y con un plan de trabajo común, como una buena prácticas.

CONCLUSIONES

La valoración que hacemos de la experiencia vivida al frente de esta gestión, a lo largo de dos cursos académicos, es muy positiva a la par que agotadora. Aunque podría decirse que nos encontramos al inicio de un largo camino por recorrer, podemos afirmar que nos encontramos en la vía adecuada.

A continuación, se plantean una serie de cuestiones para el debate y reflexión que creemos pueden sernos de utilidad de cara a la mejora de la calidad de las prácticas de nuestros estudiantes.

1. ¿Cómo dar relevancia a las prácticas curriculares externas dentro de nuestra Facultad y los títulos de grado y máster que en esta se imparten?
2. ¿Cómo fomentar la implicación y el seguimiento activo de las prácticas por parte de los/as tutores/as académicos/as?
3. ¿Cuál es el reconocimiento medio en créditos de las materias de prácticas en las diversas Universidades? ¿Por qué no es similar en todas?

4. ¿Cómo pueden fomentarse y crearse redes de apoyo y colaboración entre las distintas entidades que ofertan plazas de prácticas y las Facultades para las que se ofertan?
5. ¿Qué tipo de prestaciones reciben los/as tutores/as profesionales en las distintas Universidades? ¿Por qué no son similares en todas?
6. ¿Qué medidas se siguen en las diversas Universidades de cara a la obtención del Certificado Negativo de Delitos Sexuales?
7. ¿Qué tipo de software hay y se utiliza en otras Universidades de cara a la gestión de las prácticas curriculares?
8. En el caso concreto de los títulos relacionados con la formación de futuros profesionales de la educación, ¿cómo es la relación entre la Consejería/Delegación de Educación y la Facultad de Ciencias de la Educación?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cannon, P. (2002). A Handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods. Londres: Kogan Page.

Cuesta, D., Sáenz, O., Fernández, S. (2002). Nivel de satisfacción de los cargos directivos de la Universidad de Granada en el desempeño de sus funciones. Innovación Educativa, 12, 133-143.

De Vries, W., Ibarra, E. (2004). La Gestión de la Universidad. Revista Mexicana de la Investigación Educativa, 9 (22), 575-584.

Hativa, N. (2001). Teaching for effective learning in Higher Education. Amsterdam: Kluwer.

Mayor, C. (ed.) (2001). Enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Madrid: Síntesis.

Michavilla, F. y Martínez, J. (eds.) (2002). El carácter transversal en la educación universitaria. Madrid: Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid.

Palacio, C. (2004). Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria. Investigación, 9(22), 617-635.

Paricio, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 49-69, dic. 2012. ISSN 1887-4592. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6014>. Fecha de acceso: 03 jun. 2019 doi:https://doi.org/10.4995/redu.2012.6014.

Las funciones psico didácticas de los entornos de aprendizaje. (RES0049)

Roberto Oscar Páez Gaudin
Universidad Tecnológica Nacional

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación estará contextualizada en la formación de grado y de posgrado universitarios. Su abordaje tiene dos características complementarias: por una parte, la consideración interdisciplinaria (psico didáctica) en los enunciados teóricos, y por otro lado, la preocupación por hacer un análisis interpretativo de la puesta en práctica de diversos entornos para los aprendizajes universitarios, desde el modelos como *e-learning* pasando por *b-learning*, *m-learning* hasta el creciente *i-learning.*

Los desafíos actuales para la Academia se sintetizan en conocimiento crecientemente complejo, por los permanentes cambios en sus paradigmas además de las demandas y exigencias de sus estudiantes de poder realizar –cuando las condiciones así lo permitan- aprendizajes ubicuos o cuasi informales. Se debe tener en cuenta las expectativas confiadas al Sistema Universitario de una mayor calidad en sus misiones: en la docencia, en la investigación, en la gestión y en sus servicios. Se demanda jerarquización en la formación/práctica y actualización de sus profesores para que diseñen, desarrollen, gestionen y evalúen proyectos curriculares y tecnológicos en vistas a la formación de profesionales y técnicos que den respuestas a las necesidades y problemáticas de la misma sociedad a la que pertenecen, siempre actuando y planificando en prospectiva.

La práctica docente profesional requiere una formación especializada y permanente que tenga en claro la comprensión de la problemática compleja de la Educación Superior, desde sus múltiples facetas, determinantes y condicionantes. Por otra parte, es necesario alcanzar claridad en los marcos teórico-tecnológicos y didáctico-curriculares que se ponen en juego en la acción educativa, que sean coherentes con los fundamentos epistemológicos, teleológicos, éticos, y aquellos metodológicos desde la investigación educativa en la contingencia universitaria y sociohistórica de la futura intervención que, como profesional comprometido con su realidad se está formando conscientemente.

METODOLOGÍA

Objetivos:

- Fundamentar teórica y operativamente Entornos Personales para Investigación y Publicación contextualizados en el ámbito universitario.

- Proponer un proyecto académico teniendo en cuenta la interdisciplinariedad, la funcionalidad y la calidad sistémico-tecnológica de sus componentes.
- Realizar aportes innovadores que contengan calidad y vigilancia epistémica/didáctica/tecnológica en el sistema universitario.
- Asumir criterios ético-sociales y ecológicos en la acción educativa universitaria a la vez que participar cooperativa y solidariamente en la construcción y divulgación de los conocimientos.

Metodología: de base etnográfica, con intención descriptivo/interpretativa. La observación participante y el análisis de documentos previamente elaborados con intenciones de conocer experiencias y opiniones de usuarios. Estudios in situ fundamentados en contextos de formación para el grado y posgrado de universidad pública y gratuita.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el sistema instructivo/educativo se compone de dos espacios complejos: el de la actividad/aprendizaje y el de la intervención/enseñanza, la realización de la formación de profesionales con criterios de calidad superior obliga a los actores a interesarse en modelos teóricos de aprendizaje y enseñanza para su diseño, ejecución y evaluación.

La universidad clásica/estática va siendo superada por una organización abierta a la comunidad para recoger situaciones problemáticas que sean auténticas a efectos de su investigación, análisis de sus componentes e impactos y propuestas de superación mediante canales comunicacionales precisos, coherentes y veraces. Esa apertura hacia sus contingencias inmediata y mediata supone un empleo cada vez más extendido de vertientes cuasi-formales de repositorios de información especializada y propuesta de activación discente/docente como son los Entornos de Aprendizaje. Por lo anterior, es necesario contar con tecno-factores complejos para el espacio de actividad/aprendizaje que adviertan, por una parte, y capaciten a los usuarios en técnicas específicas de investigación y publicación extendida. Se trata, por lo tanto y de manera jerárquica la expansión de las potencialidades de todo el hombre y de todos los humanos como actores responsables de su propia preparación académica.

La formación especializada para profesionales éticos se constituye en uno de los componentes estratégicos para la mejora de la calidad educativa con posibilidades de incidir en el conjunto del sistema universitario. Tiene el propósito fundamental de orientar las innovaciones curriculares y sus funciones optimizadoras de formación de

grado y posgrados, a la vez que la prevención de fracasos académicos (desgranamiento o deserción, entre otros). El diseño y posterior práctica de una Web Semántica viene a significar para las universidades, un desafío de investigación y un reto para anticiparse al uso inteligente de recursos digitales dinámicos y funcionales a las expectativas de logro.

Argumentación y discusión:

1. Desde una vertiente psicológica: es importante subrayar que los procesos educativos se construyen y ejercitan en cada persona y no en los medios, consideración prioritaria del/los sujeto/s que participan en la acción educativa y sus relaciones con el sistema instructivo en contingencias de práctica profesional.

El sujeto de aprendizaje es una persona que, en situación formativa integral como profesional, debe ejercer las siguientes funciones: identidad personal (componentes tales como fondo vital, fondo endotímico y superestructura personal), relaciones intrapersonales y funciones ejecutivas, responsabilidad (asume sus comportamientos desde una teleología y axiología éticas), autonomía (ejercicio de una libertad consciente para el desarrollo personal y profesional), apertura (implicación en sus contingencias sociales, culturales y laborales desde una prospectiva en colaboración y ejercicio de aceptación o rechazo de contenidos y acciones entrópicas) y participación (desde sus intervenciones en la investigación hasta la posible publicación de sus resultados verdaderos).

El conocimiento radica en procesos de pensamiento/mentales que tiene por característica ser abstracto y puede funcionar: a) extrayendo conclusiones al observar relaciones entre elementos; b) sus objetos de estudio no siempre están presentes por lo que tiene que recurrir a engramas mnémicos, c) ambiciona a construir un pensamiento profundo y complejo valiéndose de procesos metacognitivos, d) en cada situación encuentra múltiples significados, debiendo seleccionar los pertinentes a sus propósitos constructivos, e) las hipótesis y la elaboración de ideas orientan la toma de decisiones pertinentes.

La persona discente debería:

- Tomar conciencia de las características de su funcionamiento cognitivo.
- Cómo se desenvuelve el ejercicio de las operaciones mentales.
- Cuáles son las funciones cognitivas que intervienen en cada operación.
- Cuál es el nivel de eficacia que consigue con determinadas estrategias

- Cuáles son sus limitaciones
- Qué alternativas necesita explorar para mejorar su eficacia.

Por otro lado, la formación de MATRICES DE PENSAMIENTO que son construcciones personales y le especializan como "Nodo activo y competente":

- Poseen codificación específica almacenada
- Reducen y simplifican la realidad
- Representan realidades diversas
- Disponen la información de manera organizada
- Se elaboran individualmente, pero se comparten socialmente
- Tienen la función de guía de la comprensión
- Se interrelacionan formando matrices más amplias
- Se establecen conexiones con engramas previos.
- Se elaboran individualmente, pero se comparten socialmente
- Tienen la función de guía de la comprensión

Qué importante que cada quien pueda ejercer estrategias METACOGNITIVAS tales como:

- Conocimiento del conocimiento: persona, los desafíos de la tarea, las estrategias convenientes y pertinentes
- Conocimiento de los procesos cognitivos
- Razonamiento abstracto que supone operar con la información engramada para obtener conclusiones
- Resolución de situaciones problemáticas aplicando diversas tácticas
- Dominio de tecno-factores a utilizar al considerarlos medios y no fines
- Planificación, regulación, evaluación.

Si el pensamiento es una de las "*funciones psicológicas superiores*" (Lev Vigotsky), los entornos para el aprendizaje debieran proponer el ejercicio de procesos abstractivos como: receptivos, reflexivos, productivos/creativos, expresivos simbólicos y expresivos prácticos.

1. OPERACIONES MENTALES O DEL PENSAMIENTO (factores cognitivos): Percibir, observar, Interpretar, Analizar, Asociar, Clasificar, Conceptualizar, Comprender, Expresar, Retener, Sintetizar, Deducir, Inducir, Generalizar, Evaluar.
2. MOTIVACIÓN: Interés, saber para qué se estudia, saber lo que tiene que hacer, movilizarse con atención y propia voluntad.

3. ACTITUDES: Positivas, mente abierta y activa, actualizar y relacionar las experiencias, preguntar, indagar, curiosidad intelectual.
4. CONCENTRACIÓN 100% DE ATENCIÓN: Recibir y percibir información, seleccionarla/filtrarla, asociar, comprender, integrar, decodificar.
5. ORGANIZACIÓN: de los procesos mentales convenientes al desafío de la investigación, de las circunstancias: material, tiempo, lugar, decidir en consecuencia.
6. ACTUALIZACIÓN/EVOCACIÓN: uso de técnicas mnémicas, respeto por las curvas del olvido, ejercer el recuerdo en un ambiente propicio no ruidoso ni distractor.

Uno de los modelos referidos a aprendizaje es el enactivismo, cuyo principio es "*conocer es participar".* Se puede establecer como modelo ecléctico de base cognitiva que atiende a los siguientes criterios: autonomía, capacidad para innovar a la vez que buscar sentido/significado a sus propios comportamientos. Se vale de procesos autoorganizados para la participación activa en el medio como forma de construir experiencia a la vez que asume su "*autopoiesis"* (propiedad de organización propia de los seres vivos, su autoproducción), qué no decir respecto a la construcción de conocimientos en un proceso de interpretación (monitoreo y funcionamiento) de los fenómenos que lo alertan (que son relevantes a su quehacer), la interpretación de los mismos y la elaboración de respuestas pertinentes según cada identidad y las circunstancias.

Otro modelo actual es el conectivismo, cuya esencia es la conformación de "*nodos conectados*", es decir, centros humanos unipersonales o grupales que conforman espacios especializados abiertos e intercomunicados. Nos parece que tomar conciencia de conformarse como un NODO, es cobrar identidad en su ser y saber para luego compartir ya sea sugiriendo innovaciones o solicitando ayuda para resolver situaciones que en su background no se presentan en esa instancia como claramente compatible con las exigencias del momento. Si el conocimiento se construye en cada persona y se comparte con otras, la comunicación es mediante información. Aquí está de alguna manera nuestra discrepancia con los enunciados teóricos de sus autores Siemmens y Downes: *"se comparten conocimientos"*, a lo que vuelvo a reiterar que sólo información de cada constructo personal o elaborado socialmente es compartida y propuesta con intención intersubjetiva.

Principios del conectivismo según Siemmens:

- *El aprendizaje y el conocimiento se basa en la diversidad de opiniones.*
- *El aprendizaje es un proceso de conectar nodos especializados o fuentes de información.*
- *El aprendizaje puede residir en los dispositivos no humanos.*
- *La capacidad para saber más es más importante que lo que se conoce en la actualidad*
- *Fomentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.*
- *La capacidad para ver las conexiones entre los campos, las ideas y los conceptos es fundamental.*
- *La corriente (exacta y actualizada de los conocimientos) es la intención de todas las actividades del aprendizaje conectivista.*
- *La toma de decisiones es en sí mismo un proceso de aprendizaje. Elegir qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente de una realidad cambiante.*
- *Si bien existe una respuesta ahora mismo, puede ser equivocada mañana debido a las alteraciones en el clima de información que afecta a la decisión.*

Alcances didácticos de los entornos virtuales:

Cabero (1999) sostenía que los entornos virtuales pueden ser considerados como "*elementos curriculares que, por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propician aprendizajes*". Edutec/revista/index.php/edutec-e/article/view/505.

Los entornos virtuales con funciones educativas deben ser didácticos, es decir, servir para el logro de estrategias personalizantes y optimizantes del sujeto que aprende.

Cuestiones fundamentales, a la hora de seleccionar herramientas digitales: ¿Qué son?, ¿cuáles funciones educativas se espera que contribuyan a la realización con calidad elevada de la acción educativa? ¿cuál debe ser el enfoque/centro de atención que priorice el espacio de la actividad discente? ¿cómo deben estructurarse los contenidos para que sean "material potencialmente significativo? ¿A qué metas formativas debe apuntar la acción educativa en la universidad (funciones psicológicas superiores)?

La consideración didáctica está centrada en hacer funcional el sistema instructivo (construcción interna de la persona) desarrollando y utilizando tecnologías que incorporen en sus propuestas y realizaciones recursos que faciliten los aprendizajes complejos a efectos que cada discente pueda optimizar sus competencias ejerciendo sus cualidades y actualizando la "autopoiesis" (enactivismo).

Análisis de funciones instructivas de posibles herramientas que contienen los EPA:

1. Espacios de buscadores (Google, Wikipedia, traductores, WebQuest, archivos, repositorios, tesauros, diccionarios…)
2. Espacios de construcción (calendario, foro, avisos, directorios, metadatos, pizarra electrónica.
3. Espacios de colaboración (wiki, docs, Flikr, slideshare, correo electrónico, charlas/chats, videoconferencia, you tuve, blog, delicious, podcasting…)
4. Espacios de evaluación (cuestionarios, repositorio problemático, rutas hermenéuticas, tests, innovaciones alternativas…)

El discente frente a un epa:

- Debe establecer sus propios objetivos de aprendizaje
- Puede consultar a personas competentes y fuentes confiables (blogs, redes sociales, sus presentaciones, sus mensajes, sus videos…)
- Puede compartir sus hallazgos en vistas a beneficiar a personas con los mismos intereses y/o situaciones problemáticas
- Pensar en realizar constructos desde la información que accedió
- Utiliza diversas "herramientas":
    - de búsqueda (RSS, redes sociales, etc.)
    - colaborativas (wiki, suite de oficina on line…)
    - para compartir (redes sociales, marcadores…)
    - de producción (blog, Moodle, Dokeos…)
    - de comunicación/apertura (redes sociales, mensajería, etc.…)
    - ¿otras…?)

Se requiere:

- Un alto nivel de autonomía (aprendizaje complejo, enactivo, conectivo, redes neuronales…)
- Otras dimensiones de aprendizaje:
    - Informacional: obtención, tratamiento de la información (decodificación., codificación para engramar en su MLP, en codificación

para la elaboración de su información que se hará exterior por algún efector apropiado a las circunstancias).

- Actitudinal: disposición prospectiva, motivación, activación consciente y permanente
- Comunicativa: interpersonal y social en redes con intereses comunes, pertinencia y pertenencia, innovación y reestructuración…
- Cultura digital: habilidades y competencias específicas a través de las TIC
- Tecnológica: alfabetización, conocimiento y dominio de los entornos digitales…
- ¿PRERREQUISITOS? Competencias y conocimientos/procesos flexibles para su desempeño académico

A continuación, se propone un análisis crítico de diversos entornos para los aprendizajes académicos, a partir de los EIV (Entornos Instructivos Virtuales) hasta los RNAA (Redes Neuronales Artificiales para Aprendizajes). Cuestiones orientadoras: ¿qué tecnologías contribuyen al procesamiento de la información cuya meta puede ser: desde el conocimiento común/*doxa*, pasando el conocimiento innovador comprobado/*epistemé* o alcanzando el conocimiento supremo/*sophia*? Posibilidades y limitaciones de modelos tecnológicos que presumen ser didácticamente afines a la acción educativa universitaria.

Se detallan algunos entornos que sean funcionales a los aprendizajes académicos, pero teniendo en cuenta la ACCIÓN EDUCATIVA, compuesta por los espacios de la actividad/aprendizaje y de la intervención/enseñanza, desde la consideración de los disponibles modelos de WWW (World Wide Web) y los *tecnofactos* derivados, se pueden mencionar los siguientes entornos según su aparición intenciones: EIV, EPA, EPAP, EPIP, RNAA.

Entornos instructivos virtuales web 2.0 (EIV)

- Centrados en el e-learning
- Propuesta institucional bastante rígida
- Son estáticos
- Declarativos
- Funcionales a la intervención/enseñanza diseñada
- Se basan en la «autoridad» que la propone
- Permiten subir informaciones varias y limitada comunicación con otros en red
- Exigen control/heteroevaluación sumativa

- Ponen énfasis en los resultados, con poca atención a procesos individuales y grupales.

Entornos personales de aprendizaje – web 3.0 (EPA)

- Apuntan al b-learning, haciendo un síntesis con el e-learning.
- Propuesta personal flexible y adaptada
- Son dinámicos
- Declarativos
- Construidos por cada discente
- Tienden a respetar necesidades e intereses
- Permiten un recorrido/«currere» según cada usuario
- Aseguran la autopoiesis (enactivismo) y el establecimiento de NODOS en interacción
- Posibilitan la auto/hétero/coevaluación formativas
- Aseguran vigilancia ética y epistémica. Ponen énfasis en los procesos y estrategias, con atención a los estilos y tiempos de cada quien.

Entornos personales de aprendizaje y participación. (EPAP o MOOC: massive online open courses)

- Del b-learning al m-learning
- Tecnología para el empoderamiento y la participación
- Democratización y extensión de las producciones conceptuales y proposicionales
- Al considerarse un ejercicio de expresión con opinión se emplea la tecnología para expresarse en un sentido personal y con intención colaborativa, esperando una retroalimentación adecuada.

Entornos personales de investigación y publicación. (EPIP)

- Aspira poner en práctica el i-learning, con todas sus connotaciones favorables a la formación de profesionales éticos.
- Se trata de hacer investigación científica con tecnologías apropiadas.
- Intención prioritaria: procurar un conocimiento innovador, comprobado y fidedigno
- Centraje en la vigilancia epistemológica conteniendo datos fiables a la vez que sugiriendo procesos y metodología pertinentes.
- Selección de vías/" tubos" (según la propuesta del conectivismo, entendidos como vías para comunicar) para compartir con otros nodos la información con

validez de ser conocida/publicada y por tanto compartida con otros colegas o científicos interesados en similar temática.
- Apertura a las críticas y contribuciones pertinentes de otros nodos que se sienten implicados en la problemática esencialmente científica.
- Posibilidad para analizar expansivamente o corregir sus afirmaciones anteriores, siempre que se respete la autoría y la confidencialidad.

Estos tecnofactos incluyen herramientas tales como: Blackboard (sistema de gestión de aprendizaje), Ally (herramienta de accesibilidad), Echo360 (captura de aula), Kaltura (repositorio de video), WebEx (conferencia web), VitalSource (libros de texto electrónicos) y Cielo24 (subtitulado).

Redes neuronales artificiales y de aprendizaje (RNAA)

Emergentes con la WEB 4.0 de "inteligencia artificial" consiste en conjunto de nodos que procesa y envía información entre sí, seleccionando y acelerando las vías de conexión.

Las redes neuronales son programas y estructuras que se basan en los principios y funciones del sistema nervioso humano para producir aceleración y "selección artificial" de fuentes y conexiones existentes en el mundo artificial. Una neurona artificial posee múltiples entradas (como las dendritas humanas), un elemento de proceso activado a altísima velocidad y un salida única (similar al axón).

Se sugiere usar la tecnología disponible para aprender de la misma ¿redes neuronales? Y con la misma.

Se pasa de la doxa (opinión) a la sophia (sabiduría) sin abandonar la personalidad identitaria ni subordinarse a los *tecnofactos*, no se puede ser esclavo del mismo, sino dominador inteligente/humano.

El usuario puede considerar por separado los componentes y cualidades del "objeto de estudio" y de esa manera hacer abstracciones/constructos que sean originales y con flexibilidad para el cambio veloz/inmediato, después de haber exteriorizado información referida a su producción intelectual.

A efectos de comprender las RNAA se debe considerar la información de la que dispone la red (presinápticas), los principios y procesos que regulan los aprendizajes y posibles algoritmos o heurísticos, formas emergentes de salida (postsinápticas) sabiendo encodificar para una interpretación en red. Se pueden mencionar algunas aplicaciones que se van desarrollando a ritmo vertiginoso: Siri, Google Now, Cortana.

En el nuevo contexto que supone la revolución tecnológica, se espera que la persona posea un background amplio de conocimientos y estrategias integrados; para ello hay que tener en cuenta que los *tecnofactos* pueden mejorar la calidad y aumentar la equidad de los actores en estos entornos educativos. El mercado actual requiere en forma cada vez mayor de personas capacitadas no tanto en la adquisición de información académica, sino en la posesión de competencias tales como resolución de problemas, innovación, utilización de *tecnofactos* instructivos, trabajo en grupo, cooperación y participación pertinente.

Estudios experimentales en el uso de los Entornos para aprendizajes señalan básicamente cinco tendencias positivas y ventajas de las mismas: a) en el estudiante, control de sus aprendizajes según sus posibilidades y empleo racional de los tiempos, b) situaciones de práctica realistas en previsión de su accionar profesional, c) mayor interés de cada discente por el empleo de herramientas virtuales (¿"nativos digitales"?) d) cuidado y vigilancias epistemológica y didáctica por ser un medio instructivo en perspectiva, e) apertura para la colaboración y gestión de nodos cooperativos de personas y grupos con similares intereses.

Hace poco tiempo se está investigando acerca de bondades y limitaciones que puedan ofrecer los entornos de aprendizaje que comienzan a tener propósitos de **i-Learning.** Es una experiencia inmersiva, que generalmente implica la inscripción en un sitio web instructivo o tutoría en línea. Incorpora varias tecnologías como pizarras digitales, agendas videos, repositorios o programas de comunicación o sugerencia de actividades tales como ejercicios, trabajos individuales y colaborativos, foros, debates, Wiki,etc. Pero siguen considerando como centro al discente como unidad autónoma y activada:

"*Los retos del **e-Learning** se traducen en convertirlo en **i-Learning** sobre estas 10 características que deberá tener esta metodología, deberá ser:*

1. ***Inteligente**: Capaz de anticiparse a las necesidades de conocimiento y de adaptarse a nuestro grado de adquisición de conocimientos.*
2. ***Instruido**: Con recursos educativos suficientes para no defraudar las expectativas de los alumnos y motivarles en el aprendizaje.*
3. ***Ilustrado**: Lo más gráfico posible, que entre por la vista, para un aprendizaje más fácil ya sea de forma estáticas o en movimiento.*
4. ***Integrado**: Coordinado todas las herramientas y recursos disponibles para el alumno, ya sea dentro de una plataforma o como unión de varias plataformas.*

En este aspecto habrá que seguir la pista al Estándar Tincan API en sustitución del omnipresente SCORM.

5. ***Inmediato**: Los alumnos de las nuevas generaciones lo quieren ya y ahora, La sincronía es cada vez más importante.*
6. ***Intuitivo**: El lenguaje máquina está en desuso desde hace mucho tiempo, "hace lo difícil fácil". La idea básica es no aprender dos mundos: el virtual y el real, sino uno solo en dos formatos.*
7. ***Indicado**: Los distintos niveles de conocimiento con los que accede el alumno al curso puede llevarnos a la conveniencia o frustración del alumno.*
8. ***Interactivo**: Con múltiples vía de comunicación en diferentes direcciones, del alumno a otros alumnos, del profesor al alumno y viceversa.*
9. ***Ilocalizado**: Disponible desde cualquier dispositivo en cualquier lugar y en cualquier momento 24/7, ya sea por Wifi o red de datos.*
10. ***Interpersonal**: Que permita las relaciones con el resto de los alumnos en formato comunidad, teniendo en cuenta la potencia de las redes sociales"*. **Gallego Hernández, E.** (2016) *Vicepresidente de Formación Profesional para Empleo de APeL.* Artículo publicado en el diario El Mundo.

Yo agregaría:

11. **Identidad:** Cada usuario consciente de su ser, saber y hacer (N=1).
12. **Innovación:** Se alienta el cambio constructivo hacia metas deontológicas.
13. **Involucramiento:** La participación activa significa "entrar", "comprometerse" "alcanzar".
14. **Inclusivo:** que permita desempeño y actividades a personas con necesidades especiales, tanto por carencias como por sobredotación.

El Docente en un Entorno de Aprendizaje:

Es preferible que actúa como tutor quien debería tener un perfil con sólida formación en el área donde desarrollará su actividad docente, proponiendo contenidos actualizados, pertinencia científica y técnica que le permita asesorar a los discentes para que desarrollen su capacidad de pensamiento y reflexión. Esto implica la posibilidad de obtener resultados *de aprendizaje* de calidad por parte de los *tutorandos*.

Las competencias que serán necesarias en la intervención del tutor se pueden dividir en los siguientes aspectos: a) personales, b) epistémicas, c) profesionales docentes, d) digitales.

a) El docente, por su mayor madurez debe responsabilizarse de su identidad como persona madura/equilibrada y con manifiesta autonomía. Seguridad y amplitud de criterio, a la vez que el don de gente para abrirse en una comunicación mediada que aproxime su saber sin egoísmos ni altanería. La identidad personal tiene que ver con su personalidad sexuada y su herencia sociocultural. Sujeto pensante/innovador/respetuoso de su ser y del de los demás. SABER SER y SABER ESTAR.

b) Se supone que en su formación profesional se ha especializado en un ámbito del conocimiento y alcanzó competencias en el saber científico/técnico. No sólo es capaz de dominar las estructuras conceptuales básicas de sus OBJETOS de ESTUDIO, sino que, además, conoce las estrategias de cómo se accede y acrecienta esos conocimientos. Cuáles son los procesos lógicos y metodológicos que la disciplina en cuestión exige para su aprehensión e innovación. Saber.

c) La profesión docente va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Su esencia es la intervención optimizante de quienes comparten espacios de instrucción con tecnologías de la comunicación y de la información. SABER HACER en tutoría es presentar las actividades de aprendizaje de manera funcional a las metas educativas, acompañar al tutorando sin excesos de sobreprotección ni de abandono, evaluar permanentemente los procesos y los resultados parciales o finales de ese proceso instructivo que tiene como finalidad el perfeccionamiento humano en un área del saber cultural y las implicancias proyectivas en la sociedad futura.

d) El empleo de *tecnofactos* que establezcan relaciones unívocas entre el sujeto que aprende, el profesor que guía y los objetos de estudio, merece una consideración cuidadosa, por ello se propone que haya una formación en competencias digitales (SABER HACER ESPECÍFICO DEL TUTOR DE EaD) como las siguientes, por mencionar algunas: editar video-audio digital, utilizar marcadores sociales para compartir los recursos con/entre los discentes, generar plataformas de aprendizaje en línea, elaborar y entregar presentaciones y sesiones de capacitación, recopilar contenido Web apto para el aprendizaje en el aula presencial o virtual, usar y proporcionar a los estudiantes las herramientas de gestión de tareas necesarias para organizar su trabajo y planificar su aprendizaje de forma óptima, utilizar herramientas digitales para diseñar instrumentos de evaluación diagnóstica/formativa/sumativa, llevar a cabo un trabajo de

investigación utilizando herramientas digitales, usar técnicas "amigables" para compartir archivos y documentos con los estudiantes, etc.

Se ha intentado considerar la influencia entre los sujetos de la acción educativa siendo que lo más significativo es *cómo* las cogniciones y afectos de unos son modificados por la presencia, ausencia o acción del otro y viceversa cuando la acción educativa está mediada por un entorno de aprendizaje. En nuestro caso particular, el concepto de *otro* involucra, individual y funcionalmente, al tutor y a cada uno de sus discentes.

Al considerar la relación discente-objeto de estudio-docente, es necesario poner énfasis en dos aspectos fundamentales: 1) la importancia de las personas que participan, 2) el sistema instructivo para la educación integral, aunque sea mediatizada por entornos de aprendizaje.

- Tanto el discente como el docente son sujetos con identidad propia, tanto desde su desarrollo personal como de las posibilidades o limitaciones sociales, ambientales, económicas, laborales, ideológicas que influyeron en su desarrollo. Al ser personas únicas y libres, es importante tener en cuenta su etapa evolutiva, sus aspiraciones y proyectos, su tiempo para aprender y el dominio de *tecnofactos* que obligan a estar motivados/activados. El cerebro donde se ejerce el comando de las actividades inteligentes y de las otras, depende en su funcionamiento normal, no sólo de nutrientes específicas como el oxígeno y la glucosa, sino también del funcionamiento de su sistema endocrino. Se debería tener en cuenta que, desde la concepción, las células humanas están marcadas para una identidad de género que imponen funciones específicas que pueden ser ampliadas/modificadas por acción de la instrucción educativa. En este sentido, el pensamiento femenino es distinto del masculino, si se tiene en cuenta la manera de procesar la información de entrada, la forma de procesarla y el modo de elaborar las respuestas-información de salida. Si se destaca y enfatiza en el empleo de procesos lógicos tales como análisis/síntesis/deducción/inducción/inferencia, además de los aspectos valorativos del medio y de sus desafíos, toma relevancia el conocimiento y coherencia metodológica en las propuestas de intervención mediada.
- Cuando se aprende y se enseña, el ámbito estratégico es el SISTEMA INSTRUCTIVO (considerado como un todo con varios elementos interactuantes que propende a la "construcción personal" de quienes participan). De allí que sea fundamental distinguir dos procesos correlativos y contemporáneos, pero de

distinta ACCIÓN: por una parte está el ESPACIO DE LA ACTIVIDAD/APRENDIZAJE que supone un sujeto abierto a las influencias del exterior, en su motivación/movilización las acepta o rechaza y debe estar activado para procesar; es una acción desde el exterior al interior, por lo tanto su característica es intrínseca. Por otro lado, en el sistema instructivo está el ESPACIO DE LA INTERVENCIÓN/ENSEÑANZA que es extrínseco al sujeto que aprende ya que ofrece el objeto de estudio desde una metodología para influir en el sujeto motivado; se trata no sólo de la aproximación de contenidos y de estrategias para su apropiación, sino también del buen uso de los *tecnofactos* para que sean funcionales a esa instrucción educativa/optimizante. Los *tecnofactos* digitales con que contamos en la actualidad pueden integrarse funcionalmente en Entornos para el Aprendizaje que deben ser considerados medios/recursos (jamás fines en sí mismos) porque aproximan los "signos/mensajes/objetos de estudio" para ser construidos/aprendidos/ procesados/aplicados/transferidos/transformados a efectos de alcanzar metas perfectivas de todo el hombre (mujer o varón) y de todos los hombres.

CONCLUSIONES

Con tanta virtualidad y tecnología progresivamente artificial, los tutores, ¿dejarán de ser humanos o serán reemplazados por robots "sapientes"? ¿estaremos preparados para esas contingencias anunciadas? ¿habrá que transformar la consideración de sujetos interactuantes en el sistema instructivo y en el desarrollo de la acción educativa?

El desafío está presente, la solución a los problemas detectados pasa por la renovación de las prácticas instructivas en vistas a una educación progresivamente virtualizada que no descuide al ser humano como dominante y modificador de entornos/herramientas a su servicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castellano, H.M. (2018) Enseñando con las TIC. Buenos Aires: Cengage Learning.

Castiglioni, A. y otros (2000) Educación y nuevas tecnologías. ¿Moda o cambio estructural? Buenos Aires: Edunexo.

Castillejo, J.L. (1987) Pedagogía tecnológica. Barcelona: Ceac.

Gullo, J. (2018) Tecnología y educación. Experiencias y miradas para la implementación de las nuevas tecnologías en el aula. Ituzaingó: Editorial Maipue.

León, O.G. y Montero, I. (2002) Métodos de investigación en Psicología y Educación. Madrid: McGraw Hill.

López Rupérez, F. (2014) Fortalecer la profesión docente. Madrid: Narcea.

Mañú, J.M. y Goyarrola, I. (2011) Docentes competentes. Por una educación de calidad. Madrid: Narcea.

Monereo, C. y otros (2005) Internet y competencias básicas. Aprender a colabora, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Grao.

Páez, R.O. (2007) Didactica conceptual en el sistema universitario. Córdoba: Anábasis.

Páez, R.O. y otros (2010) Pensamiento estratégico en entornos instructivos virtuales (EIV) para la práctica de competencias comunicativas. Córdoba: Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Páez, R.O. (2011) Construcción social de la personalidad. La Psicología Educacional en el sistema universitario. Córdoba: Anábasis.

Páez, R.O. y otros (2013) Estilos personales y competencias digitales para la Web Semántica en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Córdoba: Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Steiman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Contradicciones del Prácticum y las prácticas externas en la adquisición de competencias profesionales

Adecuación del Prácticum a profesionales no docentes. (RES0081)

Graciela Pesci Rivara
Instituto Católico Superior

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación está destinada a ser presentada en el XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019). En ella se analiza la pertinencia del Proyecto de Trayecto Pedagógico para Graduados no Docentes (TPG) del Instituto Católico Superior, para fortalecerlos frente a las debilidades detectadas en la práctica docente de los profesionales no titulados que ejercen la docencia en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina.

La problemática: Hoy en las escuelas secundarias argentinas hay una gran cantidad de profesores sin la titulación requerida para el cargo que ocupan: graduados universitarios, técnicos superiores, docentes de Nivel Primario y, en ciertos casos, personas que cuentan solo con título secundario.

Profesionales de diversas áreas están habilitados legalmente para dar clases, según el alcance reconocido para cada título en el Registro Nacional de Títulos, con título docente, habilitante o supletorio. Tres de cada cuatro que se inscriben para ingresar al sistema educativo como profesores de la Educación Secundaria no son profesionales docentes.

En 2012 tres de cada cuatro personas que se inscribieron en la Junta de Clasificación para ingresar al sistema educativo como profesores de la Educación Secundaria en escuelas de gestión estatal no eran profesionales docentes. Si bien en 2018 la relación fue de seis de cada diez, la cantidad de profesores no titulados ejerciendo en la educación secundaria sigue siendo significativa.

A modo de ejemplo: el título docente para Lengua castellana es el de profesor de lengua, de español o de letras modernas. Un título habilitante podría ser el de licenciado en comunicación social y un título supletorio sería el de maestro de grado o alumno de un profesorado de lengua y literatura. Muchos estudiantes avanzados de profesorados están en las aulas de secundaria sin haberse recibido, debido a la enorme demanda insatisfecha de docentes en algunas asignaturas. Existen áreas de vacancia para las

cuales no hay suficientes profesores titulados; por multiplicidad de causas, ser docente es una profesión elegida por un número insuficiente de personas.

En Córdoba son 2.149 los títulos registrados en la Junta de Clasificación, de los cuales el 34.5% corresponden a *títulos docentes* y el 65,5% a otros títulos profesionales que pueden entrar en la categoría de *habilitantes* y/o *supletorios.*

Al analizar las LOM 2018 que cada escuela de gestión estatal subió a la web del Ministerio de Educación, en el listado de interesados en la vacante, el porcentaje de los que ocupan el primer puesto e ingresan para cubrir titularidades, suplencias o interinatos el 64,16% tiene título docente (el 60% estudió una carrera afín y el 4,16 % es profesional universitario con la certificación del trayecto pedagógico) mientras el 35,84% no tiene título docente. La cuestión es si ese 35,84% cuenta con las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias y si su ingreso al sistema educativo agrega o resta calidad.

Surgen interrogantes: ¿hay diferencia entre ser un Profesor titulado y otro que trabaja como profesor sin la titulación correspondiente? Intuitivamente se dice que sí. ¿Cuáles son las debilidades que presentan estos últimos? ¿Es oportuno un trayecto de formación para fortalecerlos en lo pedagógico? El análisis abre dos perspectivas a considerar: una haciendo foco en los destinatarios de la acción educativa de estos profesores sin titulación docente y otra enfocando en el mismo profesional.

Ambas perspectivas pueden ser abordadas desde categorías de análisis comunes: los sujetos, el para qué de su accionar, el objeto de conocimiento, los cómo, cuándo, el contexto en que suceden los procesos de aprendizaje y enseñanza. Es decir, ese entramado de situaciones que sucede cuando un profesor y un grupo de estudiantes se encuentran para que el aprendizaje suceda.

Centrados en el docente a quien se quiere fortalecer, esta comunicación pone su mirada en las posibles fortalezas y debilidades en la formación y en la práctica docente de un profesional no titulado, para analizar la pertinencia del Trayecto Pedagógico para Graduados no Docentes del Instituto Católico Superior de Córdoba, Argentina. Y, dado el caso, pensar en procesos de mejora.

METODOLOGÍA

Para construir el texto se partió de la categorización y la inscripción de la información recabada. Se usaron estrategias metodológicas descriptivo-interpretativas, con técnicas tales como la observación, análisis de registros y documentos, entrevistas y encuestas.

Se abordan diversas categorías de análisis y se desagregan descriptores Se hizo foco en algunas cuestiones tales como:

- El sujeto en formación pedagógica. Los sujetos destinatarios de su quehacer docente.
- Características de estos últimos: grupos etarios, (sobreedad, jóvenes y adultos, vulnerables).
- Contextos en los que enseña (escuela común, de adultos, contextos hospitalarios y de encierro).
- Fortalezas y debilidades.
- Formación profesional de base, campos del saber.
- Carácter del título (habilitante o supletorio).
- Espacios Curriculares para los que están habilitados a ejercer.
- Condiciones de trabajo.
- Los objetos de enseñanza.
- La necesaria transposición de las conceptualizaciones de su profesión a objetos de aprendizaje de los contenidos escolares de las disciplinas del secundario.

RESULTADOS

SER DOCENTE: profesión y oficio.

El Diccionario RAE define profesión como empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución y como un conjunto de personas que ejercen una misma profesión. El docente es un profesional que ejerce una actividad o un conjunto de actividades profesionales relativas a la enseñanza.

“El profesional [docente] es una persona que ha adquirido determinadas competencias, reconocidas socialmente para aportar un bien o un servicio a los demás y a la sociedad … [con la cual] pretende ganarse económicamente la vida. … La docencia es una actividad ocupacional que tiene todas las características por las que se define una profesión: a) presta un servicio específico a la sociedad; b) es una actividad social encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida; c) los docentes acceden a la profesión tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditados y poder ejercerla; y d) forman un colectivo organizado (colegios profesionales y sindicatos) que tiene o pretende tener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión.” [1]

A su vez, el Australian Council of Professions manifiesta que:

"Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que adhiere a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento especifico y unas competencias, organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros" [2]

Entonces, se puede afirmar que el profesional docente robusto debiera contar con atributos tales como:

- Ser parte de un colectivo, de una comunidad de prácticas que comparte conocimientos, competencias, valores, principios y normas.
- Adherir a normas éticas que orientan sus comportamientos, lo que lo hace confiable y respetable ante la sociedad
- Poseer un cuerpo organizado de conocimientos y de competencias,
- basados en la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel,
- Preparado para ser aplicado en el ejercicio de la profesión.
- Pensar en el interés de los otros y actuar en consecuencia.

En nuestro medio la docencia no es una profesión robusta, más bien necesita ser fortalecida. Un profesional docente fortalecido es fuerte en lo científico y en lo pedagógico, encuadra su desarrollo en el aprendizaje a lo largo de la vida, en una dinámica de formación – aprendizaje – innovación. Sobre estos aspectos es necesario trabajar.

Además, los profesionales de la educación disponen de un patrimonio de saberes y experiencias educativas acumulado a lo largo de los años de la historia educativa argentina fruto de los procesos socio- político- educativo vividos que enmarcan la búsqueda del sentido de la educación hoy. Es un capital, una herencia insoslayable que contiene componentes permanentes, buenos saberes y buenas prácticas, anclados en valores que son fundantes, también contiene otros saberes y prácticas inapropiados. Patrimonio y capital que hacen al oficio de enseñar. Edith Litwin manifiesta

"Es que el oficio del docente, esa pura práctica, se ilumina difícilmente desde una sola dimensión o disciplina y en ausencia del contexto en que se inscribe. …las buenas

prácticas suceden cuando subyacen en ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión." [3]

Muchos saberes prácticos del quehacer de los docentes sin titulación se relacionan más con la experiencia construida por ellos a lo largo de su vida estudiantil y de su actuación como parte del sistema educativo que con saberes pedagógicos. Es conocimiento experiencial fuerte, muchas veces tácito más que teórico conceptual explícito y organizado. Su profesionalización precisa de una intervención disruptiva que cuestione el conocimiento práctico con que ingresan al TPG, en un proceso de análisis conjunto, elaborando sentido o reconceptualizando los saberes desde el *background*, si fuera necesario. También tiene que existir una profunda implicación y compromiso de los responsables de trayecto pedagógico para con la formación de los cursantes.

Consideraciones generales

Cecilia Braslavsky (2002) sostiene en su editorial la "necesidad de ir redefiniendo el perfil profesional del docente para el siglo XXI desde una perspectiva humanista". Así, habrán de estar capacitados para desplegar intervenciones docentes que desarrollen en los estudiantes el espíritu público y comunitario, la empatía, la sabiduría, el institucionalismo y el pragmatismo, pero no sólo este último. Deberán saber y ser capaces de enseñar que el futuro de todos es interdependiente de las acciones de cada uno, de ponerse en zapatos del otro en formación que le encomiendan como su alumno. Capaces de conocer y comprometerse con lo que sienten cada uno y de enseñarles a ser autónomos en su proceso de aprendizaje (que aprendan a interrogarse, a buscar sus propias respuestas en vez de repetir opiniones preconcebidas), de diseñar y ejecutar prácticas institucionales diferentes adaptadas a las nuevas tecnologías (pero oponiéndose al aislamiento egoísta que a veces conllevan), y de adoptar criterios para seleccionar y proponer contenidos y métodos apropiados que favorezcan el aprendizaje.[4] Una buena formación profesionalizante es un entramado de formación teórica pedagógica, didáctica, psicológica, social y cultural.

Los aportes de los autores mencionados más arriba plantean una serie de rasgos que debieran tener los profesionales de la docencia. Con estos rasgos y otros que se referirán más adelante es posible diseñar un perfil exigente para los miembros de esta profesión. Los responsables del Proyecto de Trayecto Pedagógico para Graduados no Docentes debieran analizarlo desde esta perspectiva de perfil deseado y ver cuáles son contemplados y cuáles conforman una vacancia en el diseño.

Enfocando en lo didáctico, Litwin (2008) distingue tres corrientes teóricas desde la cuales se piensa la enseñanza -principal razón de la labor docente- y desde las que también es posible diseñar y evaluar la formación docente.

1. La corriente clásica que reflexiona sobre la clase antes de que suceda, prioriza la planificación como medio privilegiado para aplicar bien la teoría en la práctica. Desde esta perspectiva, la didáctica estudia la enseñanza-aprendizaje como un proceso único, establece un correlato entre ambos términos y entre teoría y práctica, entendiendo que dada la enseñanza se produce el aprendizaje. Unen ambos términos en un constructo que define la tarea docente con mucha potencia: ser buen docente es ser un notable y minucioso planificador de la enseñanza. Pero bien se sabe que no necesariamente dada la enseñanza se produce el aprendizaje o que puede producirse un aprendizaje equivocado.
2. La ciencia cognitiva impacta en la manera de teorizar sobre la enseñanza corriendo el eje del análisis, de la planeación a reflexionar sobre la clase ya acontecida y analizar el valor de esta reflexión en comunidades de práctica. El docente reflexiona sobre su práctica para mejorarla.
3. El tercer enfoque estudia el transcurrir de la clase, el mientras tanto. Busca comprender también las acciones o toma de decisiones espontáneas que surgen en una clase por imponderables más allá de lo planificado.

John Mac Beath, citado por López Rupérez, sostiene que los malos profesores no mejoran con el solo transcurrir del tiempo y que la profesión docente implica el pensamiento reflexivo, la autonomía, la responsabilidad, la creatividad, la investigación, criterio personal, características a las que los mismos docentes agregan la pasión como distintivo de un buen docente. Al analizar el encuadre institucional del TPG en el Plan Estratégico la pasión aparece explícitamente en la visión: “Trabajamos con pasión por un mundo renovado en valores”.[5]

Como resultado de las encuestas realizadas a estudiantes y profesores en ejercicio, que cursaron el Trayecto Pedagógico para Graduados no Docentes, se ha podido concluir que los rasgos que más valoran en un buen profesor. Los aspectos importantes valorados positivamente en un buen profesor son: en primer lugar, destacan los aspectos personales, en segundo las habilidades didácticas, en tercer lugar el conocimiento de los contenidos disciplinares. Un buen profesor es una buena persona con habilidades didácticas, conocedora de unos contenidos disciplinares. Una persona que enseñan a ser persona a otros a su cargo.

Se asume que, como todo hecho social, en la cotidianeidad de las aulas aparecen imprevistos, situaciones no planificadas que ameritan ser tenidas en cuenta y actuar en consecuencia, tomar decisiones en cuestión de segundos. Para comprender cómo sucede la toma de decisiones espontáneas e inmediatas ante los imprevistos que suceden en la clase, Schön, D (1992) sugiere que tal vez sea pertinente recurrir a procesos de análisis similares a los usados para las acciones y toma de decisiones creativas, intuitivas e innovadoras en situaciones conflictivas o inciertas. En la reflexión acerca de esa dinámica es posible valorar el oficio, las buenas prácticas y estrategias a las que los profesores recurren por imitación, copia o reproducción de una buena práctica experimentada personalmente o por otros, y cuándo recurren también a su *background* teórico conceptual.

El conocimiento específico de su profesión no docente de base, que traen como capital quienes ingresan al TPG, tendrá que ser transformado en un objeto de aprendizaje mediante la transposición didáctica para los destinatarios de su labor docente en escuelas secundarias comunes o para jóvenes y adultos o en contextos de encierro u hospitalario trascendiendo y resignificando su saber experiencial. El mismo conocimiento científico de su especialidad no puede ser considerado obvio, por el contrario, debe ser replanteado por el docente no titulado para asegurar vigilancia epistemológica y actualización. Aquí merece ser mencionada la heterogeneidad de profesionales que se inscriben para cursar el TPG abogados, arquitectos, informáticos, de ciencias de la salud, de las ciencias sociales, de las exactas y otros.

Una buena formación profesionalizante es un entramado de formación teórica pedagógica, didáctica, psicológica, social y cultural. La Didáctica aporta teorías acerca de las prácticas de enseñanza, pero no son teorías explicativas acerca del aprender. Posibilitan la reflexión sobre cada propuesta de enseñanza, ya sea previa a la implementación, posterior después la clase o para analizar el mismo proceso de la clase, para analizar la pertinencia para hacer que suceda el aprendizaje.

En las clases se pueden analizar las actividades propuestas en una clase, desde la potencialidad para estimular la reflexión de los alumnos, la capacidad de generar participación, por nombrar dos, o si por el contrario dejan como sola posibilidad la repetición de contenidos tal y como se los enseñó, aunque el alumno no le haya descubierto el sentido ni la relación con otros contenidos. Se puede analizar al docente solamente como facilitador de contenidos o reconocer en él la posibilidad de ser inspirador, apasionado, desafiante, que reconoce las dificultades en el proceso de aprendizaje y diseña clases adecuadas para superarlas y que todos sus alumnos

aprendan, capaz de ser modelo de persona respetuosa de la diversidad, acogedora, que vive los principios morales.

Descripción del dispositivo

El Proyecto de Capacitación para Graduados no Docentes [6] para el cursado del trayecto pedagógico que complementa cualquier titulación superior, se cursa en dos años académicos, desde la década de los ’90, con adecuaciones a las exigencias ministeriales. Está dirigido a profesionales ya insertos en el sistema educativo formal desempeñándose como profesores, dictando espacios curriculares especificados taxativamente en el Registro Nacional de títulos o aspirar a serlo.

Estructura del Proyecto TP El documento consta de 79 páginas. Se identifican dos partes diferenciadas, aunque complementarias. La primera refiere al Trayecto propiamente dicho y la segunda a una Formación Complementaria.

Parte I

1. Datos generales de la institución formadora
2. Carreras de formación de grado de la institución formadora
3. Responsables de la oferta educativa
4. Relevamiento de la demanda
5. Financiamiento
6. Plan de estudios. Res. Min 145/10
7. Sistema de permanencia, evaluación y graduación. Reglamento Académico Institucional

Parte II: Formación complementaria

Para aquellos profesionales cuyo plan de estudios de la titulación con que se inscriben no alcance las 1600 horas, pero sea mayor a 1200, en el Proyecto se prevé una formación complementaria acorde a dicha titulación para completar lo faltante.

Se expresa en el documento del Proyecto “Pensamos la formación complementaria como trayectoria de formación, en tanto serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente, en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a las incesantes transformaciones. (Bourdieu)” [7]

El recorrido “… anticipa un sentido y define un trayecto deseado… Tanto la teoría pedagógica y curricular como nuestras vivencias cotidianas nos ponen de manifiesto que los recorridos adquiridos por los profesionales [no docentes] y que pueden, incluso, de

los itinerarios propuestos. [De ahí] que se han propuesto itinerarios que contemplen diferentes campos [del saber], en donde el profesional podrá, apelando a su decisión e interés, construir su propio recorrido para completar y conectar un itinerario de formación con otro" [8]

Se ofrecen cinco itinerarios formativos en el proyecto relacionados a los diferentes campos del conocimiento. Cada profesional puede elegir los espacios curriculares que prefiera de entre los ofertados, optando de forma tal que cubra el número de horas que le faltan para llegar a las 1600 horas mínimo-exigidas. Dichos espacios curriculares pueden ser cursados en el transcurso de cualquiera de los dos años del TP y en cualquiera de las carreras que ofrece el instituto permitiendo así recorridos en trayectorias personales. El Proyecto de TP ofrece cinco posibles trayectos de formación complementaria: enfocados en las ciencias de la salud, en las ciencias sociales, en las exactas, en la lengua nativa y la literatura y en la formación en la fe. La carga horaria de cada trayecto es de 213 horas, 312 horas, 426, 597 y 235 respectivamente.

En entrevistas a los responsables del trayecto se ha podido establecer que, frente a todas las posibilidades de elección para realizar una trayectoria formadora complementaria personal, no todos los profesionales son capaces de diseñar y temporizar adecuadamente su realización. Aunque desde la coordinación del TP se les brinda una tutoría optativa para el diseño de la trayectoria personal, se da el caso de aquellos que deben hacer un trayecto complementario de 400 horas y posponen la elección de espacios curriculares y/o la cursada para el segundo año. Si se considera que en ese año deben cursar 490 horas, más las horas destinadas a la permanencia en las instituciones asociadas donde realizarán sus observaciones, análisis y residencia, son pocos los que pueden cuadrar sus horarios de cursada con los laborales y deben extender un año la cursada del TP para cumplir lo exigido. Cuando se dan cuenta que procrastinar fue un error que les impide terminar en tiempo y forma se angustian.

El Plan de Estudios del Trayecto Pedagógico para Graduados no Docentes consta de diez Unidades Curriculares en la formación general y dos en la Práctica Docente distribuidas en dos años académicos. Las Unidades Curriculares se muestran en los siguientes cuadros:

UNIDADES CURRICULARES DE PRIMER AñO	FORMATO CURRICULAR
Pedagogía	Asignatura
Problemática Socio Antropológica en Educación	Seminario
Psicología y Educación	Asignatura
Didáctica General	Asignatura
Historia y Política de la Argentina	Asignatura
Lenguaje Digital y Audiovisual	Taller
Práctica Docente I: Contextos y Prácticas Educativas	Seminario/ Taller

UNIDADES CURRICULARES DE SEGUNDO AñO	FORMATO CURRICULAR
Filosofía y Educación	Asignatura
Ética y Construcción de la ciudadanía	Asignatura
Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar	Seminario
Práctica Docente II: Recrear las Prácticas Docentes	Seminario
Seminario Optativo: Evangelización de Curriculum	Seminario
Trabajo Final	Taller

Las UC con formato disciplina se cursan con modalidad b-learning con encuentros presenciales quincenales, los seminarios y talleres se cursan con modalidad presencial. Un tercio del tiempo total de la formación pedagógica está dedicado al campo de la Práctica como se muestra en el siguiente cuadro

Distribución de carga horaria por campos curriculares				
Curso	Horas anuales	Campo	Horas	Porcentaje
Primer Año	800	Form. Gral	608	76%
		Pract. Doc. I	192	24%
Segundo Año	736	Form. Gral.	480	65%
		Pract. Doc. II	256	35%
Total de horas anuales	1436	Form. Gral.	1088	71%
		Pract. Doc.	448	29%

Cada Unidad Curricular tiene un formato curricular específico: asignatura, seminario o seminario/taller. Cada uno se evalúa en diferentes instancias evaluativas y se acreditan de diferente manera, culminando cada una con una Instancia Evaluativa Final Integradora.

La Práctica Docente I tiene formato seminario/ taller. El taller remite a un Taller Integrador del que participan en su diseño, elaboración, ejecución y evaluación las unidades curriculares coordinadas por la PD.

El Taller Integrador de la Práctica Docente II se organiza a partir de una trabajo colaborativo donde participan docentes de otras unidades curriculares y estudiantes procurando la relación entre teoría-práctica, articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las unidades curriculares. Tiene una frecuencia variable y flexible. Considerando la complejidad que atraviesa la experiencia de práctica docente se organizan ateneos que permiten el abordaje de casos definidos a partir de experiencias significativas y/o problemas de enseñanza propios de las prácticas de residencia, que puedan gestarse como espacios de trabajo integrados con profesores de las Escuelas Asociadas y profesores de diversas unidades curriculares del Trayecto

Distribución de carga horaria por formatos curriculares				
Curso	Total horas anuales	Formato curricular	Formación General	Práctica Docente
Primer Año	608	Asignatura	448	---
		Seminario	96	---
		Taller	64	---
		Seminario/Taller	---	192
Segundo Año	480	Asignatura	192	---
		Seminario	192	---
		Taller	96	---
		Seminario/Taller	---	256
Total horas anuales	1536		1088	448

La práctica docente

La 46ª Asamblea Mundial del Consejo Internacional de Educación para la Enseñanza, celebrada en Santiago (Chile) en julio de 2001, eligió como tema general La reforma de la formación docente desde el punto de vista de los desafíos involucrados en el cambio. En dicha conferencia Ruth Kane (Universidad de Otago, Nueva Zelandia) sostiene que los profesores han de "estar preparados para demostrar su capacidad de enseñar de muy diversas formas, reflexionar sobre su labor y trabajar con otros colegas en la mejora de la enseñanza, para lo cual se requiere una buena base de conocimientos y capacidad de pensamiento crítico." La formación del maestro expresa Avalos, no se limita a actividades destinadas a preparar a las personas para sacar adelante un plan de estudios y obtener resultados concretos de aprendizaje, sino que también debe favorecer la comprensión del ámbito social y cultural más amplio en el que maestros y profesores actúan e insiste en la importancia de preparar profesores que conozcan y comprendan las necesidades de poblaciones muy diversas.[9]

Se toma referencia el encuadre de los documentos curriculares del Seminario Práctica Docente en su Marco Orientador. Esta unidad curricular atiende la formación docente de los profesionales no docentes a través de la práctica de Residencia. La misma consiste en un período de profundización e integración del recorrido formativo estableciendo nexos significativos con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos quienes la transitan, por un lado, la institución formadora y por otro las Instituciones donde la realizan denominadas Escuelas Asociadas. Esta doble relación se formaliza en un Convenio Marco de Práctica Docente suscrito por ambas instituciones y se complementa con un Convenio Individual de Práctica Docente

suscrito por las instituciones educativas y el estudiante residente. En el primero de establecen condiciones, encuadres, obligaciones y derechos de ambas organizaciones educativas, tiempos, responsables, como cuestiones destacadas. En el segundo además de cuestiones formales similares al Convenio Marco los estudiantes se comprometen a guardar la confidencialidad.

En esta Unidad Curricular se configura un espacio de aprendizaje situado que favorezca la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales en los que pueda recuperar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo y, al mismo tiempo, se favorezca su profundización e integración.

En la Residencia se propone a los estudiantes asumir una actitud reflexiva que favorezca la un abordaje crítico de la propia experiencia, individual y colectiva, mirando intencionadamente las situaciones vividas, los supuestos implicados en las decisiones tomadas y las acciones realizadas explicitando el qué, cómo, porqué y para qué de las intervenciones prácticas en las que participa, considerando también las consecuencias de las mismas.

El seminario/ taller Práctica Docente I: "Contextos y Prácticas Educativas" está organizado en tres ejes temáticos estructurantes: a. La PD: una práctica social, b. Instituciones educativas: el quehacer docente en el contexto, c. La PD inscrita en la institución escolar. Se aborda en él la enseñanza como la actividad que otorga especificidad a la tarea docente, asumiendo la multidimensionalidad de la práctica docente en tanto es una práctica social y la multiplicidad de variables en los procesos de construcción del conocimiento en la escuela. Se propicia el desarrollo de las capacidades analítica, crítica y reflexiva, la comprensión, el reconocimiento y la problematización de las instituciones educativas y las prácticas docentes inscritas en ellas y el uso de herramientas conceptuales de otras disciplinas.

El seminario/taller Práctica Docente II "Recrear las Prácticas Docentes está organizado en cuatro ejes temáticos. Dichos ejes: a. Problemáticas en torno a lo institucional y lo curricular, b. Problemática de la evaluación, c. Problemática de la aplicación de la tecnología disponible en la Práctica Docente y d. Profesionalidad y nuevas experiencias. En este seminario se trabaja la comprensión de la complejidad socio cultural del contexto y su influencia en los procesos educativos. Se analizan características de las prácticas educativas y las particularidades de las construcciones metodológicas y de planeación para su orientación. Se analizan dispositivos curriculares y los instrumentos disponibles para su diseño, enfoques, prácticas e instrumentos de evaluación de los

aprendizajes y de las prácticas docentes. Se realizan transposiciones didácticas de conocimientos técnicos y científicos propios de su formación de grado no docente.

El Trayecto Pedagógico ofrece espacios para la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de las capacidades necesarias para propiciar una mejor enseñanza y una mejora en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Estos espacios adquieren los formatos taller y ateneo acorde a lo manifestado en el encuadre.

El consejo australiano para las profesiones destaca entre los rasgos de una profesión fuerte “el entrenamiento a un alto nivel” de sus miembros junto a la formación y la investigación. En el caso de la formación pedagógica de graduados no docentes ese espacio de entrenamiento se da en la unidad curricular” Práctica docente “. Es allí donde es posible la integración de la base teórico conceptual, las competencias prácticas y gran parte de las características del contexto.

En todo escenario concreto de intervención profesional docente (también en el escenario de la Residencia) se tienen que movilizar y demostrar unas ciertas competencias en las que interactúan sus tres componentes esenciales.1. Conjunto de capacidades (habilidades) necesarias para ejecutarla con éxito. 2. Un conjunto de conocimientos propios de la disciplina científica afín a la materia que enseña y de conocimientos pedagógico-didácticos propios de la profesión docente. 3. Una actitud apropiada, una disposición a desplegar una conducta ética factible de asegurar la equidad y la calidad del proceso de aprendizaje de todos los estudiantes.

Ante la posibilidad cierta de desarrollo de las competencias, el Trayecto debería estimular explícitamente en los estudiantes ciertas competencias genéricas instrumentales, interpersonales y sistémicas que se consideren oportunas. Además de las competencias específicas de la profesión docente. Ninguna de ellas está explicitada actualmente en el Proyecto del TPG.

La competencia didáctica del profesor, la capacidad que tenga para adaptar su saber -lo que pretende que aprendan- al contexto de sus alumnos posibilita que estos aprendan. La competencia didáctica puede ser desarrollada mediante el trabajo en equipo, la observación de clases entre pares, realización de ateneos sobre didáctica, la evaluación post clases de las decisiones didácticas en vistas a la mejora y la mirada y el aporte de los estudiantes.

La metodología de Tuning abre la comprensión del currículo e introduce el concepto de *resultados del aprendizaje y competencias como* puntos de referencia que deben ser satisfechos en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones profesionales.

Esta metodología puede constituirse en un referente válido para el análisis crítico compartido y colaborativo de todos los actores involucrados en el TPG.

El proyecto Tuning Educational Structures in Europe define la competencia como "una combinación dinámica de atributos, en relación con procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los responsables del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo"

Los resultados del aprendizaje son el conjunto de competencias, que incluye conocimientos, comprensión y habilidades, que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con planes de estudio o con UC individuales. Es muy importante explicitar la relación existente entre las competencias y las Unidades Curriculares. De otro modo se dificulta evaluar el aprendizaje y la pertinencia de las decisiones pedagógico-didácticas para la enseñanza.

[1] Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. Consultado el día de mes de año, en: http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.

[2] Australian Council of professions (2004). About Professions Australia: Definition of a Profession www.professions.com.au/defineprofession.html

[3] Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos Editorial Paidós, Buenos Aires, 2008 Pág. 218

[4] Cecilia Braslavsky (2002) LA DEMANDA AUMENTA, PERO LAS CONDICIONES SIGUEN SIENDO INSUFICIENTES. Editorial en PERSPECTIVAS Revista trimestral de educación comparada Numero ciento veintitrés 123 Docentes para el siglo XXI Vol.XXXII, n°3, de septiembre de 2002 www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsEditorials/pr123eds.pdfconsultado 27/4/2019

[5] Instituto Católico Superior (2012) Plan Estratégico Institucional. Visión Institucional. Con revisiones anuales.

[6] Profesionales universitarios y técnicos superiores cuyos planes de estudios sean equivalentes a 1600 horas. Ministerio de Educación Provincia De Córdoba (2010) Resolución Ministerial 145/10.

[7] Instituto Catolico Superior (2019) Proyecto: Capacitación para graduados no docentes. Córdoba. 43

[8] Ídem. 43

[9] Avalos Beatrice. (2002) Docentes para el siglo XXI. Formación de docentes: reflexones, debates, desafíos e innovaciones. Introducción al Dossier Perspectivas, vol. XXXII, n° 3, septiembre Consultado 24/5/2019 www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofs.pdf

CONCLUSIONES

El encuadre desarrollado plantea la necesidad de ser prospectivos -en el sentido de G. Berger- de imaginar y diseñar cambios al interior del curriculum del PTG de manera tal de ofrecer una mejora en los dispositivos de formación de los profesionales no docentes. El diseño del proyecto del TPG, sus objetivos, el entramado de la malla curricular y los contenidos al interior de esta serán el resultado de un abordaje prospectivo. Partiendo de los perfiles académicos y profesionales y las incumbencias profesionales docentes, habrá que identificar, seleccionar y secuenciar las competencias que se formarán en la capacitación propuesta e identificar, seleccionar y secuenciar las unidades curriculares, los formatos curriculares y los contenidos necesarios para la práctica profesional. Por ello las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. Será en el campo de la Práctica Docente como eje de la formación donde se pueda poner en acto y verificar los niveles de apropiación de las competencias de los profesionales en formación.

Como propuesta se sugiere que, en un posible nuevo Diseño del TPG, para acceder a la Práctica de Residencia, el profesional debería estar en condiciones de dar cuenta de la adquisición de al menos estas once competencias específicas mencionadas en Tuning América Latina de entre las veintisiete identificadas por el Grupo Educación: Dominar la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación); dominar los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad; diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos; conocer y aplicar en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas general y específicas; diseñar e implementar diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados; seleccionar, elaborar y utilizar materiales didácticos pertinentes al contexto; crear y evaluar ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje; desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos; seleccionar, utilizar y evaluar las tecnologías de la

comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje; reflexionar sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo; generar e implementar estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural; producir materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien hasta hoy las Unidades Curriculares con formato seminario o taller se cursan con modalidad presencial y las con formato disciplina en modalidad b-learning y todas las UC usan las redes sociales como canal de comunicación, es necesario optimizar y ampliar el uso de la tecnología disponible.

Así mismo, es deseable incluir a todas las unidades curriculares del TPG en el uso de modalidades de cursado mediadas por tecnología y avanzar en la implementación de streaming, portafolio digital, Entornos Personales de Aprendizaje que incluya clase invertida (Fippled Classroom), Entornos Colaborativos Telemáticos (GroupWare) u otras actividades funcionales a la formación que se desea alcanzar.

El profesor de secundaria necesita experimentar en su formación, usar y hacerse de nuevas estrategias de intervención mediadas por las tecnologías disponibles en cada momento histórico futuro.

El TPG es la oportunidad para formar profesores con las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento y para enfrentar las incertidumbres respecto a cómo evolucionarán las demandas y desafíos de la educación.

No se avizoran indicios de mayores dificultades para que se realicen los cambios necesarios para la mejora, teniendo en cuenta que a lo largo de más de dieciocho años de implementación ha sido modificado y mejorado en varias oportunidades. Los responsables y los actores están abiertos y dispuestos al cambio, según sus propias expresiones.

[1] Julia González, Robert Wagenaar, Pablo Beneitone (2004) Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. Revista iberoamericana de Educación N 35 pag 151-164 “El proyecto Tuning-América Latina es una iniciativa de las universidades para las universidades. Se busca iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia. Con el trabajo de las 62 instituciones de educación superior de los 18 países latinoamericanos participantes se espera que, en los dos próximos años, se identifiquen puntos de referencia común en diferentes áreas del conocimiento. Estos puntos identificados son necesarios para tender los puentes

destinados al reconocimiento de las titulaciones en la región y con otras regiones del planeta".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Australian Council of professions (2004). About Professions Australia: Definition of a Profession <www.professions.com.au/defineprofession.html>

Avalos, Beatrice (2002) Docentes para el siglo XXI. Formación Docente: Reflexiones, Debates, desafíos e innovaciones. Introducción al Dossier Perspectivas, vol. XXXII, n° 3, www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/Pros

pectsOpenFiles/pr123ofs.pdf Consultado 24/5/2019

Braslavsky, C (2002) La demanda aumenta, pero las condiciones siguen siendo insuficientes. Editorial. PERSPECTIVAS Revista trimestral de educación comparada Número ciento veintitrés 123.Docentes para el siglo XXI Vol.XXXII, n°3, de septiembre de 2002 www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/Prospects Editorials/pr123eds.pdf consultado 27/4/2019

Bravo Salinas, N. (2007) COMPETENCIAS PROYECTO TUNING-EUROPA, TUNING. - AMERICA LATINA.
https://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/educacion/competencias Consultado28/4/2019

Cortina, A. (2000). Presentación en Cortina, A. y Conill, J. (Dirs.) 10 palabras clave en ética de las profesiones. Estella, España: Verbo Divino

Freire, Paulo. (2002) Pedagogía de la autonomía, Siglo veintiuno editores. Buenos Aires

González, J. Wagenaar, R, Beneitone, P. (2004) Tuning-América Latina en

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf Consultado 28/4/19

Hortal, A. (2000). Docencia. En A. Cortina y J. Conill (Dirs.), 10 palabras clave en ética de las profesiones (pp. 55-78). Estella, España: Verbo Divino.

Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. Bilbao, España: Desclée.

Instituto Católico Superior (2019) Proyecto: Capacitación para graduados no docentes. Córdoba.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos Editorial Paidós, Buenos Aires, 2008 Pág. 218

López Rupérez, F. (2014). Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial

Mañú, J.M. (2011). Docentes competentes. Por una educación de calidad. Madrid: Narcea.

Ministerio de Educación de la Nación. (2018) Trayecto de fortalecimiento pedagógico. https://www.argentina.gob.ar/noticias/formacion-para-los-profesores-de-secundaria-sin-titulo-docente-0 Consultado 29/5/2019

Navaridas Nalda, F. (2004) Estrategias didácticas en el aula universitaria. España: Universidad de La Rioja. Servicio de publicaciones.

Sanz de Acedo Lizarraga, M.L. (2010) Competencias cognitivas en Educación Superior. Madrid: Narcea

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. Consultado el 8 de mayo de 2019 en: http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera Consultado 26/5/2019

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. Consultado el 27/4/19 en http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera. Html

Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña M.A. (2010). Planificación de la docencia en la universidad. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña M.A. (2012). Profeso/as y Profesión docente. Madrid: Narcea.

Análisis del área competencial saber hacer de futuros docentes a través de la autoevaluación electrónica. (RES0056)

Ana Belén Pérez Torregrosa, María Jesús Gallego Arrufat, María Asunción Romero López
Universidad De Granada

INTRODUCCIÓN

La adaptación de la universidad española a las directrices europeas del espacio común de Educación Superior exige el empleo de metodologías centradas en el aprendizaje autónomo del estudiante para la adquisición y evaluación de competencias. En la actualidad los planes de estudio se dirigen a un sistema de enseñanza y aprendizaje dirigido a tratar de sentar las bases para la obtención de competencias profesionales. Encontramos definiciones ambiguas de las competencias profesionales en la literatura (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2013), aunque por otro lado también existe una normativa en la actualidad que, en forma de la legislación, reglamenta las competencias profesionales de los Grados de Educación, y además desarrolla la estructura del Prácticum, regulando las competencias que deben adquirir los futuros docentes durante este período (Orden ECI/3857/2007; Orden ECI/3854/2007). En estas circunstancias, el prácticum adquiere mayor relevancia en los planes de estudio, convirtiéndose en algo más que una asignatura, con un carácter y una consideración que es fundamental para la formación académica de los futuros docentes. De este modo, el prácticum aparece en numerosas investigaciones tanto nacionales como internacionales como un elemento curricular determinante para lograr una formación inicial de calidad (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2013; Zabalza, 2013; Smith & Lev-Ari, 2005; Coll, Taylor, & Grainger, 2002).

En este estudio el presupuesto de partida es que el prácticum se puede mejorar a través de la autoevaluación, en tanto que permite a los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos e identificar sus fortalezas y debilidades (Andrade & Du, 2007), así como realizar un análisis y valoración de sus actuaciones (Gómez, Saiz, & Jiménez, 2013). Para el estudiante, una de las principales aportaciones del prácticum es la posibilidad de reflexionar sobre la toma de contacto con la profesión, que se produce al inicio con supervisión y guía, pero en la que adquiere un protagonismo nuevo y diferente al que ha tenido en su formación previa. En otros trabajos analizamos el empleo de herramientas para la reflexión en el prácticum (Pérez-Torregrosa; Romero-López; & Gallego-Arrufat, 2019), para facilitar

poder estructurar, en conexión con los conocimientos teóricos, los acontecimientos, los aprendizajes y las experiencias vividas en el centro de prácticas.

Por tanto, la autoevaluación se trata de un medio que les permite involucrarse en su aprendizaje, porque pueden valorarlo y compararlo con los objetivos establecidos (Panadero, Brown, & Strijbos, 2016) y sirve como elemento facilitador del incipiente crecimiento profesional (Taras, 2010; Ross & Bruce, 2007) que comienzan en esta etapa. En este estudio consideramos que en dicho período es esencial la perspectiva que implica "dar la voz al estudiante", porque supone el inicio de la creación de su propio conocimiento profesional como docente y su contribución puede ser beneficiosa.

En la última década se ha producido un auge en el empleo de rúbricas como herramientas de autoevaluación de competencias en Educación Superior (Gallego-Arrufat & Cebrián-de-la-Serna, 2018). Panadero & Jonsson (2013) extraen como conclusión de una revisión de literatura sobre el empleo formativo de rúbricas que su empleo puede mediar en la mejora del aprendizaje de los estudiantes mediante varios mecanismos: proporcionar transparencia ante la evaluación, reducir su ansiedad, ayudar al proceso de retroalimentación, mejorar su autoeficacia del estudiante y apoyar su autorregulación. Estas poseen, entre otras, dos características fundamentales que ayudan a la autoevaluación de los estudiantes: los criterios de evaluación y los estándares de calidad (Panadero & Alonso-Tapia, 2013; Andrade, Wang, Du, & Akawi, 2009). Las rúbricas permiten a los estudiantes autoevaluar su trabajo de manera más objetiva (Panadero & Romero, 2014). En algunos estudios se evidencia cierta mejora en el aprendizaje como resultado del empleo de las rúbricas para la autoevaluación (Velasco-Martínez, & Tójar Hurtado, 2017; Tur & Urbina, 2016; Panadero & Romero, 2014; Raposo-Rivas & Martínez-Figueira, 2014). Los estudiantes no sólo proporcionan sus propias calificaciones, sino que se involucran en un proceso de retroalimentación después del cual pueden decidir su calificación. El empleo de rúbricas para la autoevaluación ha sido ampliamente estudiado, ya que los estudiantes pueden desarrollar una comprensión interna de las expectativas de los profesores y de los estándares de calidad del trabajo (Lam, 2018).

Existen distintos estudios en los que se analizan las rúbricas y se distinguen según sus características. Se ha llegado a consolidar y extender la diferencia existente entre rúbricas analíticas y rúbricas holísticas (Brookhart, 2018; Jonsson & Svingby, 2007; Dawson, 2015). Debemos seleccionar unas u otras según el própósito, objeto o competencia evaluar. En las rúbricas holísticas el usuario emplea la misma escala de valoración para todos los criterios, mientras que en las analíticas posee una escala de

valoración para cada criterio, que se combinaran para obtener una calificación global (Dawson, 2015). En este estudio se aplica una e-rúbrica holística, ya que se usan generalmente para la evaluación a gran escala porque se supone que es fácil y precisa su aplicación (Jonsson & Svingby, 2007) porque tomar una sola decisión es más rápido y menos exigente desde el punto de vista cognitivo que tomar varias (Brookhart, 2018).

En trabajos anteriores también hemos analizado las variables grado de satisfacción, utilidad y validez de las rúbricas electrónicas, así como el índice de recomendación de la actividad tras el uso de las e-rúbricas. Se concluye que los futuros docentes han valorado positivamente el uso de la e-rúbrica, pues consideran que les ha ayudado a reflexionar sobre sus habilidades adquiridas y el proceso desarrollado, por lo que las e-rúbricas pueden considerarse de utilidad para mejorar los procesos de evaluación durante el período de prácticas (Pérez-Torregrosa, Romero-López, Ibáñez-Cubillas, & Gallego-Arrufat, 2017).

Siendo el prácticum un factor clave en la formación inicial docente, en el presente estudio se considera fundamental la autoevaluación para detectar qué competencias auto-perciben que han logrado y en qué áreas perciben que es necesario mejorar. Para el análisis se distinguen las cuatro categorías de competencias de actuación profesional que deben completarse en el prácticum (Aneca, 2005; Tejada Fernández, 2005): competencias técnicas (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencias participativas (saber estar) y competencias personales (saber ser). Los futuros docentes necesitan dominar dichos saberes para ser capaces de intervenir con eficacia en los centros educativos, ya que para ser competente no es suficiente con poseer los saberes, sino que es necesario saber utilizarlos bien en contextos particulares (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016).

Concretamente en esta comunicación nos centramos en el área competencial del saber hacer, que implica la adquisición de habilidades y destrezas metodológicas de los conocimientos aplicados en el prácticum. Consideramos que es la categoría más importante a efectos de la puesta en escena del conocimiento práctico, en el sentido de aprendizaje artesanal de la profesión o conocimiento estratégico (know how), y base del conocimiento profesional para la enseñanza (Shulman, 1986; Elbaz, 1991). El know-how tiene una relación directa con la experiencia, es decir, la práctica que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. Las competencias relacionadas con la categoría saber hacer son consideradas fundamentales por diversos autores para el desempeño docente en general y del prácticum en particular: hacer actividades de aprendizaje variadas (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Haigh & Tuck, 2000); relacionar

el aprendizaje con el mundo real (Darling-Hammond, 2006); adquirir habilidades de enseñanza (Cano, 2005; Goh, Wong, Choy, & Tan, 2009); percibir las estrategias de aprendizaje (Zabalza, 2003; Mohd, 2013); utilizar metodologías activas (Darling-Hammond, 2006); usar métodos apropiados para informar a los estudiantes sobre su evaluación (Zabalza, 2003; Haigh & Tuck, 2000); incentivar la motivación y participación de los estudiantes para aprender (Mohd, 2013; Perrenoud, 2004); evaluar los materiales curriculares (Darling-Hammond, 2006; Cano, 2005); utilizar la tecnología en el aula (Darling-Hammond, 2006; Cano, 2005; Perrenoud, 2004); aplicar los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas (Darling-Hammond, 2006; Zabalza, 2003); gestionar el aprendizaje (Haigh, Pinder, & McDonald 2008; Cano, 2005; Perrenoud, 2004), y participar en el proceso de evaluación (Haigh, Pinder, & McDonald, 2008).

Los objetivos de este estudio son:

- Conocer mediante la autoevaluación electrónica el grado de dominio en el área competencial del saber hacer de los futuros docentes en el Prácticum.

- Examinar qué competencias relativas al saber hacer perciben en mayor o menor medida logradas y/o con necesidad de mejora.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo, cuantitativo, no experimental.

Los participantes son estudiantes de los Grados en Educación Infantil (n=256) y Educación Primaria (n=458) de la Universidad de Granada matriculados en prácticum durante el curso académico 2018-2019. En esta universidad el Prácticum I consta de 20 ECTS y el Prácticum II de 24 ECTS, y se realiza en los cursos tercero y cuarto, respectivamente.

Según la variable género, el total de futuros docentes (n=714) se distribuye de forma que predominan las mujeres (76.9%) frente a los hombres (23.10%). La media de edad es de 22.99 años. Los estudiantes han realizado el prácticum en centros educativos públicos (50.60%), concertados (16.90%) y privados (32.50%).

Los datos sobre el nivel de logro en las competencias referidas al saber hacer se recopilan mediante la e-rúbrica “autoevaluación del aprendizaje adquirido en el prácticum” (Pérez-Torregrosa, Gutiérrez-Santiuste, & Gallego-Arrufat, 2016). Se trata de una e-rúbrica holística validada (ICC= .947), en la cual los niveles de logro responden a una escala de 1 a 5. Basada en los modelos de Berliner (2004) y Dreyfus (2004), supone

la valoración de la adquisición de competencias que han desarrollado los futuros docentes en el centro educativo y la toma de decisiones optando por uno de los cinco niveles de logro posibles (desde el nivel de principiante hasta el de experto). El estudiante se autoevalúa con 1 si se considera novel-inexperto en esa competencia, bien porque no la ha llevado a cabo en el centro educativo o porque se ha guiado por la teoría y/o por el tutor de prácticas, "siguiendo las reglas" y aplicándolas sin reconocer las necesidades reales de los estudiantes (incluyendo las derivadas del contexto, o las adaptaciones curriculares, entre otras). Con 2 si se valora como principiante avanzado cuando, aunque reconoce hacer aplicado la competencia en el centro de prácticas, todavía está bajo el conocimiento teórico y/o el asesoramiento directo del tutor de prácticas, y sólo a veces es consciente de las necesidades de los estudiantes o no se reconocen efectos positivos en su aprendizaje. Con 3 si se considera competente, en el sentido de que la ha desarrollado más al tener mayor experiencia y reconocer las necesidades reales del alumnado. Con 4 si se autoevalúa como "competente con dominio especializado", pues ha realizado una adaptación a las necesidades de los estudiantes y es consciente de cómo lo hace. Y 5 experto, si considera que durante el prácticum ha podido desarrollar dicha competencia, tomando decisiones de manera rápida e intuitiva respecto a las necesidades del alumnado y la considera como una de sus fortalezas.

Se presentan a continuación las 13 competencias de la rúbrica, organizadas según las competencias específicas que se desarrollan en el Prácticum (ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007):

Competencia específica del Prácticum CDMP 1. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

Ítems del área competencial saber hacer de la e-rúbrica

1. Utilizo metodologías activas
2. Gestiono y controlo las actividades
3. Adquiero habilidades de enseñanza

Competencia específica del Prácticum CDMP 2. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

Ítems del área competencial saber hacer de la e-rúbrica

4. Incentivo la motivación de los estudiantes para aprender

5. Promuevo la participación democrática de los estudiantes

Competencia específica del Prácticum CDMP 3. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

Ítems del área competencial saber hacer de la e-rúbrica

6. Aplico los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas
7. Evalúo los materiales curriculares según su utilidad para los estudiantes
8. Empleo diferentes instrumentos de evaluación
9. Utilizo métodos apropiados para informar a los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje

Competencia específica del prácticum CDMP 4. Relacionar teoría y práctica según la realidad del centro y del aula.

Ítems del área competencial saber hacer de la e-rúbrica

10. Gracias a mi observación distingo diferentes estrategias de aprendizaje
11. Soy capaz de relacionar el aprendizaje del aula con el mundo real

Competencia específica del prácticum CDMP 5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la práctica.

Ítems del área competencial saber hacer de la e-rúbrica

12. Hago un uso educativo de las tecnologías en el aula
13. Hago actividades de aprendizaje variadas

La rúbrica electrónica se aplica integrada en la plataforma de prácticum de la Universidad de Granada (https://fcce.practicaseducacion.com/) después de finalizar el período del Prácticum en los centros. Se informa de la garantía de confidencialidad y anonimato de las respuestas.

El análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS (versión 25 para Mac OS), para el análisis descriptivo, la media (M) y la desviación típica (DT) y el análisis comparativo, mediante la prueba t-student, para muestras independientes. Se estableció un nivel de significación de $p \leq 0.05$.

RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los resultados del área competencial saber hacer obtenidos mediante la e-rúbrica "autoevaluación del aprendizaje adquirido en el Prácticum".

En la tabla 1 se muestran los porcentajes de respuesta de las autoevaluaciones de los futuros docentes en los 13 ítems de las cinco categorías que componen el área competencial saber hacer. El mayor porcentaje de respuesta se encuentra en los niveles 4 y 5, es decir, Competente con dominio especializado (4) y Experto (5). El nivel Experto presenta un porcentaje de respuesta más elevado en todos los ítems, excepto en *Evalúo los materiales curriculares según su utilidad para los estudiantes, Aplico los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas, Utilizo métodos apropiados para informar a los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje* y *Empleo diferentes instrumentos de evaluación*, ya que se sitúa en el nivel Competente con dominio especializado.

	Novel-Inexperto	Principiante avanzado	Competente	Competente con dominio especializado	Experto
1. Utilizo metodologías activas	0.1	2.0	13.3	40.9	43.7
2. Gestiono y controlo las actividades	0.7	1.5	13.7	41.3	42.7
3. Adquiero habilidades de enseñanza	0.3	0.6	10.6	41.6	46.9
4. Incentivo la motivación de los estudiantes para aprender	0.7	5.2	12.7	28.6	52.8
5. Promuevo la participación democrática de los estudiantes	1.0	6.6	19.0	31.5	41.9
6. Aplico los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas	0.7	3.8	21.3	41.2	33.1
7. Evalúo los materiales curriculares según su utilidad para los estudiantes	0.6	2.5	22.5	40.1	34.3
8. Empleo diferentes instrumentos de evaluación	1.4	4.5	24.4	38.4	31.4
9. Utilizo métodos apropiados para informar a los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje	1.0	4.3	23.0	41.2	30.5
10. Gracias a mi observación distingo diferentes estrategias de aprendizaje	0.3	1.4	10.1	36.3	52.0
11. Soy capaz de relacionar el aprendizaje del aula con el mundo real	0.4	10.0	10.2	37.3	51.1
12. Hago un uso educativo de la tecnología en el aula	0.1	4.8	16.9	31.8	46.4
13. Hago actividades de aprendizaje variadas	0.3	1.4	8.5	40.8	49.0

Tabla 1. Frecuencias de respuesta según nivel de competencia

Las 13 competencias autoevaluadas por los futuros docentes presentan una media superior a 3 puntos sobre 5 (Tabla 2). La competencia autoevaluada que muestra una media más elevada es *Incentivar la motivación de los estudiantes para aprender* (M=4.59), con la desviación típica más baja de todas las competencias (DT=.623). A continuación, *Promover la participación democrática de los estudiantes* (M=4.52), *Distinguir diferentes estrategias de aprendizaje y Relacionar el aprendizaje del aula con el mundo real* (M=4.38, respectivamente). Seguidamente las competencias *Hago actividades de aprendizaje variadas* (M=4.37), *Adquiero habilidades*

de enseñanza (M=4.34), *Utilizo metodologías activas* (M=4.26), *Gestiono y controlo las actividades* (M=4.24) y *Hago un uso educativo de la tecnología en el aula* (M=4.19). En esta última la desviación típica presenta un valor muy alto respecto al resto de competencias (DT=.894). Por el contrario, presentando los valores medios más bajos, encontramos las competencias *Evaluar los materiales curriculares según su utilidad para los estudiantes* (M=4.05), *Aplicar los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas* (M=4.02), *Utilizar métodos apropiados para informar a los estudiantes*(M=3.96) y *Emplear diferentes instrumentos de evaluación* (M=3.94), coincidiendo esta última precisamente con el valor más alto de la desviación típica de todas las competencias (DT=.927). Sin embargo, la desviación típica no sobrepasó 1.0 en ningún caso, lo que indica que no hay una considerable dispersión en las valoraciones de los estudiantes.

	M	DT
4. Incentivo la motivación de los estudiantes para aprender	4.59	.623
5. Promuevo la participación democrática de los estudiantes	4.52	.664
10. Gracias a mi observación distingo diferentes estrategias de aprendizaje	4.38	.746
11. Soy capaz de relacionar el aprendizaje del aula con el mundo real	4.38	.725
13. Hago actividades de aprendizaje variadas	4.37	.722
3. Adquiero habilidades de enseñanza	4.34	.711
1.Utilizo metodologías activas	4.26	.771
2. Gestiono y controlo las actividades	4.24	.796
12. Hago un uso educativo de la tecnología en el aula	4.19	.894
7. Evalúo los materiales curriculares según su utilidad para los estudiantes	4.05	.848
6. Aplico los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas	4.02	.871
9. Utilizo métodos apropiados para informar a los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje	3.96	.892
8. Empleo diferentes instrumentos de evaluación	3.94	.927

Tabla 2. Resultados en la autoevaluación, ordenados de mayor a menor puntuación

En la tabla 3 se observa que, en el conjunto de competencias analizadas, las medias resultantes son similares para los grados de Educación Infantil y Primaria, siendo levemente más elevada la obtenida en el Grado de Educación Primaria. Los resultados

no muestran diferencias estadísticamente significativas (t=-624; p=0.543) al aplicar la prueba t-Student en el área competencial *saber hacer* en función de la especialidad o grado cursado.

Categorías agrupadas del área competencial saber hacer			
Especialidad	N	M	DT
Educación Infantil	256	4.23	0.61
Educación Primaria	458	4.26	0.55

Tabla 3. Diferencia de las medias y desviaciones típicas, según grado

Posteriormente se realiza un análisis adicional para conocer si existen diferencias significativas entre las autoevaluaciones de los futuros docentes de los grupos de Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria en cada una de las 13 competencias mediante la prueba t-student para muestras independientes. Los resultados evidencian diferencias significativas en la competencia *Hago un uso educativo de la tecnología en el aula* (t=-2.085; p=.037), dado que al ser p0.05) entre ambas especialidades del prácticum.

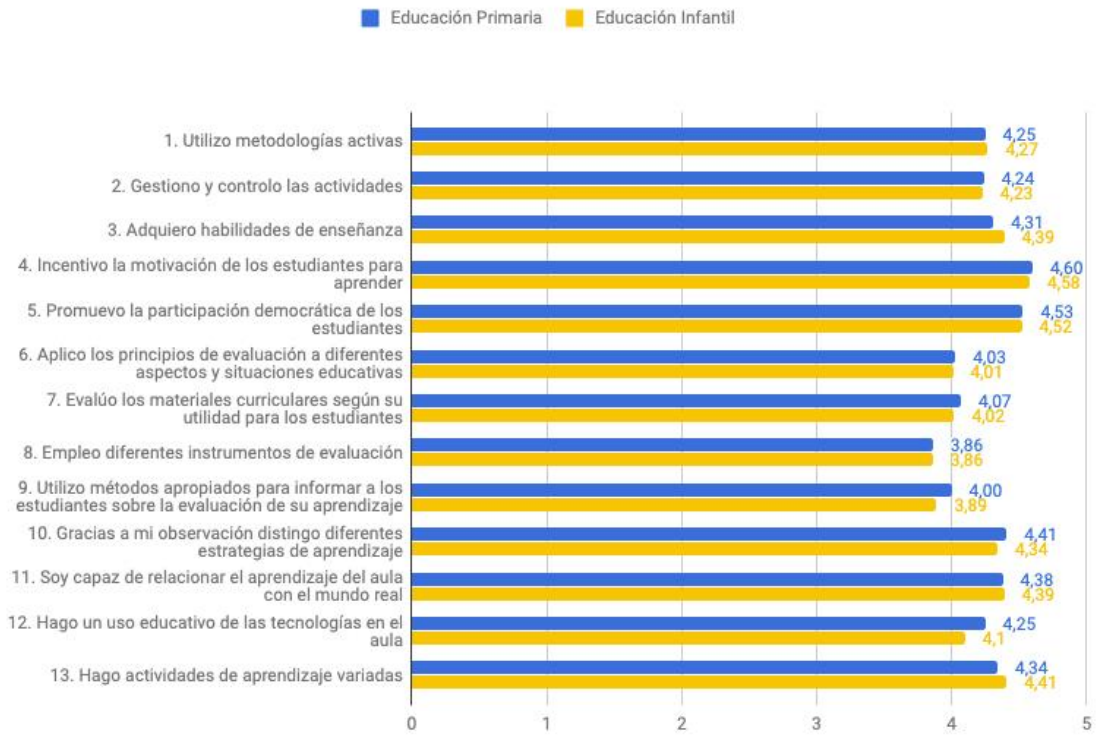


Figura 1. Comparación de medias de las categorías del área competencial saber hacer en función del grado del estudiante en prácticas

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten identificar el grado de dominio de las competencias relativas al saber hacer de los futuros docentes en el Prácticum I. Como en la mayoría de las ocasiones en las que se ofrece la oportunidad de autoevaluarse, son auto-percibidas con un valor alto, cercano a 5 o "muy logradas" por la mayor parte de estudiantes. Debido a que interesa obtener matices en estas puntuaciones, y gracias al empleo de la rúbrica electrónica, el análisis descriptivo aporta un resultado, a nuestro juicio, interesante y quizás inquietante, en relación con los estudios que venimos realizando sobre la evaluación del prácticum como línea de investigación (Gallego-Arrufat, & Cebrián-de-la-Serna, 2018; Cebrián-de-la-Serna, 2018; Pérez-Torregrosa, Gallego-Arrufat & Gámiz-Sánchez, 2016; Cebrián, Bartolomé-Pina, Cebrián-Robles, & Ruiz-Torres, 2015) pues no existen estudios que contrasten el impacto del aprendizaje adquirido en el prácticum sobre la autopercepción del desarrollo de las competencias.

Cuando los estudiantes autoevalúan el área competencial de saber hacer auto-perciben que son precisamente los ítems de la competencia CDMP 3 (Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias), estrechamente centrados en la evaluación, aquellos en los que menor puntuación obtienen; situándose las respuestas en el nivel 3 de adquisición (competente, pero con escasa confianza). Este resultado indica que los futuros docentes perciben que no llegan a adquirir esta capacidad evaluadora en el desarrollo de las prácticas. Frente a ésta, se perciben adquiridas a nivel de experto, en orden de mayor a menor, las competencias CDMP 2 (Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia); CDMP 4 (Relacionar teoría y práctica con la realidad del centro y del aula); CDMP 1 (Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma); y CDMP 5 (Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la práctica).

En cuanto al análisis comparativo, aunque no aparecen diferencias estadísticamente significativas, podemos afirmar que el área competencial saber hacer del Grado de Educación Primaria obtiene una puntuación ligeramente superior al Grado de Educación Infantil; siendo la competencia 12 (Hago un uso educativo de las tecnologías en el aula), la única que muestra una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la autopercepción de los futuros docentes.

A modo de conclusión se puede afirmar que, tras su primera estancia en el centro de prácticas (Prácticum I), los estudiantes auto perciben que las competencias relacionadas con la evaluación no se desarrollan de forma efectiva, pues consideran que su capacitación es inferior al resto de competencias. Por lo tanto, detectamos un problema en la adquisición de habilidades relacionadas con la evaluación durante sus prácticas en los centros educativos. Esto puede ser debido a que desde la supervisión se incide en el valor e importancia de la evaluación del propio estudiante en prácticas y no se hace tanto hincapié en la consideración de la evaluación en su práctica en el centro. La evaluación se constituye así en uno de los retos para la mejora del prácticum, por lo que nuestra futura línea de investigación contempla la transcendencia en el inicio de la profesión de la modificación del papel percibido (y desempeñado) entre “ser evaluado” y “evaluar”. La línea de trabajo incluye la necesidad de una formación específica sobre evaluación a lo largo del prácticum, así como enfatizar la importancia de la evaluación durante el período en el que se encuentran en los centros educativos. Los futuros docentes deben ser conscientes de la importancia de la autoevaluación de su actividad

pedagógica de cara a la mejora y a su propio crecimiento profesional. Se debe animar a los futuros docentes a llevar a cabo una autoevaluación de su actividad pedagógica desde el primer día de Prácticum (en el Prácticum I) para que se acostumbren a evaluar sus decisiones y actuaciones llevadas a cabo en el centro educativo. Si se trabaja la autoevaluación desde este momento como elemento de aprendizaje preprofesional, y si éste se consolida, podrá ser un aprendizaje a lo largo de la vida (Taras, 2010). Nickel, Sutherby, & Garrow-Oliver (2010) señalan que la autoevaluación es una parte crucial del aprendizaje y del continuo crecimiento profesional de los docentes. Además, consideran necesario promoverla entre los estudiantes y comenzar a extenderla más entre los tutores, tanto académicos como profesionales, como meta clave para el Prácticum. En otros estudios (Ratminingsih, Artini, & Padmadewi, 2017; Majzub, 2013) se evidencian los beneficios que perciben los futuros docentes tras emplear la autoevaluación en sus prácticas: un mayor desarrollo profesional, una mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado, una creciente conciencia de sus propias habilidades de enseñanza y aprendizaje y una mayor capacidad para manejar los asuntos y problemas relacionados con su práctica docente. Con todo ello, se justifica y apoya la importancia de la auto reflexión para mejorar la autoestima, las competencias docentes y la gestión del clima de enseñanza en el aula. Por tanto, se recomienda proporcionar a los futuros docentes una base sólida de conocimiento sobre el uso de la autoevaluación (Ratminingsih, Artini, & Padmadewi, 2017), ya que necesitan aprender y ser capaces de autoevaluarse críticamente (Majzub, 2013).

En general las experiencias sobre autoevaluación en el Prácticum de los futuros docentes no proporcionan la necesaria orientación a los tutores académicos y profesionales sobre cómo aplicarla y qué herramientas emplear, por lo que se continúa demandando una mayor homogeneidad y compenetración en los criterios de evaluación. González-Garzón y Gutiérrez (2012) advierten una cierta urgencia de tratar con más profundidad la autoevaluación de los futuros docentes, ya que tras analizar como emplean dicha técnica once tutores académicos de una misma universidad, observan que aunque el 100% del alumnado realiza autoevaluación durante el Prácticum I, pero no hay homogeneidad en los procedimientos, y son muy diferentes entre unos tutores y otros. Se debe incluir la autoevaluación en el prácticum, en la medida en que el alumnado no solo se va a autocalificar (Goodrich & Boulay, 2003), sino que la autoevaluación va a formar parte de un proceso de reflexión sobre lo realizado en el centro educativo durante sus prácticas que contribuye a la construcción de su conocimiento profesional. Además, permite alejarnos de una evaluación que esté exclusivamente en manos del profesorado, donde es difícil ver como los estudiantes

pueden elevar su compromiso, empoderarse y desarrollar habilidades de autorregulación, necesarias para continuar aprendiendo fuera del contexto universitario y a lo largo de su vida (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Consideramos que también es necesaria la formación de los tutores académicos para lograr que la autoevaluación sea una técnica más eficaz durante el prácticum. Sampson, Linek, Raine, & Szabo (2013) señalan que podría ser más útil la autoevaluación si se reestructura el papel de los supervisores o tutores académicos que trabajan con los tutores profesionales para ofrecer más retroalimentación durante la estancia en el centro educativo y establecer una comunicación más directa con estos. Los gestores deberían tener en cuenta este aspecto, e incluir más horas de dedicación tanto de los tutores académicos como de los profesionales, ya que el prácticum tiene un poderoso impacto en las creencias y futuras prácticas de los estudiantes.

Por otra parte, a pesar de estar muy extendido el empleo de rúbricas en educación superior, recientes revisiones de literatura señalan que se necesitan estudios empíricos que examinen el efecto de herramientas electrónicas de autoevaluación en los estudiantes en este nivel (Papanthymou & Darra, 2018). Es potencialmente preocupante la evidencia de que solo el 56% de los estudios publicados sobre rúbricas en educación superior entre 2015 y 2017 señala el empleo de rúbricas con los estudiantes, por lo que es necesario evidenciar su supuesto potencial formativo (Brookhart, 2018). Creemos oportuno continuar analizando empíricamente el empleo de rúbricas en el prácticum en futuros estudios.

En cualquier caso, como conclusión general, cabe afirmar que la mayor parte de las competencias se adquieren principalmente durante el prácticum y las prácticas externas curriculares en los grados. La formación práctica es esencial, puesto que no existe ninguna formación teórica que posibilite, en exclusiva, la adquisición de ninguna competencia. Estimamos que posteriores estudios deben dirigirse a la necesidad de profundizar, con un enfoque cualitativo, en el conocimiento del modo en que el prácticum contribuye al desarrollo de las competencias propuestas y el uso de e-rúbricas. A raíz de estos resultados se espera introducir, en el siguiente periodo (Prácticum II), una propuesta de mejora específicamente relacionada con la competencia en evaluación de los futuros docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research, 102,* 287-302. doi: 10.3200/JOER.102.4.287-302

ANECA-Agencia Nacional de Educación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro blanco para el título de Grado en Magisterio.* Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Andrade, H., & Y. Du. (2007). Student Responses to Criteria-Referenced Self-Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32* (2), 159–181. doi:10.1080/02602930600801928

Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: their characteristics, development and accomplishments. En R. Batllori i Obiols, A. E. Gomez Martinez, M. Oller i Freixa, & J. Pages i Blanch (Eds.). *De la teoria a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials* (pp. 13-28). Barcelona, España: Departament de Didàctica de la Llengua de la Literatura I de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.

Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: key to effective rubrics. *Frontiers in Education, 3*, 1-22. doi: 10.3389/feduc.2018.00022

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes.* Barcelona: Graó.

Cebrián-de-la-Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Prácticum, 3*(1), 62-79. Recuperado de https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/44

Cebrián-de-la-Serna, M., Bartolomé-Pina, A. R., Cebrián-Robles, D. & Ruiz-Torres, M. (2015). Study of the Portfolios in the Practicum: Analysis of a PLE-Portfolio. *RELIEVE, Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 21*(2). doi: 10.7203/relieve.21.2.7479

Coll, R. K., Taylor, N., & Grainger, S. (2002). Assessment of work based learning: Some lessons from the teaching profession. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 3*(2), 5-12. Retrieved from https://www.ijwil.org/files/APJCE_03_1_5_12.pdf

Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education the usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education, 57*(2), 120-138. doi:10.1177/0022487105283796

Dawson, P. (2015). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*, 347–360. doi: 10.1080/02602938.2015.1111294

Dreyfus, S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society, 24*, 177–181. doi:10.1177/0270467604264992

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies, 23*(1), 1-19. doi:10.1080/0022027910230101

Gallego-Arrufat, M.J., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2018). Contribuciones de las tecnologías para la evaluación formativa en el prácticum. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 22*(3), 139-161. doi:10.30827/profesorado.v22i3.7996

Goh, K.C., Wong, A.F., Choy, D., & Tan, J.P.I. (2009). Confidence levels after practicum experiences of student teachers in Singapore: An exploratory study. *Journal of Educational Policy, 6*(2), 121-140. Retrieved from https://bit.ly/2WH7IVm

Gómez, G. R., Saiz, M. S. I. & Jiménez, E. G. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de investigación en educación, 2*(11), 198-210. Recuperado de https://goo.gl/bnJuvb

González-Garzón, M. L. & Gutiérrez, C. L. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria: el punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: Revista de Educación, 35*, 131-154. Recuperado de http://sl.ugr.es/0arU

Goodrich, H., & Boulay, B.A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *The Journal of Educational Research, 97*(1), 21–30. doi: 10.1080/00220670309596625

Haigh, M., Pinder, H.J., & McDonald, L.G. (2008). The practicum's contribution to students learning to teach. In Rubie-Davies, C.M. & Rawlinson, C. (Eds). *Challenging thinking about teaching and learning* (pp.251-269). New York: Nova Science Publishers. Retrieved from http://hdl.handle.net/2292/10696

Haigh, M., & Tuck, B. (2000). Assessing student teachers' performance in practicum. *Auckland College of Education*. Retrieved from

http://www.aare.edu.au/publications-database.php/2472/assessing-student-teachers-performance-in-practicum

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2*(2), 130–144. doi: 10.1016/j.edurev.2007.05.002

Raposo-Rivas, M. & Matínez-Figueira, M. E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores, 17*(3), 499-513. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.6

Lam, R. (2018). *Portfolio Assessment for the Teaching and Learning of Writing.* Springer.

Majzub, R. M. (2013). Teacher Trainees' Self Evaluation during Teaching Practicum. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 102*, 195-203. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.733

Nicol, D., & McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning, a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*, 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090

Nickel, J., Sutherby, L. & Garrow-Oliver, S. (2010). Fostering reflection through challenging practica. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 31*(1), 49-62. doi: 10.1080/10901020903539689

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado, 312*, de 27 de diciembre de 2007, 53735-53738. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletin Oficial del Estado, 5*, de 5 de enero de 2008, 1016-1036. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf

Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review, 28*(4), 803-830. doi:10.1007/s10648-015-9350-2

Panadero-Calderón, E. & Alonso-Tapia, J. (2013). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin

criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación, 11*(2), 172-197. Recuperado de https://goo.gl/4hwF4z

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review, 9*, 129 – 144. doi:10.1016/j.edurev.2013.01.002

Papanthymou, A., y Darra, M. (2018). Student Self-Assessment in Higher Education: The International Experience and The Greek Example. *World Journal of Education, 8*(6), 130-146. doi:10.5430/wje.v8n6p130

Pérez-Torregrosa, A.B., Gutiérrez-Santiuste, E., & Gallego-Arrufat, M.J. (2016). Autoevaluación con e-rúbrica en practicum: construcción y validación del instrumento. En Pedro, N., Pedro, A., Filipe Matos, J., Piedade, J., & Fonte, M. (Eds.). *Digital Technologies & Future School: Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016* (pp.387-393). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Pérez-Torregrosa, A.B., Romero-López, M. A., Ibáñez-Cubillas, P., & Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Grado de satisfacción, utilidad y validez de la evaluación con rúbricas electrónicas durante el prácticum. *Revista Prácticum, 2*(1), 60-79. Recuperado de https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/25

Pérez-Torregrosa, A.B.; Romero-López, M.A.; & Gallego-Arrufat, M.J. (2019). Los diarios de prácticas como instrumento para promover la reflexión. En E. Martínez-Figueira & M. Raposo-Rivas (Eds.). *Kit de supervivencia para el Prácticum de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Universitas.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Ratminingsih, N. M., Artini, L. P., & Padmadewi, N. N. (2017). Incorporating Self and Peer Assessment in Reflective Teaching Practices. *International Journal of Instruction, 10*(4), 165-184. doi: 10.12973/iji.2017.10410a

Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and teacher Education, 23*(2), 146-159. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.035

Sampson, M. B., Linek, W. M., Raine, I. L. & Szabo, S. (2013). The Influence of Prior Knowledge, University Coursework, and Field Experience on Primary Preservice Teachers' Use of Reading Comprehension Strategies in a Year-Long, Field-Based Teacher

Education Program. *Literacy Research and Instruction, 52*(4), 281-311. doi: 10.1080/19388071.2013.808296

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher, 15*(2), 4-14.

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33*, 289-302. doi:10.1080/13598660500286333

Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education, 15*(2), 199-209. doi: 10.1080/13562511003620027

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa, 7*(2), 1-31. Recuperado de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/192/1416

Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17*. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41974

Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Edu- cación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1, 19*(1), 17-38. doi:10.5944/educXX1.12175

Tur, G., & Urbina, S. (2016). Rúbrica para la evaluación de portafolios electrónicos en el entorno de la web social. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 48*, 83-96. doi: 10.12795/pixelbit.2016.i48.06

Velasco-Martínez, L. C., & Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(3), 183-208. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2013). *El prácticum y las prácticas en empresas: En la formación universitaria*. Madrid: Narcea.

Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica. (RES0068)

Michelle Mendoza Lira
Universidad Andrés Bello

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, el panorama educativo nacional e internacional ha dado importantes señales de interés por mejorar la calidad y la equidad de la educación en todos sus niveles. En el plano internacional, por ejemplo, los Ministros de Educación miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en el año 2008, acordaron impulsar y promover el proyecto *"Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios"*, donde uno de los ejes centrales fue fortalecer la formación y el desarrollo profesional de los maestros, pues éstos son la clave del cambio educativo (OEI, 2010). Por este motivo, la Organización les asignó un lugar esencial en el proyecto, a través de la meta general octava, *"Fortalecer la profesión docente"* y las metas 20 y 21, *"Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria"* y *"Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente"*, respectivamente (OEI, 2010, p. 157).

Chile tampoco ha estado ajeno a estas intenciones, por lo que desde el año 2008 se han implementado diversas iniciativas enfocadas, precisamente, en el área de la Formación Inicial Docente (FID), tales como la "Evaluación Inicia" [2008-2015] y los "Estándares pedagógicos y disciplinarios para la Formación Inicial docente" [2012 a la fecha]. Sin embargo, es con el *"Sistema de Desarrollo Profesional Docente"*, creado por la Ley 20.903 en el año 2016, que se da inicio a una serie de transformaciones profundas, dentro de las que destacan los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía, un nuevo sistema de "Evaluación diagnóstica de la Formación Inicial Docente" y la conformación de una Comisión Asesora en materia de la calidad de la FID, entre otras.

Junto con estas políticas públicas, Chile ha demostrado un notable interés por investigar diversos aspectos de la FID (currículum, sistemas de evaluación de estándares profesionales, repercusiones de las evaluaciones diagnósticas, etc.) y, en el último tiempo, algunos temas relacionados con la formación práctica (modalidades y estilos de acompañamiento y supervisión; interacciones entre practicantes, profesores mentores y supervisores; valoración de las experiencias prácticas, etc.). No obstante, la revisión de la literatura nacional revela ciertos vacíos a la hora de tratar, de manera amplia y detallada, las distintas dimensiones formativas que posee el Prácticum y su impacto en

el desarrollo personal y profesional de los/as futuros/as docentes, considerando la visión de éstos, sus principales agentes.

No cabe duda de que ampliar el conocimiento respecto de las dimensiones o áreas formativas de las prácticas progresivas y profesionales, dentro de las que se encuentran establecer nexos entre teoría y práctica; construir la identidad docente; favorecer procesos reflexivos, movilizar competencias profesionales, entre otros, ayudará a mejorar la calidad de la FID, pues la información revelada acerca del trabajo realizado por los centros de práctica y las instituciones formadoras permitirá establecer mejores criterios de diseño, implementación y evaluación de las experiencias prácticas de los/as maestros/as en formación.

Antecedentes teóricos

Dimensiones formativas del Prácticum en la formación inicial docente

Nexo entre la teoría y la práctica.

Probablemente uno de los desafíos más trascendentales de la formación inicial docente es encontrar un equilibrio entre la teoría y la práctica. Así lo manifiestan diversos autores, quienes concuerdan en que los profesores noveles, durante los primeros años de su quehacer docente, encuentran grandes dificultades para conectar los conocimientos teóricos que adquirieron en la Universidad con su realidad profesional (Allen, 2009, 2011; Grudnoff, 2011; Kalantzis, Cope y Harvey, 2003; Smith, 2000).). En Chile, el estudio realizado por Montecinos, Walker y Cortez (2015), que buscaba comprender las perspectivas de los docentes directivos sobre los elementos de las prácticas progresivas que deben ser mejorados por las carreras de pedagogía, reveló que –a pesar del consenso sobre la importancia de un enfoque de aplicación para entender la relación teoría-práctica- existen tensiones al momento de sugerir mejoras que vayan en beneficio de los estudiantes de pedagogía. Al parecer, persisten dificultades evidentes para establecer una adecuada articulación de lo teórico y lo práctico, lo que puede ser explicado porque gran parte de los programas destinados a la formación de maestros centran su atención en la enseñanza de fundamentos teóricos, descuidando el componente práctico y estableciendo pocas (o casi nulas) relaciones con los factores y agentes involucrados en el mundo educativo (Egido y López, 2016),

Cuando esto sucede, de acuerdo a Mérida (2007, p. 5), se produce “una simplificación de la realidad y se ignora la riqueza y singularidad de la vida en las aulas y en los diversos espacios educativos”. Por el contrario, cuando se establece un vínculo adecuado entre la teoría y la práctica, rescatando lo que cada una puede aportar a la otra, se producen

prácticas reflexivas que trascienden la simple aplicación de conocimientos, dando así paso a la investigación y a la experimentación. Desde esta visión, siguiendo a la especialista, las aulas y las escuelas no deben ser asumidas como modelos a imitar, sino como contextos sociales donde el futuro maestro puede experimentar todos los ámbitos del trabajo docente.

Llegar a conocer cuáles son esas relaciones entre la teoría y la práctica no es una tarea sencilla, especialmente si la formación inicial no ha brindado las herramientas necesarias para que los estudiantes de pedagogía puedan generar dichos vínculos (Martín, A., 2008). Dentro de este complejo contexto, sin embargo, el Prácticum surge como una pieza clave enfocada a potenciar la formación teórica y práctica (recibida en la Universidad) con la experiencia proporcionada por contextos reales de trabajo (Zabalza 2006, 2011). De esta manera, como expresan López e Hinojosa (2008, p. 1), el Prácticum "aspira a facilitar la articulación entre teoría y práctica y dotar, a los futuros profesionales, de los instrumentos, recursos y formación necesaria que les haga menos traumática su posterior inserción en el mundo laboral".

En este sentido, al ser el único espacio de contacto con la realidad profesional, adquiere un significativo valor dentro de la formación inicial de maestros y se transforma en el eje central de la misma, pues otorga sentido a la presencia de los conocimientos teóricos que se enseñan en la Universidad (Rubia y Torres, 2001). Por este motivo, según Yunus et al. (2010), la práctica docente puede ser considerada como la parte más trascendental de la formación de un futuro docente. Efectivamente, como advierten los autores, las experiencias prácticas son fundamentales para el crecimiento y el desarrollo de los docentes en formación, ya que les brindan la oportunidad de establecer conexiones entre la teoría y la práctica, a la vez que les permiten asumir ciertas responsabilidades de los docentes en ejercicio.

Para conseguir dicha conexión, el Prácticum debe desarrollarse con el acompañamiento de docentes experimentados y bajo la supervisión de la institución universitaria formadora. Asimismo, los estudiantes de pedagogía tienen que llegar a conocer en profundidad todos los aspectos involucrados en los centros educativos, puesto que esta etapa les servirá para experimentar lo que será su próxima función docente (Domínguez, 2003). No obstante, el papel que puede desempeñar el Prácticum en la preparación de los futuros maestros no es suficiente si, en general, los actuales enfoques de formación inicial tienen un reducido impacto en la praxis.

Al respecto, Korthagen, Loughran y Russell (2006), a partir del análisis de diversos programas de formación docente, sugieren algunos principios para facilitar el diálogo

entre la teoría y la práctica, dentro de los cuales destaca el hecho de que las situaciones de aprendizaje de carácter práctico no pueden reducirse exclusivamente a la experiencia proporcionada por las escuelas. Así pues, los especialistas señalan que los planes de estudio también deben otorgar a los estudiantes de pedagogía experiencias significativas dentro del entorno universitario.

No cabe duda de que los actuales programas de formación inicial docente conviven constantemente con el reto de lograr que los estudiantes de magisterio establezcan relaciones de sentido entre los contextos reales de enseñanza y los conocimientos conceptuales que han aprendido. El Prácticum, por el momento, parece ser el único espacio que asegura el cumplimiento de esta necesaria condición. Producto de ello, ha ido adquiriendo –cada vez más- un lugar preponderante dentro del desarrollo personal y profesional de los futuros maestros. Sin embargo, no se desconoce la necesidad de que todos los componentes de los planes de estudios formadores de docentes estén orientados a promover experiencias significativas. Ciertamente, no se puede delegar todo el peso de una formación integral a las prácticas desarrolladas en las escuelas.

Posibilitador de procesos reflexivos.

Asumir que el Prácticum facilita la construcción de vínculos entre la teoría y la práctica conlleva, necesariamente, a plantear el hecho de que esto sólo puede concretarse en la medida que se produzcan escenarios reflexivos para examinar y contrastar ambos tipos de conocimiento. Por medio de estos procesos cognitivos, los estudiantes de magisterio pueden reconocer el valor y el sentido que cada uno tiene en la realidad educativa, lo cual favorece el análisis de la propia práctica. De esta manera, el Prácticum se transforma en un espacio que posibilita la reflexión individual, así como también el intercambio de experiencias con otros sujetos implicados en él (Bautista, 2009).

Este planteamiento ya ha sido reconocido por Schön (1992), quien sugiere que el Prácticum debe ser fundamentalmente reflexivo, lo que implica “ayudar a los estudiantes a saber cómo ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción” (p. 48). De acuerdo con el autor, es la capacidad reflexiva la que permite a los profesionales responder con acierto a las zonas indeterminadas de su práctica, es decir, a las situaciones imprevistas e inciertas que pueden surgir en cualquier momento de ella. Un Prácticum de estas características ayuda a los futuros profesionales a construir respuestas adecuadas a los problemas, a partir de una *conversación* reflexiva entre los conocimientos teóricos y prácticos que forman parte de su conocimiento profesional.

Junto con ello, los procesos reflexivos que se generan en el Prácticum proporcionan otros beneficios para los futuros profesores. Así lo destacan especialistas como López e Hinojosa (2008) y Ovens y Tinning (2009), quienes plantean que los ejercicios reflexivos permiten a los estudiantes reformular sus conocimientos, creencias y concepciones respecto a la enseñanza, propiciando una mejor comprensión de la cultura e identidad profesional. Esta reestructuración cognitiva, según González, M. (2001), favorece una socialización profesional más crítica, a la vez que permite actuaciones más innovadoras por parte de los docentes en formación. De esta manera, siguiendo al autor:

Reflexionar sobre las características de la profesión, identificar los escenarios en los que acontece, valorar los rasgos y competencias de los profesionales que la ejercen, reconocer los problemas que se plantean y saber situarse ante ellos, resultan elementos interesantes en una formación profesionalizadora (p. 11).

Para ello, de acuerdo con Jarpa, Haas y Collao (2017), el Prácticum debe generar espacios intencionados para la enseñanza de la reflexión, pues se trata de una habilidad que no emerge de manera espontánea. En su estudio, las especialistas concluyeron, luego de analizar los diarios pedagógicos escritos por futuras profesoras chilenas durante su práctica inicial, que la reflexión pedagógica debe emanar de actividades que profundicen y sistematicen diversas formas de análisis del contexto educativo que forma parte de su práctica progresiva.

A pesar de la relevancia de la reflexión en el Prácticum, otro estudio llevado a cabo en Chile por Solís, Núñez, Contreras, Rittershaussen, Montecinos y Walker (2011) evidenció, entre otros aspectos, que los estudiantes de pedagogía atribuyen “mayor importancia a las experiencias que han tenido en el centro de práctica, en desmedro del trabajo a partir de referentes teóricos-didácticos y del que enfatiza el aprender a reflexionar” (p.146). De acuerdo con los autores, pareciera ser que en el proceso de formación no se ha tomado conciencia respecto del impacto que tiene la reflexión en el quehacer pedagógico.

Por este motivo, las instancias reflexivas no pueden emerger exclusivamente durante el Prácticum. Por el contrario, los programas de formación de maestros –en cada uno de sus componentes- deben generar oportunidades para la reflexión, la discusión, la crítica constructiva y la identificación de las necesidades de su desarrollo profesional, entre otros aspectos (Bloomfield, Taylor y Maxwell, 2004; Eisner, 2002; Saiz y Susinos, 2016). En este sentido, “la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad. Y ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación” (Perrenoud, 2001, p.8).

De acuerdo con Perreneoud (2004), la formación inicial debe estar orientada tanto a la profesionalización como al desarrollo de practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva. Para que esto se produzca, el especialista señala la necesidad del cumplimiento de cuatro condiciones: a) La transposición didáctica y el mapa de competencias tienen que estar orientados hacia el análisis de las prácticas de enseñanza; b) Los conocimientos *de* y *para* la práctica deben ocupar un sitio significativo en la formación, procurando un adecuado equilibrio con los conocimientos académicos; c) La formación inicial docente debe ser universitaria y profesional y d) El análisis de la realidad profesional debe aprenderse a través de una formación alternada entre la teoría y la práctica.

En definitiva, se puede advertir que el Prácticum, debido a sus características intrínsecas, aporta escenarios para la reflexión sobre la propia práctica educativa, lo cual- por añadidura- proporciona otras ventajas para el crecimiento profesional de los futuros docentes. Ya sea en el contexto de las escuelas o de la Universidad, el reto de los programas de formación inicial es significativo, pues deben crear climas donde tanto formadores como estudiantes estén dispuestos a participar en espacios de diálogo, análisis, crítica y reflexión sobre la experiencia práctica y las concepciones del proceso de enseñanza/aprendizaje. Pese a las dificultades que este proceso puede presentar, las ventajas que reporta son, indiscutiblemente, mucho mayores (Risko, Vukelich, Roskos y Carpenter, 2002; Vilá y Aneas, 2013).

Promotor del proceso de socialización e identidad docente.

Por medio de actividades guiadas y/o simuladas dentro del contexto de la escuela y el aula, los futuros docentes no sólo llevan a la práctica todos los saberes adquiridos en la Universidad, sino que también construyen y adquieren nuevas competencias que les ayudarán a conseguir un mejor conocimiento de su profesión (Alcázar, 2003; Almazán y Ortiz, 2003; Correa, 2014). De esta forma, gracias a la interconexión del mundo académico y el mundo profesional, los maestros en formación inician un proceso de socialización que los aproxima a su cultura profesional y que perfila gran parte de su identidad docente.

Este proceso de socialización adquiere gran trascendencia en el desarrollo profesional de los docentes, tal como lo destacan Montecinos, Walker, Rittershaussen, Núñez, Contreras y Solís (2011). A partir de los hallazgos emanados de su investigación en el contexto nacional, los especialistas concluyeron que la mayoría de los futuros maestros estaban interesados tanto en conocer lo que profesores y alumnos realizan en las aulas como en establecer relaciones interpersonales positivas con ellos. En este sentido, el

Prácticum -debido a su desarrollo en escenarios profesionales reales- permite que los estudiantes de magisterio puedan observar, analizar y reflexionar sobre la dinámica de la institución y relaciones que se producen entre sus principales agentes (Zabalza, 2006; Martín, Mª T., 2006).

Todo lo anterior, de acuerdo con León y López (2006), representa una ocasión ideal que facilitará y favorecerá la futura inserción de los estudiantes en la cultura profesional, debido a que han experimentado- en gran medida- las responsabilidades del quehacer docente. Así pues, durante el Prácticum, la mayoría de los maestros en formación no sólo tienen la oportunidad de conocer e interactuar con otros profesionales, sino que, incluso, de participar activamente en prácticas de enseñanza (Ovens, 2003). Este tipo de actividades, si bien son fundamentales para iniciar la socialización profesional, también se convierten en parte importante del ejercicio de la tarea docente, en la medida que ayudan a enfrentar, en un contexto educativo real, los problemas concretos del proceso enseñanza-aprendizaje (Cotrina y Blanco, 2011; Gallardo y Carter, 2014).

Por otro lado, la identidad docente –entendida por Medina y Domínguez (2006) como un proceso de aceptación e interiorización de la realidad, construida a través de la interacción con escenarios profesionales- representa un aspecto de notoria relevancia en el Prácticum. Según los especialistas, la formación práctica –al promover espacios donde se experimenta de manera anticipada los problemas de la profesión- ayuda a que los futuros docentes asuman sus principales desafíos, necesidades y responsabilidades. En este sentido, el estudio desarrollado por Contreras, Rittershaussen, Montecinos, Solís, Núñez y Walker (2010) evidenció que las actividades curriculares ejecutadas en las prácticas progresivas de profesores chilenos en formación favorecían la apropiación paulatina de la identidad docente, en la medida que van adquiriendo habilidades que les permiten enfrentar retos propios de la profesión.

Tal como se puede observar, el Prácticum se transforma en una oportunidad para que los estudiantes se prueben a sí mismos, es decir, para que reconozcan sus intereses, limitaciones, fortalezas y preferencias respecto al amplio abanico de las funciones y actuaciones del profesorado (González, M. 2001; Raposo, 2011). Por esta razón, para que la identidad profesional de los estudiantes de magisterio se desarrolle y se fortalezca durante la formación inicial, Cattley (2007) menciona la necesaria presencia de dos factores: el grado de confianza en sí mismos y la fuerza de sus relaciones con los demás, especialmente con los profesores supervisores. Junto con ello, según el especialista, las experiencias emocionales que se produzcan en el entorno de práctica juegan un papel fundamental. Debido a esto, las actividades designadas por la

Universidad y las escuelas deben traducirse en experiencias que permitan desarrollar habilidades personales, interpersonales y profesionales para el crecimiento progresivo de la identidad docente.

En síntesis, como destaca González, E. (2011), la experiencia del Prácticum puede ser muy significativa para que los estudiantes visualicen y comprendan la complejidad de la profesión de maestro. A pesar de tratarse de una etapa que muchas veces se lleva a cabo en un corto período de tiempo, permite que el futuro profesor comprenda que la docencia va mucho más allá de la mera exposición de contenidos. De esta manera, de acuerdo con De Vicente, Latorre, Pérez y Romero (2005), el Prácticum puede ser concebido como una modalidad "que determina buena parte de las interpretaciones que el futuro profesional realice tanto sobre el sentido de la formación como sobre el sentido de la propia profesionalidad" (p.1).

METODOLOGÍA

Objetivos

Objetivo general

Analizar las dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica desde la perspectiva de los futuros maestros.

Objetivos específicos

1. Describir las dimensiones formativas presentes en las prácticas profesionales de Pedagogía en Educación General Básica.
2. Identificar qué factores favorecen o entorpecen, tanto en las Universidades como en los colegios o escuelas que actúan como centros de práctica, la articulación de las dimensiones formativas del Prácticum.

Metodología

A partir de los objetivos establecidos, el diseño propuesto para esta investigación, así como el enfoque metodológico más pertinente, abordará una perspectiva cualitativa. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 9 estudiantes de la carrera de Pedagogía de Educación General Básica de una universidad privada de la región de Valparaíso (Chile). Todos ellos acababan de finalizar su práctica profesional en establecimientos públicos de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, y sólo les quedaba defender tu tesis para egresar y titularse. Conviene señalar que se llevó a cabo la técnica de la entrevista activa-reflexiva (Denzin y Lincoln, 2001), en la cual

entrevistador y entrevistado interactúan en base a un guion temático flexible que les permite compartir juicios e ideas. Las entrevistas fueron grabadas en audio y vídeo, para posteriormente ser transcritas y analizadas

Los datos obtenidos fueron analizados a través de procedimientos y técnicas de análisis cualitativos, con el propósito de identificar los temas y categorías relevantes para la investigación (Miles, Huberman y Saldana, 2013; Saldana, 2009). Concretamente, se utilizó la Teoría Fundamentada, la cual -según Strauss y Corbin (2002)- deriva de datos recopilados de forma sistemática en el que son analizados mediante un proceso que permite reconocer las características primordiales, además de la fundamentación de conceptos en dichos datos. Por medio de una codificación abierta y de la comparación de las unidades de información que corresponden a las respuestas de los entrevistados, emergieron categorías que dan cuenta no sólo de las dimensiones formativas del Prácticum, sino también de los factores que dificultan o favorecen su articulación en el espacio de práctica. Al finalizar esta etapa se lograron los siguientes códigos: *Reflexión in situ; Crecimiento profesional y personal; Realidad profesional; Habilidades del profesor.* Las recopilaciones de estos códigos conforman las siguientes categorías*: (1) Reflexión en la práctica* y *(2) Aprender a ser profesor.* En la Tabla 1 se presentan las categorías y sus respectivos códigos.

Tabla 1. Categorías y códigos

Categoría (1) **Reflexión en la práctica**
Códigos:

- La escuela como espacio reflexivo
- Crecimiento profesional y personal

Descripción de la categoría: Se refiere a las instancias de reflexión que otorgan los centros de práctica.
Categoría (2) **Aprender a ser profesor**
Códigos:

- Realidad profesional
- Habilidades del profesor

Descripción de la categoría: Se refiere a que los centros de práctica actúan como espacios para aprender la labor docente.

RESULTADOS
Análisis y resultados

En este apartado se presentan los resultados más relevantes de la investigación. Para ello, se explicará cada una de las categorías (y sus respectivos códigos), ilustrando los análisis con fragmentos de entrevista que son representativos de dichas categorías y códigos emergentes.

Categoría (1) *Reflexión en la práctica*

Para los maestros en formación, la escuela como espacio de reflexión pedagógica constituye una dimensión de gran relevancia dentro de la formación profesional. Las instancias de análisis y discusión de la propia práctica, en compañía (a veces) de los compañeros de titulación y de los profesores mentores o guía, promueven el crecimiento personal, pero sobre todo profesional. En efecto, los estudiantes creen que es en los centros de práctica donde la reflexión cobra significado, pues es *in situ,* a diferencia de lo que pasaría en la Universidad, donde los espacios de análisis reflexivos de la práctica serían obligatorios y por responder a una calificación.

"Se supone que en la U siempre reflexionamos, porque tenemos los famosos talleres reflexivos en la asignatura que va relacionada con la práctica final. A veces sólo tenemos que conversar con la profesora de la asignatura y nuestros compañeros, o sea, compartimos experiencias. Otras veces hacemos eso mismo y después tenemos que escribir una especie de ensayo. La verdad es que yo lo hago por obligación, porque hay una nota por hacer ese trabajo. Lo que tenemos que hacer en la escuela es mejor, porque después de cada clase tenemos que completar nuestro diario reflexivo a partir de preguntas clave, pero podemos decir más cosas. Esto también va con nota después, pero es diferente, porque lo hacemos en la escuela, después de hacer clases, cuando estamos ahí mismo, en la realidad". (Entrevistado E5).

"En la escuela, después de hacer nuestra clase, tenemos que completar el diario reflexivo. Tenemos preguntas que nos guían, pero podemos decir más cosas sobre lo que nos pasó y pensar acerca de qué estamos haciendo bien, qué estamos haciendo mal (…). Yo ahí pongo todo, incluso cuando tengo mis dudas acerca de si seré o no un buen profesor. Como el ideal es hacerlo después de dar nuestra clase, a veces antes de hacerlo nos juntamos con otros compañeros de la U que también van en mi escuela y comentamos cómo ha ido todo. Así se nos abre la mente para reflexionar sobre otras cosas que uno no ve (…) En la U más que reflexionar, conversamos. No sé si eso es reflexión. Yo creo que no, porque no creo que todos nos prestemos atención. La reflexión es más privada, creo yo, y por eso es mejor cuando la hacemos en la escuela misma" (Entrevistado E8).

"En la U ponen notas por reflexionar. A mí no me gusta entregar reflexiones apartes a la que hago en el diario. Encuentro que es trabajo extra que nos quita tiempo para analizar y pensar todo mejor en la escuela. Creo que en la U nos piden ensayos donde hay que reflexionar porque hay notas que poner. El diario es una nota para la asignatura de práctica, sí, pero se debe hacer finalizada la clase y tu profesor mentor de la escuela debe ver que la hiciste y, si quieres, conversas con él en ese momento. Es todo más natural. En la Universidad es artificial" (Entrevistado E3).

Por otro lado, los estudiantes afirman que en sus centros de práctica no sólo tienen la compañía y el apoyo de profesores mentores que los desafían constantemente a descubrir sus fortalezas y debilidades, a situarse en situaciones nuevas y desafiantes, a compartir experiencias con otros compañeros de la Universidad que también realizan su práctica en el mismo centro, sino también la posibilidad de crecer en lo personal y profesional, especialmente cuando la reflexión sobre el quehacer pedagógico cobra protagonismo:

"Siento que estar en la escuela ha hecho crecer más mi vocación, como que (eh) me di cuenta de que quiero ser profesor y que cada día soy mejor. Obviamente esto uno no lo hace solo, es decir, necesitas el apoyo de tu profesor mentor de la escuela, de tus compañeros, porque ellos también te aportan y puedes reflexionar y pensar en todo lo que haces como futuro profe" (Entrevistado E9).

"No sé los demás compañeros, pero yo creo que reflexiono harto sobre todo lo que hago, en el colegio, o sea, me gusta lo que hago y pienso si lo estoy haciendo bien. Ha sido un proceso en el que en cada práctica voy creciendo más como profesor y me siento realizado cuando veo que un niño o una niña entiende lo que le quiero explicar. Cuando analizo eso en mi diario, y si a veces lo converso en la U con mis compañeros, como que veo un cambio positivo en mí". (Entrevistado E6).

Categoría (2) *Aprender a ser profesor*

Los futuros maestros, en general, coinciden a la hora de valorar positivamente su práctica final profesional, pues sienten que es la instancia en la cual pueden aplicar todo aquello que han ido adquiriendo a través de los cinco años de preparación en su carrera. Junto con ello, reconocen que tanto la Universidad como las Escuelas configuran el universo del Prácticum, ya que en la institución formadora existen espacios obligatorios de reunión para dar cuenta del proceso y avance de la práctica; en tanto que las Escuelas, o centros de práctica, corresponden a los escenarios más trascendentales para un maestro en formación.

"En el fondo, o sea, la práctica uno la entiende en los dos lados (eh)…En la U uno tiene la asignatura que va con práctica en la escuela, tenemos que venir todos una vez a la semana como a clases con una profe de la U, pero son como clases tradicionales, porque hablamos de lo que nos pasa en el colegio, pero igual nos piden trabajos, informes. En la escuela uno va a ser de profe, se tiene a cargo un curso y eres el profe y los niños te respetan. Lo que se vive ahí es más importante que la U…" (Entrevistado E1).

"En la práctica profesional tenemos lo que hacemos en el colegio y lo que hacemos en la Universidad. Pasamos más tiempo en la escuela que en la U y eso es lo mejor, porque al final lo de la U ya pasó (…) Ahora uno tiene que aplicar y ser un buen profesor" (Entrevistado E7).

Tal como se puede observar, las opiniones de los estudiantes revelan que la práctica, en su conjunto, se lleva a cabo en ambos contextos, pero es en la Escuela donde realmente se aprende (y se vive) la experiencia de ser profesor. En este sentido, los futuros maestros de Pedagogía en Educación General Básica perciben, en su mayoría, que las escuelas o centros de práctica les proporcionan las oportunidades para adentrarse en la realidad profesional y movilizar todas aquellas habilidades y competencias para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.

*"No sé si decirlo, pero (mmm) a veces en la U nos enseñan cosas que no nos sirven para nada cuando uno va a hacer su práctica (ehh), por ejemplo, teoría antiguas que no vamos a usar nunca, autores que no aportan nada nuevo. Ésta es mi opinión, pero creo que muchos sentimos que se van en puros [*sólo*] conceptos y definiciones y dejan de lado cosas importantes de ser, por ejemplo, un profesor jefe de curso, cómo hablar con los apoderados, por ejemplo, porque hay papás complicados y prepotentes. Entonces eso uno lo aprende en la escuela, pero la U debería darnos una orientación"* (Entrevistado E7).

"Disfruté todas mis prácticas, sobre todo la de ahora, porque es la última, pero en la Universidad siguen enseñándonos cosas que son cero aporte para aplicar en la escuela. Como que aprendo más en la escuela que en la U (eh), a ser profesora, a eso me refiero. Obvio que no podría llegar a la práctica sin saber contenidos, pero eso uno lo puede aprender sola, leyendo, sin incluso tener que ir a la U, pero ser una buena profesora y comprometida sólo se puede aprender en la práctica, o sea, en la escuela, no hay más" (Entrevistado E2).

"Yo creo que todos lo tenemos clarísimo, porque la práctica, o el Prácticum como usted le dice, se nombra para lo que se hace en la U y en las escuelas, pero la verdadera práctica

es en la Escuela, ahí uno aprende a ser profesor o profesora (eh).. La U te da lo teórico y trata de dar lo práctico, aunque lo práctico sería que te enseñan metodología y didáctica de los contenidos, pero eso también es teoría" (Entrevistado E1).

Las percepciones de los maestros en formación dan cuenta, pues, de que una de las dimensiones formativas del Prácticum es "Aprender a ser profesor", la cual se relaciona directamente con la oportunidad de adquirir experiencias y nuevos conocimientos, además de poder aplicarlos. Sin embargo, esta dimensión formativa sólo es atribuida a los centros de práctica, pues la Universidad sería un espacio donde la teoría está sobre la praxis. Este hecho revela una de las dificultades más importantes ya mencionada por la literatura especializada, que tiene que ver con la articulación teoría-práctica en el contexto del Prácticum. Son los mismos estudiantes quienes plantean la idea de que la falta de conexión entre ambas realidades genera importantes dificultades al momento de "aprender a ser profesor". Esto, principalmente, porque la mayoría de las asignaturas o cátedras que imparte la Universidad, aun cuando promulguen la existencia también de un componente práctico, se quedan sólo en la transmisión de contenidos e intentos poco significativos de acercamiento a la realidad educativa. Por esta razón, la tensión entre la teoría y la práctica se conforma como el principal obstaculizador para aprender a ser un buen docente, pero dicho conflicto proviene -principalmente- desde las experiencias generadas en la Universidad.

*"La Universidad tiene ramos [*asignaturas*] que no ayudan nada cuando estamos en la práctica. Son como más un cacho [*problema*], porque en la Universidad como que dan el contenido, pero les cuesta decirnos cómo lo vamos a aplicar cuando seamos profes. Yo creo que la escuela es el único lugar donde uno puede ver que se conecta lo que te enseñan en la U y la realidad profesional (…) Como que recién ahí sabes cómo relacionar todo"* (Entrevistado E4).

*"Desde que empecé a tener prácticas en segundo año de la carrera como que me di cuenta altiro [*inmediatamente*] que lo práctico es en la Escuela. Acá la U nos hace hacer trabajos como para justificar que se aplica lo teórico, pero después de todo es eso, un trabajo teórico. Siento que, si relacionaran todo de mejor manera con lo que viviremos en las escuelas, aprenderíamos más rápido y seríamos mejores profesores"* (Entrevistado E9).

CONCLUSIONES

Resulta muy revelador que el Prácticum, espacio privilegiado de aprendizaje dentro de la formación de un futuro docente, sea valorado en mayor medida desde las experiencias proporcionadas por los centros de práctica. A pesar de que la Universidad

realiza un trabajo paralelo a dichas experiencias, los estudiantes creen que son las escuelas las que, finalmente, permiten consolidar las habilidades necesarias para la enseñanza. Al respecto, y tal como se ha advertido en las intervenciones de los estudiantes, las entidades formadoras tendrían como principal rol transmitir el constructo teórico y didáctico de las distintas disciplinas, pero no trabajarían de manera adecuada el nexo con la práctica.

Uno de los aspectos que más llama la atención tiene que ver con la concepción de que los centros de prácticas son los escenarios donde más se reflexiona sobre el quehacer docente. En general, gran parte de las Universidades tienen asignaturas o talleres, que se desarrollan dentro de sus instalaciones, que componen el programa o currículo de las prácticas pedagógicas. En estos contextos, el profesor universitario realiza trabajos (ensayos, diarios, etc.) en los que el futuro profesor debe reflexionar a partir de ciertos tópicos y, obviamente, experiencias vividas dentro del establecimiento educacional donde lleva a cabo su práctica final.

Si bien los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica reconocen esta situación, opinan que este contexto sería -por decirlo de alguna manera- artificial, en el sentido de que está motivado por la necesidad de cumplir con calificaciones. Por el contrario, en los centros de práctica, aunque deben completar un diario pedagógico que también va asociado a una evaluación, perciben que los procesos reflexivos se desarrollan de manera natural y tendrían mayor impacto en su formación.

Por otro lado, en cuanto al Prácticum como escenario para aprender a ser profesor, los futuros maestros valoran que en la escuela es donde verdaderamente adquieren las habilidades y competencias necesarias para la enseñanza, pues están insertos en la realidad profesional que algún día tendrán que enfrentar. Al proporcionarles todas las herramientas indispensables para su quehacer pedagógico, la Universidad queda relegada a un contexto carente de impacto, pues allí -de acuerdo a los opiniones- se valida principalmente el aspecto teórico y no la praxis.

En síntesis, son dos las principales dimensiones formativas del Prácticum de los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica: Reflexión en la práctica y Aprender a ser profesor. Ambas dimensiones, como se ha advertido, serían impulsadas desde los centros de práctica y no desde los centros de formación inicial de maestros. Estos resultados preliminares invitan a analizar el trabajo colaborativo entre centro de práctica y centros de formación del profesorado, a fin de mejorar la calidad de las experiencias del Prácticum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almazán, L. y Ortiz, A. (2003). Estudio de Prácticum en la Universidad de Jaén. Una propuesta para el cambio desde la NTIC. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 263-269). Granada: Universidad de Granada.

Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 647–654.

Bautista, A. (2009). *El Prácticum y campus virtual.* Barcelona: Davinci Continental.

Bloomfield, D., Taylor, N. y Maxwell, T. (2004). Enhancing the link between university and schools through action research on teaching practicum. *Journal of Vocational Education & Training,* 56(3), 355-372.

Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal,* 8(2), 337-347.

Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, Mª C., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 85-105.

Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En I. Cortés y C. Hirmas (Eds.), *Primer seminario sobre formación práctica docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 25-40). Santiago: OEI

Cotrina, Mª J. y Blanco, F. (2011). El Prácticum del Máster de Secundaria: análisis de los condicionantes institucionales y propuestas de mejora. En S. Ramírez, Ch. Sánchez, A. García y Mª J. Latorre (Coords.). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas* (pp. 159-184). Madrid: Editorial EOS.

De Vicente, P., Latorre, Mª J., Pérez, Mª. P. y Romero, A. (2005). *Sentido del Prácticum: Necesidades, expectativas y conexión teoría práctica en el Prácticum de las titulaciones de Magisterio.* Recuperado el 10 de marzo de 2018, de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2005/LATORRE%20PEREZ

%20

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *A SAGE Handbook of Qualitative Research.* USA: SAGE Editions.

Domínguez, E. (2003). La licenciatura de magisterio a la luz de las políticas de la Unión Europea. La formación del profesorado. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 91-103). Granada: Universidad de Granada.

Egido, I., y 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.

Eisner, E. (2002). From Episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education,* 18(4), 375–385.

Gallardo-Fuentes, F. y Carter Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29, 258-263.

González, E. (2011). El Prácticum en la formación docente: mitos, discursos y realidades. En S. Ramírez, Ch. Sánchez, A. García y Mª. J. Latorre (Coord.). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas* (pp. 16-30). Madrid: Editorial EOS.

González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Prácticum? ¿Qué hemos aprendido sobre el Prácticum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coord.). *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 61-97). Lugo: Unicopia.

Grudnoff, L. (2011). Rethinking the Practicum: limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 39(3), 223-234.

Jarpa, M.; Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. Estudios Pedagógicos, XLIII (2), 163-178.

Kalantzis, M., Cope, B. y Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(1), 15–26.

Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.

León, Mª J. y López, Mª. (2006). El Prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación,* 341, 517-552.

López, Mª del C. e Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre a formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación,* 47(5), 1-12.

Martín, A. (2008). Cómo *mejorar el Prácticum de Educación social.* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria; Servicio de Publicaciones.

Martín, Mª T. (2006). El Prácticum en la diplomatura de educación social. En E. de Lara y J. Quintanal (Coord.). *El Prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias* (pp. 11-30). Madrid: Dykinson.

Medina, A. y Domínguez, Mª C. (2006). Los procesos de observación en el Prácticum: análisis de las competencias. *Revista Española de Pedagogía,* 233, 69-104.

Mérida, R. (2007). El Prácticum y la formación de competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación,* 42(7), 1-14.

Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*:SAGE Publications, Incorporated.

Montecinos, C., Walker, H. y Cortez, M. (2015). School administrators' suggestions for improving the practicum component of initial teacher preparation: Moving from fragmented actions to legitimate participation in schools. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 157-176.

Montecinos, C., Walker, H., Cortéz, M. y Maldonado, F. (2013). Beneficios para los colegios que colaboran en la formación inicial docente: Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación,* 6(1), 31-53.

Montecinos, C., Walker, H., Rittershaussen, S., Núñez, C., Contreras, I. y Solís, Mª C. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education,* 27(2), 278-288.

OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para las generaciones del Bicentenario.* OIE Madrid: España.

Ovens, A. (2003). Learning to teach through the practicum: a situated learning perspective. En B. Ross y L. Burrows (Eds.). *It takes two feet: Teaching physical education and health in Aotearoa New Zealand* (pp. 76–90). Palmerston North: Dunmore Press.

Ovens, A. y Tinning, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education,* 25(8), 1125-1131.

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa,* 14(3), 503-523.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.

Raposo, M. (2011). Herramientas y recursos para el desarrollo del Prácticum. En S. Ramírez Fernández, Ch. Sánchez Núñez, A. García Guzmán y Mª J. Latorre Medina (Coord.). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas* (pp. 31-50). Madrid: Editorial EOS.

Risko, V., Vukelich, C., Roskos, K. y Carpenter, M. (2002). Preparing teachers for reflective practice: Intentions, contradictions, and possibilities. *Lenguage Arts,* 80(2), 134-144.

Rubia, B. y Torres, R. (2001, junio). *El perfil del prácticum como definidor de las competencias profesionales.* Comunicación presentada en el VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Prácticum.* Recuperado el 13 de enero de 2017, de http://redaberta.usc.es/uvi/public

_html/images/pdf2001/rubia.pdf

Saiz, Á. y Susinos, T. (2016). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de maestros. *Revista Complutense de Educación,* 28(4), 993-1008.

Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications Ing.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid: Paidós/MEC.

Smith, R. (2000). The future of teacher education: principles and prospects. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,*28(1), 7–28.

Solís, Mª C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 127-147.

Vilá, R. y Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Bordón,* 65(3), 165-181.

Yunus, M., Hashim, H., Ishak, N. y Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL preservice teachers' teaching experiences and challenges via post-practicum reflections forms. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 9, 722-728.

Zabalza, M. A. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuestas para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero y A. Luis (Coords.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: Políticas y prácticas* (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.

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

Evaluación del Perfil de egreso en el Prácticum de la carrera de Educación Primaria en la PUCP. (RES0042)

Lileya Manrique Villavicencio
Pontificia Universidad Católica del Perú

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú nace en el año 1947. Desde entonces, se imparte una formación sólida de calidad, con visión humanista y principios éticos, actualmente, con un enfoque educativo reflexivo-práctico para la formación de futuros docentes, que contribuirán al desarrollo socio educativo de nuestro país. La Facultad ofrece las carreras de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, que se encuentran inmersas en procesos de mejora continua.

Una de las dimensiones que se evalúa para acreditar la calidad de las carreras, se refiere al logro de las competencias profesionales previstas en el perfil de egreso. Ciertamente, los sistemas de aseguramiento de la calidad exigen evidencias acerca de los resultados de aprendizaje en función del compromiso público asumido por la institución de educación superior expresado en los perfiles de egreso, por lo que estos deben ser concretos y verificables (CINDA, 2017, 12). Sin embargo, se reconoce la dificultad en las facultades para "demostrar que cuentan con procedimientos eficaces para verificar que sus egresados satisfacen a cabalidad las declaraciones efectuadas acerca de los aprendizajes esperados"•. (CINDA, 2017,12)

Actualmente, cada vez más se difunden diversas experiencias que sistematizan la evaluación de competencias en la educación superior, en las cuales se proponen referentes conceptuales, procedimientos validados, se señalan desafíos y tensiones, así como recomendaciones para la acción (CINDA, 2017; García-Calderón, 2017).

La evaluación del perfil de egreso implica la verificación, valoración y validación de que los alumnos cumplen con las competencias determinadas en dicho perfil, al momento de completar sus estudios. Para ello, la evaluación del perfil no solo se debe ubicar hacia el final de los estudios, sino se debe verificar su avance a lo largo de la formación, es decir, durante el desarrollo del plan de estudios o plan curricular, para lo cual es necesario identificar "hitos de verificación de aprendizajes" (Riquelme, Ugüeño, Del Valle, Jara y Del Río, 2017). Ello exige diseñar todo un sistema de evaluación del perfil de egreso, que brinde retroinformación oportuna para introducir los ajustes necesarios en el plan de estudios y en la gestión curricular.

Siguiendo a Riquelme et. Al. (2017), señalan que para evaluar un perfil de egreso se puede acudir a diferentes fuentes, que no son excluyentes: 1) Nivel de satisfacción del proceso formativo y sus resultados, desde los estudiantes y egresados; 2) Evolución del aprendizaje en los ciclos formativos; 3) Calidad del desempeño de los egresados, a partir de ellos y de los empleadores; 4) Relación del perfil con demandas del medio, a través de consultas con expertos de la academia, del mercado laboral y del ámbito profesional; y 5) Coherencia entre oportunidades de aprendizaje y logro del perfil, a partir de los cursos del plan de estudios. En este estudio, se da cuenta del nivel alcanzado en los resultados al finalizar la formación de los estudiantes, por ende, se valora el logro de competencias propias del perfil de egreso.

De otro lado, se concuerda con Del Valle (2010,16) que es "fundamental generar espacios en que el estudiante pueda evidenciar los desempeños que son propios de una competencia, tanto genérica como específica, y es también central poder retroalimentar a los estudiantes conforme a sus desempeños". Esto supone seleccionar las situaciones en las que los estudiantes demuestren las competencias en acción, así como actividades y productos que servirán de evidencia, considerando que deben responder a "sistemas de evaluación más auténticos y ligados a los desempeños profesionales propios de cada carrera, con el propósito de tener evidencias efectivas del logro de los perfiles de egreso"(Riquelme et.al.,2017,35). Sin embargo, dado que la competencia es un saber actuar complejo, proseguirá su desarrollo a lo largo de la vida. Por tanto, como nos advierte Tardif (2003,69), "a los docentes les espera una tarea "herculina", cual es, determinar el grado de desarrollo esperado con respecto a cada una de las competencias de su programa de formación ".

Por ello, el Prácticum es un espacio privilegiado para la puesta en acción de las competencias docentes de los estudiantes, tratándose de un escenario profesional real y que ofrece una riqueza formativa para el desarrollo de los cursos, al integrarse como un recurso importante durante la formación docente (Latorre y Blanco, 2011). En esa misma línea, Pérez Gómez (s.a.) señala que la práctica docente en contextos reales es clave en la formación experiencial de los nuevos docentes, en tanto se contrasta la teoría con la práctica, se facilitan procesos de socialización del profesional docente y el estudiante pone en juego todos sus recursos competenciales (conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, capacidades, aptitudes) para responder en forma responsable a las diversas y complejas situaciones educativas.

En esta investigación se ha considerado que en el curso del último semestre denominado Tesis 2 y desempeño preprofesional, se evalúe a los estudiantes en el logro

de los desempeños y competencias docentes, asociadas al perfil de egreso de la carrera de Educación Primaria. En esta evaluación, las docentes asesoras de la práctica preprofesional valoran el nivel de logro alcanzado, a través de las producciones que realizan los practicantes (documentos de planificación, portafolio, autoevaluaciones) y los desempeños que muestran en el ejercicio de su práctica preprofesional. La Dirección de Estudios es la instancia en la Facultad de Educación encargada de la gestión curricular, así como de los procesos de acreditación y de evaluación de las carreras. Se cuenta con la asistencia técnica de la Oficina de Evaluación, de la Dirección de Asuntos Académicos de la PUCP.

METODOLOGÍA

La investigación evaluativa constituye un modo de investigación aplicada (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996; Martínez, 2004; Escudero, 2016) sobre diversos objetos de estudio, entendida como el proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información, según criterios y estándares científicos, rigurosos y múltiples, para la toma de decisiones sobre un determinado objeto, que puede ser un programa educativo. A decir de Martínez (2004), la validez del conocimiento evaluativo se demuestra a través de su capacidad para asignar valoraciones y la credibilidad en cuanto mejora lo evaluado.

En nuestro caso, se trata de evaluar uno de los elementos curriculares como es el Perfil de egreso, a través de los desempeños que evidencian el logro de la competencia. El objetivo es identificar el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso del plan de estudios 2017 de la carrera de Educación Primaria y, con ello, determinar las competencias logradas y no logradas, por el grupo de estudiantes que egresan. Con los resultados obtenidos se busca la mejora del proceso formativo y, en especial, de la calidad de las experiencias del prácticum para que los docentes en formación alcancen niveles satisfactorios en las competencias del perfil de egreso. De otro lado, estos resultados retroalimentan los planes de mejora de la carrera y permiten dar cuenta a los diversos actores y a la sociedad, sobre la calidad de la formación que se brinda en la Facultad de Educación.

El curso elegido para la evaluación del Perfil corresponde a "Tesis 2 y desempeño preprofesional", curso de último semestre de estudios de la carrera de Educación Primaria, del semestre 2018-2, dado que integra la elaboración de un proyecto o trabajo de investigación con las prácticas preprofesionales en el ámbito laboral. Se evaluó a la totalidad de estudiantes matriculadas en el curso (12), a través de las evidencias de desempeño recogidas en un portafolio, así como en el desempeño mostrado en su

práctica docente, durante las visitas de las profesoras asesoras al aula y los informes de las docentes colaboradoras del centro de práctica. Se seleccionaron como actividades de evaluación: fichas de evaluación de sesiones de clase, guías de autoevaluación y heteroevaluación del desempeño profesional docente, evidencias del portafolio y el informe final de su investigación. Los informantes claves fueron las profesoras asesoras quienes evaluaron los desempeños priorizados de las competencias del perfil de egreso, en base a las actividades antes referidas y según un procedimiento establecido.

Para la evaluación del perfil de egreso, se procedió con las siguientes fases: se elaboró el marco de referencia que sirvió de base para los supuestos teóricos de partida; se procedió a la planificación, en la cual destacamos la priorización de los desempeños más representativos de cada competencia; luego la construcción de rúbricas para el recojo de información sobre los desempeños e indicadores. Asimismo, se elaboró una matriz general que consolida los resultados de evaluación por estudiante según cada desempeño. Se contó con la asistencia técnica de la Oficina de Evaluación de la Dirección de Asuntos Académicos (DAA) de la Universidad, quien nos asesoró sobre el proceso y se encargaron de la construcción y validación de las rúbricas y la matriz general de evaluación, a través de juicio de expertos y consulta a las profesoras asesoras. Posteriormente, se procedió al recojo de información con la aplicación de las rúbricas por las profesoras asesoras, quienes recibieron entrenamiento en la administración del instrumento y el llenado de la matriz por cada una de sus estudiantes. Seguidamente, se procedió al análisis de la información a partir de la matriz general, propuesta en Excel, para realizar las mediciones descriptivas y obtener los resultados.

El Perfil de egreso está vigente desde el año 2017, es un perfil por competencias y desempeños, que integra competencias genéricas y específicas de la carrera de Educación Primaria. Consta de 10 competencias y se seleccionaron 14 desempeños para su evaluación, quedando entre 1 a 3 desempeños por cada competencia, como se muestra en la siguiente tabla.

Competencia	Desempeño
1) Respeta la dignidad y promueve la defensa de los derechos humanos, en particular de los niños, en el marco de una ética profesional humanista, cristiana y ecuménica, para la construcción de ciudadanía.	1.1) Demuestra conocimiento y respeto por los deberes y derechos propios y de los demás.
2) Gestiona con iniciativa su aprendizaje autónomo y actualización permanente, de manera reflexiva, crítica y colectiva, con el fin de potenciar sus propias capacidades.	2.1) Ejercita la autoevaluación crítica y reflexiva como parte de su formación personal y profesional continua.
3) Se comunica de manera asertiva y pertinente a cada situación con el fin de asegurar la interacción social y profesional en el marco de una convivencia democrática y pacífica.	3.3) Participa en la solución de situaciones conflictivas, aplicando estrategias pertinentes, mediante el diálogo democrático y la propuesta de acciones consensuadas
4) Maneja fundamentos epistemológicos, científicos y pedagógicos sustentados en un conocimiento interdisciplinar de la realidad peruana, latinoamericana y mundial.	4.2) Sustenta propuestas de acción educativa pertinentes para una determinada realidad socio-educativa.
5) Investiga permanentemente sobre los diferentes actores, componentes y procesos educativos en diversos escenarios sociales, para diseñar, desarrollar, sistematizar y validar propuestas de mejora, que amplíen el conocimiento de manera crítica y reflexiva.	5.2) Redacta trabajos académicos haciendo uso correcto de fuentes diversas y confiables, mostrando dominio en el uso de la lengua.
	5.5) Diseña proyectos de investigación e innovación en forma individual o colectiva que favorezcan la ampliación y generación del conocimiento educativo y del educando.
6) Ejerce su práctica educativa desde una perspectiva reflexiva y crítica, comprometido con su vocación docente, en un clima dialógico y democrático con los diversos actores educativos.	6.1) Reflexiona en forma crítica sobre su propio quehacer docente y estilo de enseñanza en la dinámica práctica- teoría-práctica para contribuir a su formación profesional
	6.3) Aplica criterios y estrategias para la atención de situaciones imprevistas propias de la profesión docente.
	6.4) Reflexiona sobre su identidad profesional en función al perfil del egresado y construye de forma individual y colectiva su profesionalidad.
7) Conoce la gestión de instituciones, programas y proyectos educativos, políticas educativas y normas vigentes, para ejercer un liderazgo pedagógico y democrático, en los ámbitos formal y no formal, evidenciando compromiso y responsabilidad social.	7.3) Demuestra actitudes democráticas fundamentales en el ejercicio docente.
8) Comprende enfoques y desarrolla procesos curriculares tomando en cuenta el contexto económico, social, cultural y tecnológico, así como el desarrollo infantil y la diversidad del alumnado.	8.3) Diseña, diversifica y desarrolla la programación curricular de aula y de otros programas educativos para la educación formal y no formal.
9) Realiza acciones para la formación integral del alumno respetando el proceso de desarrollo humano desde un enfoque holístico.	9.1) Sustenta su acción educativa en una reflexión sobre el proceso de desarrollo humano y sus implicancias en la formación del niño.
10) Desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje sustentados en el conocimiento disciplinar y didáctico a partir de la comprensión de diversos paradigmas, corrientes y modelos educativos vigentes, en diversos escenarios para el ejercicio de su función docente.	10.4) Diseña y pone en práctica, de modo creativo y reflexivo, diversas estrategias y recursos didácticos para facilitar el aprendizaje activo, participativo e integral de la diversidad del alumno en las diferentes áreas curriculares.
	10.5) Diseña y aplica diversas modalidades, técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Fuente: Plan de estudios 2017. Facultad de Educación. PUCP

Tabla 1. Competencias y desempeños priorizados – Plan de estudios 2017 de la carrera de Educación Primaria

Para garantizar la representatividad de las competencias, se tuvo siempre en cuenta al momento de priorizar desempeños: ¿Qué tanto representa el desempeño escogido a la competencia a la que pertenece? ¿cuán capaces son los desempeños seleccionados para integrar los distintos componentes de la competencia?; asimismo, se aseguró la viabilidad de la evaluación al responder: ¿Qué tan factible es evaluar el desarrollo de determinados desempeños dentro de los materiales y actividades del curso Tesis 2 y desempeño preprofesional?

Como se señaló, se identificaron cuáles eran las actividades de evaluación o instrumentos aplicados en la práctica preprofesional, en las cuales se evidenciaba mejor el desempeño de las estudiantes durante el curso. Asimismo, se identificaron las secciones o partes del instrumento de evaluación y, específicamente, las preguntas, ítems o indicadores en los que se fijarían las profesoras asesoras para valorar cada desempeño.

Desempeños	Actividad de Evaluación	Sección de la actividad/instrumento de evaluación	Preguntas/ítems/ indicadores
Desempeño 2.1 Desempeño 4.2 Desempeño 6.1 Desempeño 6.4 Desempeño 9.1	**Portafolio**	1.Identidad docente 2. Desarrollo de competencias con evidencias	1a, 1b, 1c Evidencias de competencia 4, 6 y 9
Desempeño 5.2 Desempeño 5.5	**Informe Final de Investigación**	Marco teórico Diseño, análisis, resultados, conclusiones, recomendaciones Aspectos formales	Todos los indicadores Todos los indicadores
Desempeño 1.1 Desempeño 3.3 Desempeño 6.3 Desempeño 7.3	**Guía 6 de Evaluación y autoevaluación del desempeño profesional docente**	I. Cualidades personales II. Cualidades profesionales III. Desempeño pedagógico	Todos los ítems II.3,II.4,II.5,II.7,II.9;II.10 III.2, III.5,III.6,III.10
Desempeño 8.3 Desempeño 10.4 Desempeño 10.5	**Ficha de evaluación de las sesiones de clase**	1.Plan de clase 2.Conducción de proceso de enseñanza y aprendizaje 3.Habilidades comunicativas	Todos los indicadores Todos los indicadores Todos los indicadores

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Matriz de identificación de desempeños y actividades de evaluación

Se empleó como instrumento la rúbrica de evaluación, que permite identificar el nivel de logro alcanzado para la medición de las competencias usando una escala. Una rúbrica es un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño (Cano, 2015,267). Si bien este instrumento tiene un fuerte componente descriptivo, se transforma en valor numérico como generador de datos cuantitativos que expresan valores del nivel de logro.

En su estructura, la rúbrica cuenta con dos ejes: vertical y horizontal. En el eje vertical se encuentran los desempeños priorizados para medir cada competencia del perfil de egreso. En el eje horizontal, se encuentran los niveles de logro alcanzado, los cuales fueron definidos de la siguiente manera:

- Inicial: Aquello que el estudiante puede realizar con respecto al desempeño evaluado, pero que es aún incipiente, de nivel básico.
- En Proceso: Se evidencian ciertos rasgos de logro del desempeño, pero aún no se cumple con el rendimiento final esperado.
- Satisfactorio: Cuando el estudiante evidencia que ha logrado todo aquello que se espera. Está asociado al aporte de la formación de la carrera al perfil del egresado.
- Sobresaliente: Se considera aquello "extra"• que el estudiante puede realizar, pero es esperable para un nivel superior. Es decir, el plan de estudios no prepara específicamente para lograr este nivel, pero el estudiante su destaca en su desempeño dado su potencial.

Asimismo, en la matriz general de evaluación se registró el valor alcanzado en los desempeños seleccionados para cada competencia del perfil de cada estudiante. Se determinó frecuencias y se hallaron porcentajes mediante el software Microsoft Excel 2016. A través de los valores hallados, se identificó la cantidad de estudiantes que se encuentran en un nivel Inicial, En Proceso, Satisfactorio y Sobresaliente. A partir de ello, se estableció que el grupo que obtiene un nivel Inicial y En Proceso son aquellos que no han logrado la competencia; mientras que, los que alcanzan un nivel Satisfactorio y Sobresaliente han logrado la competencia. Además, se estableció como punto de corte 75%, como el mínimo porcentaje de logro esperado de la competencia. Cabe señalar que se brindó toda la información necesaria a las docentes asesoras y estudiantes sobre esta investigación y se resguardó la confidencial debida.

RESULTADOS

En el semestre 2018-2 se efectuó la evaluación de las competencias del perfil. A partir de los resultados del grupo de estudiantes, se pudo obtener el nivel del logro del Perfil de egreso de la carrera de Educación Primaria, lo que permitió reconocer las competencias logradas y no logradas, según alcanzaran el 75% señalado como punto de corte.

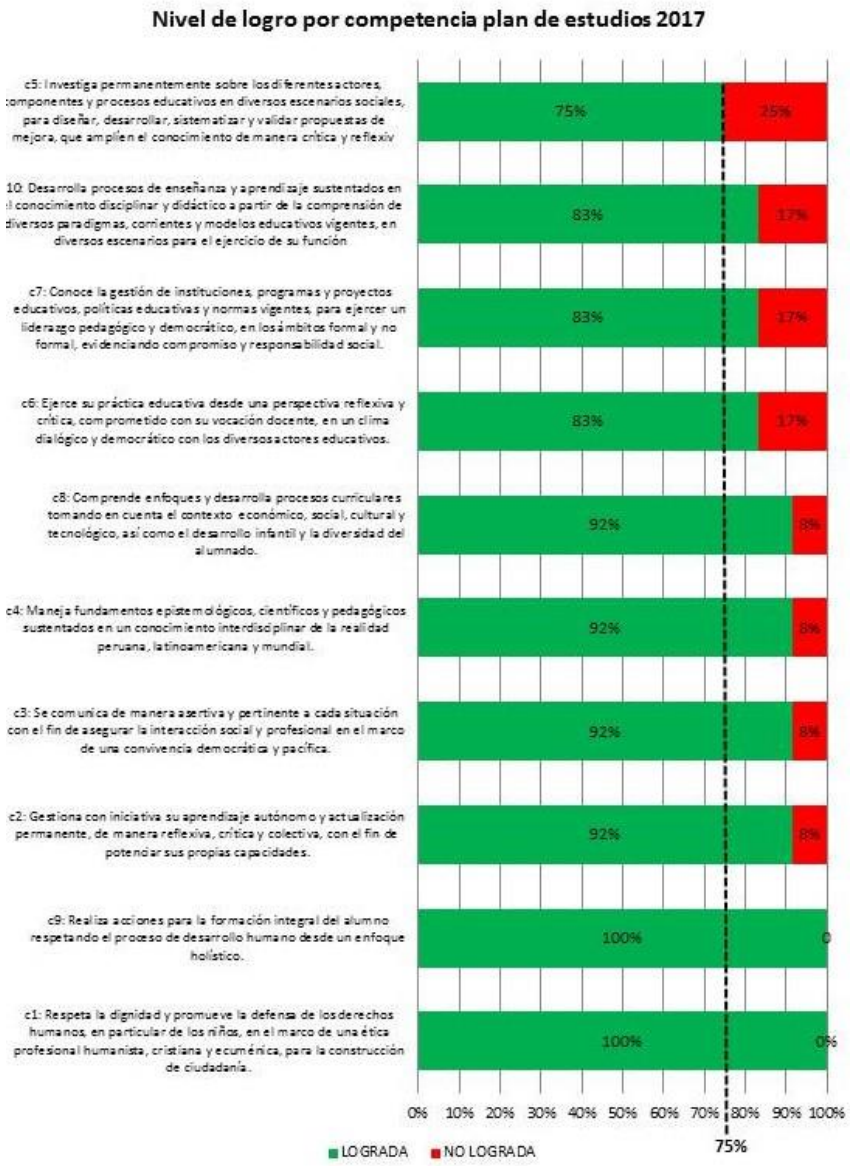


Figura 1. Resultados del nivel de logro del Perfil de Egreso de Primaria

A continuación, se presentan los resultados más saltantes:

- En relación al logro de las competencias, la totalidad de competencias del Perfil de Egreso evaluadas fueron logradas por las estudiantes (75% a más).
- Respecto a la competencia 5 (Investiga permanentemente) apenas alcanza el punto de corte establecido (75%).
- En relación a las competencias específicas de la carrera de Educación Primaria, alcanza un mayor nivel de logro, la competencia 9 (Realiza acciones para la formación integral del alumno) y la competencia 1 (Respeta la dignidad y promueve la defensa de los derechos humanos) con 100%.
- La competencia 10 (Desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje), así como la competencia 6 (Reflexiona sobre su práctica) alcanzaron solo un 83%, siendo estas centrales en la actuación del profesional docente.

Si bien las competencias del perfil de egreso de la carrera de Educación Primaria de la promoción 2018 fueron logradas en su totalidad, se observa que, salvo dos competencias, las otras ocho competencias, se encuentran entre un 75% y 92% de logro por algunas estudiantes. Las competencias logradas satisfactoriamente muestran que las estudiantes son capaces de realizar acciones para la formación integral de sus alumnos, respetando su proceso de desarrollo humano y; junto a ello, las estudiantes demuestran respeto y promueven los derechos humanos, especialmente de los niños y niñas en el marco de una ética profesional.

El resultado obtenido en la competencia vinculada con la investigación (75% de logro) es la que más llamó la atención, pues el plan de estudios provee un conjunto de cursos que apuntan a trabajar la investigación formativa, promoviendo habilidades de observación, descripción, análisis, síntesis y evaluación; además de comunicación oral y escrita para la redacción académica. Las estudiantes deben realizar durante el año de la práctica preprofesional una tesis, vinculada con alguna problemática educativa próxima a su realidad, y cuentan con la asesoría de la docente que orienta la investigación. El otro conjunto de competencias logradas entre 83% y 92% nos advierte que se debe revisar los contenidos formativos, las experiencias prácticas y los resultados de los aprendizajes para fortalecer su desarrollo a lo largo de la formación, de tal forma que en el Prácticum se evidencie un mejor performance.

Cabe señalar, que estos resultados fueron discutidos en dos reuniones de trabajo con las profesoras asesoras del Prácticum de Primaria. En estos espacios de encuentro se plantearon preguntas relacionadas a los factores que facilitaron y dificultaron el

desarrollo de las competencias, en función de los estudiantes, docentes, la práctica pre-profesional, el desarrollo del plan de estudios. Esta acción estuvo orientada a propiciar la reflexión de las docentes acerca de las razones que pudiesen estar asociadas a los resultados obtenidos y alcanzar recomendaciones para siguientes procesos (Manrique y Purizaga, 2018). De otro lado, sirvió para que el cuerpo docente se "haga cargo colectivamente del perfil de egreso y de cada estudiante de la carrera" (Del Valle, 2010,4) y se comprometa con las propuestas de mejora que incidan en su práctica profesional.

Se reconoció que el grupo de estudiantes evaluados trajo por los cursos de Investigación y Práctica Educativa, más experiencia de Prácticum en diversas realidades educativas que grupos anteriores, lo que se reflejó en una mayor seguridad en sí mismas y en su capacidad de flexibilidad ante las situaciones que enfrentaron en la práctica. Asimismo, se caracterizó por ser un grupo con motivación para la docencia y, según expresaron las profesoras asesoras, estuvo integrado por "estudiantes talentosas y responsables"•. Por lo que la conformación del grupo de estudiantes, en cuanto condiciones personales y de desempeño profesional, así como su experiencia previa en la práctica docente, ha influido en los resultados alcanzados.

En relación a su rol como docentes, las profesoras asesoras reconocieron la necesidad de seguir profundizando en la metodología del enfoque reflexivo; de tal manera, que puedan orientar mejor a las practicantes para que alcancen mayores niveles de reflexión sobre su práctica. Ello corresponde a la competencia 6 del Perfil de egreso que fue logrado en un 83%. Además, se sugirió que el enfoque reflexivo y su metodología sea socializada con los otros docentes de la Facultad de Educación, especialmente, con los docentes de cursos de didáctica para fortalecer el pensamiento reflexivo sobre el saber y quehacer docente.

Respecto al plan de estudios, se evidenció la necesidad de incorporar los niveles del enfoque reflexivo sobre la práctica, para que se trabajen de manera explícita en los cursos de la línea de investigación y práctica educativa. Asimismo, debe asegurarse un trabajo coordinado para que en los cursos de fundamentos de la carrera y los de didáctica de la especialidad, se convierta en una práctica continua de las estudiantes, que propicie la integración teoría-práctica, la revisión de sus creencias y teorías implícitas que surgen en las experiencias reales de Prácticum.

Respecto al sistema de evaluación del perfil de egreso, las profesoras asesoras señalaron que la evaluación con las rúbricas parece no ser suficiente. Sugieren complementarla con autopercepción y percepción global de los desempeños por los estudiantes, así

como simulaciones para evaluar ciertas competencias, que en los centros de práctica no les permiten su despliegue. En ese sentido, esto confirma lo que la literatura indica sobre el empleo de diversas fuentes para evaluar el éxito del perfil de egreso. (Riquelme et. al.,2017)

En esa misma línea, se observó que condensar la evaluación de todo el perfil de egreso en un solo curso, no posibilita tomar decisiones que impacten a tiempo. Por lo cual, se considera necesario realizar esta evaluación a la mitad de la carrera (en quinto o sexto ciclo) para que sea factible realizar los ajustes necesarios y asegurar el logro satisfactorio del Perfil de egreso al final del proceso.

Se puede mencionar que las docentes reconocen limitaciones en la relación con los centros de prácticas para el desarrollo y evaluación de algunos desempeños. Indican que no todas las escuelas brindan las condiciones necesarias para el desarrollo de las competencias, en tanto ciertos estudiantes se ven limitados en aspectos como toma de decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de planificación y evaluación del aprendizaje, así como la interacción con padres de familia. Por lo que, en una próxima versión de la evaluación del Perfil de Egreso, se tendrá que incorporar otras actividades y estrategias evaluativas que permitan recoger los desempeños mencionados.

Todo este proceso, nos permitió proponer recomendaciones tanto para estudiantes, docentes asesoras, respecto al plan de estudios y también se establecieron recomendaciones para el propio sistema de evaluación del perfil de egreso, con miras a ir perfeccionando la evaluación del perfil de egreso en el Prácticum, con las siguientes promociones de estudiantes. De otro lado, nos sirvió para debatir sobre las competencias que nuestros estudiantes demuestran en el contexto de su práctica preprofesional y cuáles son los productos o evidencias que confirmarían su logro, especialmente por los resultados obtenidos en relación a las competencias de investigación y de una práctica reflexiva en los estudiantes.

De otro lado, se enfrentó cierta limitación, en vista que la reunión de devolución y reflexión sobre los resultados solo se llevó a cabo con los docentes del Prácticum, no se logró la participación de las estudiantes, lo cual permitiría una segunda perspectiva sobre los resultados.

CONCLUSIONES

A través del procedimiento evaluativo desarrollado por la Facultad de Educación de la PUCP, se pudo identificar el nivel de logro alcanzado en las competencias del Perfil de

Egreso, a partir de un grupo de desempeños priorizados, en las estudiantes que egresaron en el año 2018. Ello permitió medir el éxito de la carrera de Educación Primaria, al identificar qué competencias fueron logradas y cuáles no alcanzaron el punto de corte esperado (75%). Evidentemente, ello tuvo un impacto directo en la mejora de la formación a partir de la revisión del plan de estudios, pero de manera importante en la forma cómo se enseña y evalúan las competencias, en cada uno de los cursos a lo largo de la carrera. De otro lado, tuvo un correlato en la revisión de las habilidades de investigación formativa, las habilidades docentes y de reflexión sobre la práctica, que progresivamente deben ir desarrollando y consolidando los estudiantes para llegar en mejores condiciones al momento de la práctica preprofesional o Prácticum.

Como se recoge de la experiencia del Tecnológico de Monterrey (López, 2017,112) es importante el cierre de ciclos de mejora. Esto significa, que la evaluación de las competencias del perfil de egreso no se convierta en un fin en sí misma, sino que revierta en la mejora continua del programa. También nos sugieren contar con una estrategia permanente de comunicación "que difunda los beneficios obtenidos como resultado de implementar un programa de evaluación de competencias de egreso", es decir, que se visibilicen los cambios que se realizan ante los diversos actores y comunidad educativa. Ello cobra importancia por el esfuerzo y tiempos adicionales que demanda llevar a cabo estos procesos evaluativos para los docentes, estudiantes y equipo técnico.

Como lecciones aprendidas de este proceso de evaluación del perfil de egreso, se señalan las siguientes: 1) Es necesario unificar criterios en la valoración del desempeño de cada estudiante, por parte de los docentes que evalúan para poder aplicar la rúbrica, así minimizar sesgos o distorsiones. 2) El espacio de la práctica preprofesional es el adecuado como para ver en acción múltiples competencias, aunque con las limitaciones que se han señalado. 3) Es necesario incorporar el punto de vista de los estudiantes y de los docentes que se encuentran en el aula acompañándolos en forma permanente. 4) Revisar y aprovechar mejor el portafolio pedagógico que elaboran los estudiantes para identificar mejores evidencias del desempeño profesional. 5) Es fundamental la devolución de los resultados y los espacios de socialización de dichos resultados con la coordinación de la carrera, la comisión de actualización curricular y los docentes de la práctica, asimismo, se requiere extender a otros docentes de la carrera.

En definitiva, estos resultados sirven para reflexionar sobre el desarrollo y evolución de los aprendizajes y la formación que reciben los estudiantes, por lo que se hace necesario diseñar un sistema de evaluación del perfil de egreso, que parta de una línea de base

sobre competencias genéricas y luego se identifiquen los hitos de evaluación de aprendizajes a lo largo de la formación, que permitan verificar y validar los distintos desempeños asociados a las competencias del perfil. En ese sistema será imprescindible triangular diversas miradas como la de los estudiantes, los docentes de la facultad, así como de los docentes colaboradores, que se encuentran en los centros de práctica; así como considerar diversas actividades de evaluación donde se demuestren los desempeños. A partir de esta experiencia se reconoce que es una oportunidad para movilizar el cambio, pero implicará diseñar un sistema o modelo de evaluación de competencias riguroso, viable, sencillo en su aplicación y de fácil comunicación (López, 2017).

Una última cuestión a plantear es que tanto nuestras instituciones están dispuestas a aprender de la experiencia de evaluación del Perfil de Egreso por competencias y actuar, en forma oportuna, para introducir los ajustes que se pudiera requerir, tanto en las formas de enseñar y de evaluar los aprendizajes, como en el sistema evaluativo adoptado, para que así contribuya a la mejora continua de la calidad en la formación de docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado,19*(2),265-280.Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40925

CINDA, Grupo Operativo de Universidades Chilenas (2017). *Evaluación del logro de Perfiles de Egreso: Experiencias Universitarias.* Santiago de Chile: CINDA.

Del Valle, R. (2010). *Formación por competencias: certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco***.** Ponencia presentada en el II Foro Internacional sobre Innovación Universitaria Universidad Iberoamericana, Ciudad de México 10 de noviembre 2010.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22* (1), 1-21.

García-Calderón, L. (Edit.). *La Evaluación de las competencias en la Educación Superior.Ponencias y conversatorios.*Lima: PUCP.

La Torre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU Revista de Docencia Universitaria, 9* (2), 35-54. Recuperado de http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/269/public/269-532-3-PB.pdf

López, J.R. (2017). La evaluación de competencias en la educación superior. En García-Calderón, L. (Edit.). *La Evaluación de las competencias en la Educación Superior* (pp.91-115).Lima: PUCP.

Manrique, L. y Purizaga, G. (2018). Informe de Evaluación del Perfil de Egreso del Plan 2017 de la Facultad de Educación. Documento interno. Lima: PUCP.

Martínez, F. (2004). La investigación evaluativa. En Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa,* (425-446). Madrid: Editorial La Muralla.

Pérez, A. (s.a.). *La formación inicial del profesorado basado en competencias. La relevancia del practicum*. Recuperado de http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/el%20Practicum.pdf

PUCP. (2016). Plan de Estudios 2017. Lima: Facultad de Educación.

Riquelme, P., Ugúeño, A., Del Valle, R., Jara, E. y Del Pino, M. (2017). Desafíos para la evaluación del Perfil de Egreso, aproximaciones conceptuales. En *Evaluación del logro de Perfiles de Egreso: Experiencias Universitarias* (pp. 19-37). Santiago de Chile: CINDA.

Tardif, J. (2003). Desarrollo de un Programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha. *Pedagogie collegiale, 16* (3). Recuperado de http://www.fmed.edu.uy/sites/www.escuparteras.fmed.edu.uy/files/Noticias/Desarrollo%20de%20un%20programa%20por%20competencias.%20J%20TARDIF%20(1).pdf

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

La práctica reflexiva una metodología para la concreción de competencias profesionales en docentes interculturales bilingües. (RES0124)

Nancy Ordoñez Robles, Carmen León Rodríguez
Escuela Normal Regional De La Montaña Docencia

INTRODUCCIÓN

En México, la formación inicial de profesores de educación básica en sus diferentes tipos y modalidades históricamente es una tarea sobre todo de las Escuelas Normales, en las que se oferta un total de 22 licenciaturas aprobadas y reconocidas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015). La licenciatura en Educación Primaria Intercultural bilingüe es la propuesta encaminada a proporcionar una formación docente específica para la atención a la multiculturalidad y diversidad lingüística existente en el país.

El plan de estudios 2012 de esta licenciatura establece que el docente Intercultural Bilingüe, durante su proceso formativo debe desarrollar competencias específicas propias de esta profesión, que permitan un desempeño eficiente en contextos de diversidad social, cultural, lingüística y étnica.

Las competencias refieren lo que el docente será capaz de realizar al término del programa educativo, se estructuran en competencias profesionales que “se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales” (Acuerdo 651, 2012), mismas que demuestran desempeños específicos en el desarrollo de la acción profesional, también, en competencias docentes interculturales bilingües “basadas en fundamentos de procesos pedagógicos y habilidades comunicativas, así como en el análisis y diagnóstico de la realidad cultural y lingüística, particularmente enfocadas a los pueblos originarios”(Acuerdo 651, 2012).

La práctica reflexiva, un proceso para la consolidación profesional.

La palabra práctica es conceptualizada como la acción para el logro de un fin, esta expresión significa también “enseñar el modo de hacer algo” (RAE, 2019). Mientras que la palabra práctica como una acción educativa permite el logro de los fines formativos y se concreta en contextos escolares, además, posee un alto valor formativo en el proceso de preparación docente. Por otra parte, la práctica profesional “sintetiza y articula las

diversas acciones que el estudiante de la escuela normal realiza en ámbitos reales de desempeño" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012).

El trayecto formativo Práctica Profesional establece la forma de organizar las prácticas profesionales de manera gradual y secuencial, el conjunto de competencias que el alumno debe desarrollar, una metodología y la forma de evaluación. Además, está formalizado en el currículo e interrelacionado con los otros cursos que constituyen el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, al vincular los conocimientos adquiridos en los cursos de otros trayectos formativos durante los periodos de práctica profesional, con el fin de acercar al alumno normalista de manera progresiva y secuencial a la realidad escolar, permitiendo con ello, una mayor comprensión del proceso educativo y de su acción.

Se estructura en 8 cursos, 7 de ellos permiten el acercamiento secuencial al trabajo docente en escuelas primarias a través de periodos cortos de práctica profesional y en el último curso esta se desarrolla de manera intensiva. En séptimo y octavo semestre la práctica profesional exige concretar las competencias profesionales, así como "la articulación y armonización de distintos tipos de saber con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional" (SEP, 2012, pág. 10). Esta acción se desarrolla durante una estancia de 24 semanas en una institución educativa bilingüe de nivel primaria y representa una etapa transcendental en la formación docente.

Durante el desarrollo de la práctica profesional el futuro docente enfrenta diferentes desafíos presentes en la diversidad creciente, en aspectos sociales, cognitivos, emocionales, económicos y culturales existentes en estos escenarios que lo confrontan con la realidad. Para responder de manera eficiente, es indispensable la transferencia de la teoría a la práctica a través de una articulación permanente entre los cursos formativos y la acción.

Esta transferencia que pone el conocimiento en acción genera la construcción de competencias propias de la profesión docente. Además, este espacio educativo permite "comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos" (SEP, 2012), aplicar conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso formativo, hecho que propicia la consolidación de competencias profesionales docentes y docentes interculturales bilingües.

Para lograr que el proceso de consolidación de las competencias profesionales sea funcional, se requiere un seguimiento permanente que permita guiar al docente en

formación a través del análisis y reflexión de su propia "experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes" (Zabalza, 2014). Este análisis implica que el "proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia" (Zeichner, 1993, pág. 45). Aun cuando la reflexión es una cualidad humana innata, espontánea y ocasional, la reflexión en la práctica profesional es "un procedimiento reflexivo en que se indaga sobre pensamientos y acciones" (Barnett, 1992), para estar en posibilidad de realizarla es necesario desarrollar la competencia reflexiva, que es la habilidad sistemática, organizada, profunda y eficiente que se adquiere con preparación y aplicación en escenarios escolares y que se realiza de manera voluntaria e intencionada (Domingo, 2013).

Esta reflexión relacionada a la práctica representa un eje fundamental en la formación de los educadores y constituye el referente intencionado que le permite comprender su accionar y, a raíz de ello, propiciar una transformación de su "pensamiento práctico" (Schön,1992), que genere una evolución profesional constante. Entonces, la práctica reflexiva es "un proceso continuo de examen y refinación de la práctica docente, centrada de manera variable en los contextos personales, pedagógicos, curriculares, intelectuales, sociales y/o éticos asociados con el trabajo profesional" (Citado en Villalobos & de Cabrera, 2009).

Por tanto, la orientación formativa del futuro docente intercultural bilingüe durante el desarrollo de su práctica profesional en instituciones de educación básica, se debe centrar en desarrollar "la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente" (Zeichner, 1993, pág. 46), a través de "un análisis crítico o reflexión" (Diaz y Hernández, 2002), que no sólo se enfoque en el diseño de una "intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula" (García-Cabrero, Loredo, Carranza, 2008), sino también en valorar e identificar debilidades en sus competencias profesionales y docentes interculturales bilingües que posibiliten la construcción de propuestas para enfrentarlas y transformarlas en un proceso de "acción repetitiva y estable" (Blumer, 1969, p.18).

Que le permita perfeccionar este proceso en el transcurso del tiempo y comprender las consecuencias de su acción docente. Esto implica "formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello" (Perrenoud, P, 2007, p. 17).

Para lograr que esta evolución sea exitosa debe ser dirigida por el propio docente en formación e implica que desarrolle una perspectiva amplia de la realidad educativa en contextos interculturales y bilingües de las diferentes lenguas originarias, reconociendo sus errores y dificultades, al mismo tiempo que establece acciones para responsabilizarse de su preparación profesional. En este sentido, existen dos figuras importantes en esta acción; el docente asesor y el docente tutor, quienes dan un seguimiento al alumno normalista y se coordinan para lograr un mejor desempeño del docente en formación.

El docente asesor es asignado por la Escuela Normal para grupos de máximo cinco estudiantes normalistas pertenecientes a un área lingüística, además, es el responsable de establecer una comunicación permanente con la escuela primaria en la que realizan su práctica este grupo de docentes en formación.

Este asesor es docente de la escuela normal y su función es ayudar al estudiante a establecer una transferencia efectiva entre teoría y práctica, guiarlo y apoyarlo en la organización del trabajo docente, además, asistir de manera continua a la escuela primaria para observar su desempeño durante el desarrollo de la práctica profesional.

El docente tutor es un profesor experimentado que trabaja en las escuelas primarias de práctica, hablante de una de las lenguas originarias presentes en la región y quien posee "habilidades para la comunicación y corresponsabilidad que le permitan establecer un lazo de confianza y respeto para analizar y organizar la práctica docente" (León y Ordoñez, 2018).

Dentro de las funciones que debe desempeñar se encuentra proporcionar un acompañamiento "cercano, sistemático y permanente" (Romo, 2011, p.52) e individualizado al docente en formación durante este periodo intensivo de práctica profesional, apoyarlo cuando lo requiera, asesorarlo en metodologías de enseñanza de la lengua originaria propia del contexto, ayudarle a identificar dificultades o limitaciones en el desempeño de su trabajo docente, aportar elementos para la reflexión a través del debate centrado en la acción y hacerle "recomendaciones oportunas" (SEP, 2008), también, dar un seguimiento de este proceso formativo a través de un registro sistemático y proporcionar una valoración a través de un instrumento de evaluación.

Estos profesores reciben una orientación previa al inicio de la práctica profesional sobre la forma de organizar, desarrollar y evaluar este proceso, así como de las funciones que deberá desempeñar durante este periodo, las funciones del docente en formación y las

del director de la institución básica. También, realiza acuerdos con el asesor acerca de las reuniones de seguimiento e información.

Una propuesta de mejora

La práctica reflexiva inicia con una experiencia del contexto escolar, continua con el análisis y reflexión de esta, y a partir de lo encontrado se diseña una propuesta para su mejora. Esta práctica es voluntaria, deliberada y consciente. Existen diferentes modelos para emprenderla, sin embargo, para este estudio utilizaremos el método R5. Uno de los modelos propuestos para la reflexión de la práctica planteado por Domingo (2013), el cual integra cinco fases reflexivas expuestas:

1. Realidad en el aula (reflexionar),
2. Reconstrucción del hecho,
3. Reflexión individual regulada,
4. Reflexión grupal,
5. Planificar la nueva intervención.

En un proceso recursivo que inicia en la práctica y vuelve a ella y cuyo objetivo es la mejora de esta. Una de sus principales finalidades es: Formar maestros reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos transitando continuamente en la espiral acción-reflexión-acción, que los lleve a innovar.

Exigencias en la formación docente intercultural bilingüe

Las complejidades y dinámicas presentes en los contextos escolares propios de los pueblos originarios requieren de docentes que asuman una posición profesional que les permita resolver problemas en la práctica, capaces de comprometerse con la atención responsable de la diversidad cultural y lingüística presente en el país, de adaptarse al contexto y a las transformaciones sociales y de fomentar la equidad, igualdad y respeto por las diversas culturas.

Competente para organizar su acción educativa y diseñar actividades de aprendizaje significativas utilizando los recursos esenciales presentes en contextos de desigualdad social, en el desarrollo de una práctica reflexiva que le posibilite accionar y tomar las mejores decisiones para atender las necesidades de sus alumnos, potenciando sus capacidades hasta lograr su desarrollo integral y a través de este proceso comprender que su evolución profesional es permanente, alcanzando con ello la autonomía profesional.

Esto implica que las instituciones formadoras de docentes interculturales bilingües deban orientar la formación al "desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos" (Andreucci, 2012), con competencias comunicativas en una lengua originaria y en español, con capacidad reactiva ante situaciones que requieran su intervención, investigadores no sólo de metodologías, enfoques y prácticas convencionales sino también de la diversidad sociocultural y multilingüe presente en su entorno, con el objeto de generar nuevos conocimientos adecuados a esos contextos. Sin embargo, estos desempeños que se expresan en competencias profesionales y docentes interculturales bilingües no han sido desarrollados de manera eficiente.

Esto se hizo evidente al revisar los resultados de ingreso al servicio profesional docente durante los concursos de oposición 2016, 2017 y 2018, cuya consulta arroja que una de las escuelas normales con mayor número de docentes no idóneos es la Normal Regional de la Montaña.

Esta situación también se observó al valorar las competencias profesionales en tres generaciones de alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPRIB), 2012-2016, 2013-2017 y 2014-2018. En quienes se analizó su desempeño durante el proceso formativo en la EN y en las instituciones de educación básica en las que realizaron su práctica profesional, ubicadas en comunidades hablantes de lenguas originarias. Esta valoración se centró en las competencias profesionales. Los hallazgos permitieron identificar importantes dificultades en el desarrollo de estas.

Para incidir en su mejora se diseñaron y ejecutaron diversos planes de intervención, enfocados al fortalecimiento de estas competencias a través de actividades propias de la metodología activa, que favorece la formación de competencias al propiciar que el alumno construya su conocimiento a partir de "una situación de partida que sea compleja" (March, 2006, pág. 56), y de la metodología colaborativa que "promueve principalmente en alumnos de nivel superior un mejor aprovechamiento académico, así como el desarrollo de habilidades y competencias" (León y Ordoñez, 2017), en la solución de problemas reales.

Durante el desarrollo de esas intervenciones, quien identificó las debilidades y diseñó las actividades, eligió los problemas y situaciones complejas para lograr una mejora en las dificultades observadas fue el formador de docentes. El papel del alumno normalista de estas tres generaciones siempre se mantuvo como participante al realizar las actividades propuestas sin participar en el diseño de estas.

Al observar esta situación de manera reiterada se logró identificar otra dificultad, la falta de un análisis y reflexión eficiente y profundo de su práctica profesional, que le permitiera reconocer de manera autónoma las debilidades que presenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y relacionarlas con las competencias profesionales, esto a pesar de ser una acción que se encuentra establecida en los cursos que integran el trayecto formativo práctica profesional.

Teniendo en cuenta esos resultados, durante el ciclo escolar 2017-2018, se decidió valorar el desempeño de alumnos de sexto semestre de la generación 2015-2019 de esta licenciatura, identificando deficiencias en la organización, desarrollo y evaluación de la práctica profesional, así como en las competencias de los diferentes cursos,

Aunado a esto, durante el proceso reflexivo de la práctica se observaron niveles de reflexión puramente descriptivos, algunos de ellos centrados en dificultades de organización, de hospedaje, alimentación y de su estancia en la localidad. A partir de la situación planteada, surgieron las interrogantes ¿Qué metodología permite desarrollar la práctica reflexiva en la formación de docentes interculturales bilingües durante la práctica profesional? ¿A través de la práctica reflexiva se logra que el docente en formación desarrolle el aprendizaje autogestión? ¿En qué nivel se concretan las competencias profesionales en docentes interculturales bilingües al implementar la práctica reflexiva como metodología?

METODOLOGÍA

La práctica profesional que se desarrolla en el aula es un proceso en el que el docente en formación debe comprender a través del análisis y reflexión realizado antes, durante y después de esta, la forma de incidir en las situaciones que se le presentan y en sus competencias profesionales. Por tanto, el objetivo de esta investigación fue analizar el nivel de concreción de las competencias profesionales de docentes interculturales bilingües en formación de la Escuela Normal Regional de la Montaña a través de la práctica reflexiva como metodología.

El estudio es de tipo cualitativo, el diseño metodológico se sitúa bajo los lineamientos de la investigación-acción (IA). Ese proceso recursivo de reflexión-reorganización-acción lo realizan inmersos en el campo de estudio: las escuelas primarias bilingües de los grupos lingüísticos, Tu'un savi, Me'phaa y Náhuatl, durante el desarrollo de la práctica profesional. Realizado durante los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019 en 28 alumnos de la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 28 docentes tutores y 6 asesores.

Las técnicas usadas fueron la entrevista, la observación directa, análisis de contenido y sus instrumentos: el registro anecdótico, guion de entrevista y de observación y la lista de cotejo, que permitieron valorar los desempeños de los docentes en formación, conocer la percepción de los docentes tutores y valorar los procesos de mejora emprendidos para lograr la concreción de las competencias profesionales de los docentes en formación durante la práctica profesional.

Procedimiento.

El proceso inició con la organización para el desarrollo de la práctica profesional en Escuelas Primarias Bilingües ubicadas en comunidades hablantes de las lenguas Me´phaa, Tu'un Savi y Náhuatl, presentes en la región. Posteriormente, transcurridas ocho semanas de práctica profesional, se realizaron evaluaciones con apoyo de los docentes tutores, usando un instrumento centrado en las competencias profesionales, docentes interculturales bilingües y sus unidades de análisis, así como en el registro cotidiano que se realiza acerca de las dificultades observadas en el docente en formación y en aspectos de desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al mismo tiempo, se observó el desempeño de los alumnos normalistas por el mismo periodo, usando una guía de observación con indicadores organizados en dimensiones como: planeación didáctica, ambientes de aprendizaje, investigación, evaluación, interculturalidad e inclusión, orientados a evaluar el desempeño de sus competencias profesionales en el ejercicio docente. También, se realizaron entrevistas a los docentes tutores con el objeto de conocer su opinión acerca de los avances, dificultades y necesidades, e identificar posibles debilidades en las competencias profesionales del docente en formación.

Estos coincidieron al señalar que el 78% de los alumnos normalistas presentan dificultades principalmente en las competencias, "Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica", "Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa" "Aplica críticamente el plan y programa de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar" y "Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación."

Al mismo tiempo, se observó que el proceso de análisis y reflexión de la práctica guiado por el asesor era mínimo, centrado en la reflexión de la acción pasada, y la descripción de la experiencia, sin lograr establecer los elementos que marcan la diferencia entre lo que deseaba hacer y el resultado de lo que ha hecho. Por otra parte, la propuesta para esta reflexión estableció el diario del profesor como único instrumento potenciador de este análisis y reflexión.

Tras analizar y relacionar los resultados de los diferentes instrumentos, se diseñaron un conjunto de actividades enfocadas en desarrollar en el alumno normalista de séptimo semestre un análisis y reflexión profundo de su práctica profesional, que lo llevara a potenciar su capacidad de identificar el grado de concreción de sus competencias profesionales, así como sus fortalezas y debilidades en los diferentes momentos y espacios en que se realiza la práctica docente. Tomando como base la metodología R5 (Domingo, 2013), a la que se le realizaron algunas modificaciones, se organizaron actividades para desarrollar la práctica reflexiva.

Como primera actividad, en el curso formativo Práctica Profesional se proporcionaron conocimientos teóricos sobre el análisis y reflexión docente, se guio a los alumnos mediante cuestionamientos que le permitieran identificar ¿Qué es la reflexión? ¿Qué es la experiencia? ¿Qué es la práctica reflexiva? Y demás aspectos relacionados, enseguida, se usó un cuestionario con casos prácticos para que el docente en formación expusiera la posible solución a implementar en cada uno de ellos. De manera individual se le solicitó describir una situación de su práctica profesional que considera debe mejorar, destacando lo que según su criterio no funcionó y a partir de esta elaborar una reformulación de su intervención.

Posteriormente, como una actividad extra clase se realizó el primer foro enfocado en debatir la funcionalidad e impacto del diario del profesor en la reflexión de la práctica profesional, mismo que concluyó con propuestas acerca del uso de herramientas distintas para el análisis y reflexión de esta y los elementos a considerar.

A continuación, se asignaron temáticas por grupos, relacionadas directamente con las dimensiones usadas para evaluar las competencias profesionales centradas en planeación, procesos de enseñanza aprendizaje, ambientes de aprendizaje, interculturalidad e inclusión y evaluación; para elegir y presentar 2 casos prácticos vivenciados en sus primeras 8 semanas de práctica profesional, los cuales se compartieron de manera general, en esta etapa el docente asesor también participó con un caso personal. Para continuar, cada grupo aportó su opinión sobre: ¿qué problemas aprecian en la situación descrita? ¿qué tipo de intervención podría mejorarla? ¿qué

dificultades pueden surgir al implementar la mejora? (ficha de análisis R5). Para finalizar, identificaron las competencias profesionales con las que se relacionaban esas dificultades, aspecto que se anexó a la ficha de análisis como un apartado más.

En la segunda etapa, reunido cada grupo con su asesor, rediseña su propuesta de intervención retomando las opiniones de sus compañeros, las especificidades del contexto, el programa de estudio de la asignatura, el conocimiento pedagógico relacionado a su grupo escolar y a las competencias profesionales involucradas, adicionalmente se les solicitó una lista de actividades para mejorar las dificultades observadas. (ficha relacional R5 con agregados).

Posteriormente, se realizó un foro para propiciar el análisis y la reflexión colaborativa entre pares, así como el debate constructivo a través de la presentación de sus propuestas de intervención, en esta etapa dos docentes asesores también participaron exponiendo sus propuestas. Los presentes aportaron ideas para mejorar la intervención, propusieron recursos que puede aportar el grupo, posibles obstáculos y cómo afrontarlos, así como acciones para mejorar las competencias profesionales involucradas. Se propone elaboración de ficha de análisis 2, con los elementos antes descritos.

Esta actividad permitió al docente en formación valorar en qué nivel había desarrollado sus competencias profesionales partiendo de los principales elementos y hallazgos del análisis y reflexión de los problemas y situaciones vividos en su práctica.

Como consecuencia de lo anterior, se realizó una revisión teórica de temas y aspectos relacionadas con las competencias profesionales en las que se observaron dificultades, lo que llevó al docente en formación a plantearse una serie de tareas para fortalecerla, así como emprender procesos para dirigir la adquisición de conocimientos que fortalecieran sus competencias profesionales y diseñar estrategias individualizadas que les permitieran lograr avances en esas deficiencias.

La preparación de la tercera etapa se inició con el diseño de una propuesta de intervención para incidir en una problemática prioritaria presente en el grupo escolar, posteriormente, se aplicó durante el último periodo de práctica profesional, después de su aplicación, de manera individual analizó y reflexionó su desarrollo, identificó deficiencias en sus competencias profesionales y el impacto de las actividades y estrategias emprendidas en las fases anteriores para su fortalecimiento. Para continuar, cada docente en formación expuso sus hallazgos a su grupo.

Luego, rediseñaron sus propuestas de intervención con el objetivo de mejorar su puesta en práctica. La aplicaron nuevamente, analizaron su desarrollo y el impacto alcanzado. De nuevo, replanteó actividades más pertinentes y mejor enfocadas en la mejora de sus competencias profesionales. Para finalizar, estas propuestas de intervención, tanto las que diseñaron para su grupo escolar como las implementadas para mejorar sus competencias profesionales, fueron presentadas en un coloquio a través de ponencias y talleres. Está actividad fue propuesta por los docentes asesores pero organizada por los docentes en formación.

Como producto de la pregunta ¿Qué recursos puede aportar el grupo? (ficha de análisis 2) y como una propuesta de este análisis colaborativo al identificar deficiencias en la competencia "Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica", surge el diplomado "Fortalecimiento de competencias docentes", gestionado por un grupo de alumnos.

Durante todo este proceso, se valoró el desarrollo de la competencia reflexiva durante las sesiones grupales y en los foros a través de rúbricas de desempeño y actitudinales, también, mediante la observación directa en las escuelas de práctica, usando para ello notas de campo, así como una guía que integra las dimensiones anteriormente citadas. Además, se entrevistó a los docentes tutores con preguntas enfocadas a obtener información del desempeño del docente en formación, de la puesta en práctica de su competencia reflexiva y de sus competencias profesionales durante el desarrollo del trabajo docente.

RESULTADOS

La reflexión de la práctica profesional es referida de manera constante en el trayecto formativo Practica Profesional, sin embargo, no establece una metodología para su desarrollo, por tanto, resultó muy enriquecedor retomar la metodología R5 (Domingo, 2013) con algunas modificaciones implementadas, para desarrollar una práctica reflexiva en alumnos en formación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Los hallazgos muestran que 24 de los alumnos de esta licenciatura realizan una práctica reflexiva más eficiente y profunda, identificando situaciones susceptibles de mejora, dificultades personales, teóricas y contextuales presentes en sus intervenciones docentes, mejorando con ello la organización, desarrollo y evaluación de su práctica profesional. También, que al recibir sugerencias de sus compañeros les ha permitido tener una visión más amplia de sus intervenciones y dificultades, logrando con ello

mejorar sus propuestas de intervención y sus conocimientos pedagógicos. Además, el trabajo colaborativo permitió que aprendan de la forma en que reflexionan sus compañeros, admitió que a través de la experiencia del otro se propicia un enriquecimiento personal y mejoró la confianza para compartir sus opiniones.

El desarrollo de la competencia reflexiva permitió que el alumno normalista interiorizara sus fortalezas y debilidades, sólo de esta manera fueron capaces de trabajar para una transformación. Como consecuencia del diplomado Fortalecimiento de Competencias Docentes, 19 alumnos normalistas han mostrado mejorías significativas en la competencia "Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica", también, se logró que 8 de los alumnos diversificaran sus modalidades de planeación, integrando el diseño a través de proyectos, situaciones, que anteriormente no habían realizado.

Respecto a la competencia "Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa", 16 alumnos han demostrado una mejoría, sin embargo, aún presentan problemas al establecer criterios de evaluación y sistematizar la información de los instrumentos.

En la competencia "Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación" es en la que se ha observado mayor impacto, como muestra de ello, han presentado sus propuestas de intervención y los resultados de estas en un coloquio institucional organizado por ellos. Un resultado relevante en este coloquio fue que 8 alumnos, impartieron talleres con temas relacionados a las competencias profesionales en las que mostraron dificultades, demostrando con ello una mejora considerable en estas.

En relación a la competencia "Aplica críticamente el plan y programa de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar", los 28 alumnos conocieron el plan y programa de estudios, identificaron sus elementos y aprendieron a usarlos para el diseño de sus planeaciones, integraron metodologías y recursos para lograr el aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES

La práctica reflexiva R5 es una metodología que permite el desarrollo de la competencia reflexiva y hace consciente al docente en formación de su desempeño en la práctica profesional, además, potencia su habilidad para identificar de manera autónoma

dificultades relacionadas con el desarrollo de las competencias profesionales, propiciando que diseñe una propuesta para, de manera gradual mejorar en estas competencias. Por lo tanto, es una importante metodología que lleva a transitar hacía la evolución profesional.

Al mismo tiempo, al guiar al docente en formación en este proceso reflexivo a través de técnicas de comunicación oral y debate, se genera un alto grado de confianza, seguridad, colaboración, motivación y el respeto y aprecio a la diversidad de ideas.

La práctica reflexiva, como metodología potencia el desarrollo de la autogestión del conocimiento para lograr la concreción de las competencias profesionales. El análisis y reflexión eficiente propician que los docentes en formación se comprometan con su acción y el mejoramiento de esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreucci, P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización de “ojo pedagógico” como destreza compleja. Revista de currículum y formación de profesorado, 16, 258-275.

Barnett, R. (1992). Improving higher education: Total quality care. Open University Press, 1900 Frost Rd., Suite 101, Bristol, PA 19007.

Blumer, H. (1969), Symbolic interactionism. Perspective and Method,

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Vol. 2). México: McGraw-Hill.

de la Federación, D. O. (2012). Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_651.pdf (2019-04-16).

Domingo, À., y Gómez, M. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Alemania: Publicia.

Domingo, À., y Gómez, M. (2014). La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos (Vol. 128). Narcea Ediciones.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de

Investigación Educativa, 10 (Especial). Recuperado de: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html

INEE. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.

León, C. & Ordoñez N. (septiembre de 2017). Metodología colaborativa: Propuesta para el fortalecimiento de competencias profesionales y docentes interculturales bilingües. En E. Morales (Presidente). 1er. Congreso Internacional de Investigación Educativa y Formación Docente, Acapulco, México.

Rodríguez, C. L., Robles, N. O., & de la Montaña, E. N. R. LA FUNCIÓN DEL DOCENTE TUTOR: IMPACTO EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL LICENCIADO INTERCULTURAL BILINGÜE.

March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI, 24, 35-56.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.

Real Academia Española. (2019). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en https://dle.rae.es/?id=TtEMsxJ

Romo, L. A. (2011). La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México: ANUIES

Zabalza, M. A. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 18(1).

SEP (2012). El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México: SEP.

SEP (2008). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Primaria. México, México: SEP.

Villalobos, J., & de Cabrera, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, (14)

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía, 220(44-49).

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Prácticum profesionalizador en el Máster de Psicopedagogía: Análisis de las demandas de intervención y percepción de las estudiantes de las competencias desarrolladas. (RES0040)

Lorena Becerril Balín, Anna Espasa Roca
Universitat Oberta de Catalunya

INTRODUCCIÓN

La práctica profesional psicopedagógica puede abarcar un contexto más amplio del estrictamente vinculado al entorno escolar. Sin embargo, el interés actual de la formación psicopedagógica todavía se centra mayoritariamente en este entorno, dejando en segundo plano la intervención en el contexto socio-comunitario o laboral (así lo manifiestan los datos actuales del Máster de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya -UOC. Del total de 1057 estudiantes matriculados desde el principio en el año 2017, el 85% han optado por la especialidad del ámbito formal, el 12% por el ámbito socio-comunitario y el 3% por el laboral).

Dentro del entorno escolar, se espera que los orientadores o asesores psicopedagógicos den respuesta a diversidad de situaciones que se enmarcan en las finalidades y funciones de la tarea profesional. La función del asesor en este entorno se constituye como el acompañamiento a los responsables educativos del desarrollo de los alumnos, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. En el centro educativo este acompañamiento se concreta en la colaboración con el docente que vehicula diferentes demandas en relación a los alumnos, al grupo clase, a la coordinación con otros servicios y al trabajo en equipo de los docentes (Farré, Sala, Seguer, Sentís y Serra, 2017). La formación del profesional de la psicopedagogía debe contemplar el desempeño de las competencias que permiten dar respuesta ajustadas a dichas demandas asociadas, de forma específica, al rol de asesor y orientador.

En el marco de la formación del profesional de la psicopedagogía (orientador/asesor) estas competencias se ponen en práctica en un contexto real en la asignatura de Prácticum la cual pretende acercar al estudiante a la complejidad y diversidad de las condiciones de la práctica profesional. Promover el desempeño competencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje es un reto que se puede abordar mediante diferentes estrategias (Van den Boom, Paas, Van Merriënboer & Van Gog, 2004, Gvaramadze, 2011). Así, por ejemplo, por un lado, el feedback y las ayudas que proporciona el docente deben ir encaminadas a promover el desarrollo de las competencias. Por otro

lado, el uso de herramientas tecnológicas como el blog o el e-portafolio puede ayudar a evidenciar cómo el estudiante desempeña las competencias. Ambas estrategias, mostradas aquí a modo de ejemplo, deben ir acompañadas de la reflexión sobre la propia práctica, otro de los ejes claves en la asignaturas del Prácticum. Todo ello debería permitir que, al finalizar la asignatura de prácticas, los estudiantes fueran conscientes de las competencias que han desarrollado y de su propia especialización como profesionales de la psicopedagogía en el marco de un proyecto de intervención. Sin embargo, no tenemos evidencias de que esto sea así.

El estudio que se presenta contribuirá, precisamente, a identificar, por un lado, el tipo de demandas a las que han dado respuesta un conjunto de estudiantes del Máster de Psicopedagogía, de manera que se pueda analizar qué tipo de funciones han desarrollado estos estudiantes. Por otro lado, este estudio permitirá conocer hasta qué punto los estudiantes son conscientes de su desarrollo competencial como profesionales de la psicopedagogía, una vez finalizada la asignatura de Prácticum.

El desarrollo de competencias profesionales

El perfil profesional del psicopedagogo/a exige el desempeño de unas funciones y por ende el desarrollo de las competencias que están asociadas. Por tanto, en el contexto de formación de los futuros psicopedagogos los estudiantes deberán de desarrollar dichas competencias y con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión (Zabalza, 2004: 19).

En el contexto de la Educación Superior y con el marco de referencia de la Declaración de Bolonia, las competencias constituyen el eje a partir del cual se estructuran las titulaciones a fin de responder a la significatividad y la funcionalidad de los aprendizajes. El término competencia ha recibido numerosas definiciones. De acuerdo con Zabalza (2005, p.2) “las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño (performance) y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional”. Rodicio e Iglesias (2011) definen competencia como un constructo complejo que se refiere a características permanentes de la persona, están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad, se pueden generalizar a más de una actividad, implica sólidos conocimientos que fundamentan la acción y se adapta a contextos. La definición de competencia de Perrenoud (2001) incorpora el componente de la acción como eje central la competencia cuando apunta que no hay más competencia que la competencia en acción.

Partiendo de los rasgos básicos del concepto de competencia, acordamos entender la competencia como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto. En general se identifican diferentes tipos de competencias. Por un lado, las competencias transversales, generales o también conocidas desde la literatura como soft skills que, de acuerdo a Haselberger et al. (2012) son aquellas que se consideran que debe desarrollar la persona para tener una actitud de adaptación positiva para dar respuesta a los retos diarios de la vida profesional. Por otro lado, hay las competencias específicas que son las aquellas vinculadas directamente al ejercicio de una profesión concreta.

Si nos centramos específicamente en el trabajo competencial de la formación de psicopedagogos, hay que destacar un estudio reciente de Pineda-Herrero, Ciraso-Cali, Armijos-Yambay (2018). En este estudio se analizó la percepción de los estudiantes en relación a las competencias que se trabajan en las universidad en las titulaciones de pedagogía, psicología y psicopedagogía en contraste con las percepción de las competencias que se demandan desde el ámbito profesional. Los resultados ponen de manifiesto que los titulados perciben que una de las competencias más importante es la vinculada esencialmente a la toma de decisiones. Sin embargo, los empleadores ponen el acento en las competencias relacionadas con la formación de idiomas, la tecnología o la vinculación entre teoría y práctica. Otro resultado importante es que ambos colectivos perciben como una de las competencias que es necesario desarrollar la del trabajo en equipo.

Con este marco competencial de referencia, las prácticas constituyen un elemento formativo esencial en la formación de los psicopedagogos/as para el desarrollo de las competencias tanto transversales como específicas, así como su orientación profesional. Las prácticas, además, permiten construir puentes entre teoría y práctica. El centro de prácticas como contexto formativo es el espacio idóneo para aplicar las estrategias y los procesos aprendidos durante los estudios puesto que se presenta la posibilidad de gestionar problemas relevantes propios de la profesión.

Los procesos de reflexión tienen en el Prácticum un espacio idóneo para desarrollarse. Capacitar a los futuros asesores psicopedagógicos requiere necesariamente que participen de procesos reflexivos. Schön (1987) define la práctica reflexiva como la práctica en la que los profesionales toman conciencia de su conocimiento implícito y aprenden de su experiencia. Schön señala en su modelo dos tipos de reflexión in action que se lleva a cabo durante el proceso y determina las acciones que se van tomando y,

reflexión on action que tiene lugar después de las actuaciones y por tanto es retrospectiva. El diseño del Prácticum del Máster de Psicopedagogía ha incorporado dichos elementos para promover el proceso de reflexión de los estudiantes.

Objetivos

Nos hemos planteado dos objetivos:

1) Relacionar los proyectos llevados a cabo por los estudiantes, con el tipo de demandas que se plantean los orientadores en el contexto profesional
2) Analizar la percepción que tienen los estudiantes del Máster de Psicopedagogía en relación al desarrollo de las competencias asociadas a esta asignatura.

El objetivo 1 nos permitirá obtener una visión general de qué tipo de demandas son las que se atendieron en la asignatura Prácticum (y a la vez poder identificar las demandas asociadas al profesional de la psicopedagogía, que no aparecen o lo hacen con menos frecuencia). Y, por otro lado, el objetivo 2 nos permitirá conocer la percepción de lo estudiantes sobre su propio desarrollo competencial en una asignatura tan relevante como es el Prácticum.

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en la asignatura de Prácticum del Máster Universitario de Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). La asignatura tiene 9 ECTS y se lleva a cabo al final de la titulación. Todos los estudiantes deben elaborar 5 actividades de aprendizaje en el campus virtual, que transcurren en paralelo a las horas presenciales que realizan en un centro de prácticas.

La propuesta formativa

El prácticum se ubica en el Máster de Psicopedagogía concretamente en el ámbito de mejora de la práctica educativa en el entorno escolar. De acuerdo con el enfoque que tiene el plan de estudios del Máster de Psicopedagogía de la UOC -fomentando la investigación aplicada al campo profesional- el planteamiento global del Prácticum responde a la elaboración de un proyecto. No es un Prácticum enfocado a hacer una estancia larga en un centro, sino que requiere al estudiante diseñar, implementar y evaluar en un contexto real, un proyecto basado en una intervención psicopedagógica.

El Prácticum supone un mínimo de 50 h presenciales (y un máximo de 100h) y 175 horas de trabajo en el aula virtual que incluyen cinco actividades evaluables, cuatro de ellas que se corresponden con la secuencia del desarrollo de un proyecto de intervención:

detección de necesidades, diseño, implementación y evaluación. Además, los estudiantes deben incorporar la reflexión personal sobre el proceso durante todo el periodo en un diario de prácticas que se lleva a cabo en el Blog del aula virtual.

Imagen 1

Proyecto de intervención		
Fases	Descripción	ACC
PEC2: Detección y análisis de necesidades	1. Descripción y contextualización del recurso socioeducatiu 2. Fundamentación teórica relacionada con el ámbito de actuación y el tipo de dispositivo en que se hacen las prácticas. 3. Recogida y análisis de datos del contexto para la detección de necesidades.	PEC 1 DIARIO DE PRÀCTICAS
PEC3: Diseño	1. Definición del objetivos que trabajaremos. 2. Metodología que llevaremos a cabo y concreción de las actuaciones. 3. Diseño de un instrumento de evaluación	
PEC4: Implementación/Evaluación	Se lleva a cabo la propuesta definida en el proyecto y se evalúan las decisiones que se van tomando en función del contexto de intervención. En relación a la evaluación debe considerarse la evaluación de la implementación de las actividades y la evaluación del proyecto de intervención desarrollado.	
PEC5: Informe final	Se trata de elaborar una síntesis integradora a partir de la reflexión crítica sobre las competencias i aprendizajes desarrollados a lo largo del Prácticum.	

En la asignatura de Prácticum del Máster de Psicopedagogía intervienen tres agentes: el estudiante, el docente del aula y el tutor del centro. Cada docente tiene, como máximo, 20 estudiantes en su aula, de esta manera, el equipo docente del Prácticum es amplio y se trabaja de forma coordinada por un profesor (que es la figura del Profesor

Responsable de la Asignatura) que lidera las decisiones. El docente del aula es un profesional de la psicopedagogía que está ejerciendo como tal y, además, tiene las competencias para ser un docente en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. El tutor del centro es el profesional del centro que acoge al estudiante y actúa como referente dentro del mismo. La persona que ejerce como tutor de centro debe llevar a cabo tareas como psicopedagogo dentro del centro para poder, así, orientar al estudiante en prácticas.

Un aspecto importante que caracteriza la asignatura de Prácticum en el Máster de Psicopedagogía es la reflexión que se lleva a cabo en el aula virtual a la vez que el estudiante está asistiendo presencialmente en el centro. Es decir, el estudiante al mismo tiempo que asiste al centro de prácticas y lleva a cabo el proyecto, recibe el apoyo, las orientaciones, correcciones si son necesarias por parte del docente en el aula virtual. Además, el docente, dentro del aula virtual promueve la reflexión sobre la propia práctica. Esta reflexión sobre la práctica es esencial para formar a profesionales críticos. Es también importante destacar que el docente puede contactar con el tutor del centro para acordar aquellos aspectos que consideren necesarios para facilitar la implementación del proyecto del estudiante en el centro.

Muestra

Para dar respuestas a los dos objetivos anteriores, se utilizó una muestra de 49 estudiantes del aula 1 del idioma catalán. Del total de los estudiantes, 43 son mujeres y 6 son hombres.

Análisis de los datos

La metodología de este estudio es cualitativa mediante un análisis del contenido de las actividades realizadas por los estudiantes. Para llevar a cabo el estudio se analizaron las reflexiones presentadas en la última prueba de evaluación continua de la asignatura (PEC5). En esta actividad se les pide a los estudiantes hacer una síntesis integradora sobre las competencias y aprendizajes desarrollados a lo largo del Prácticum. Se pretende la realización de una reflexión crítica en relación a las actuaciones propias y la valoración personal de cómo las actividades realizadas han contribuido a la formación del estudiante. Dicha valoración personal de las competencias alcanzadas a lo largo del Prácticum pone de manifiesto contenidos y procedimientos aprendidos durante la intervención. Orientativamente se proponen algunos apartados para realizar el informe final (valoración personal sobre las prácticas en general y su interés formativo, valoración del grado de dificultad y concreción de los principales retos asumidos durante

la práctica, aspectos positivos y negativos a remarcar, grado de satisfacción, en cuanto a la cantidad y la variedad de las actividades realizadas, la significación de las tareas realizadas y el porqué, la relación con los usuarios del centro o servicio, la colaboración y comunicación con el tutor de centro, la participación en las diferentes reuniones del centro o servicio y aplicabilidad de los contenidos teóricos trabajados en el Máster, y por último la prospectiva del Proyecto o Intervención). Para el análisis de los datos se tomó como referencia la propuesta de Farré, Sala, Seguer, Sentís y Serra (2017) que identifican las demandas en la colaboración con el docente en relación a los alumnos, al grupo clase, a la coordinación con otros servicios y al trabajo en equipo de los docentes.

Por otro lado, se realizó el análisis de la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo competencial. A partir de las competencias que constan en la memoria de la titulación que se deben trabajar en el prácticum, se revisaron cada una de las actividades entregadas por los estudiantes. El análisis se hizo en relación a la presencia o ausencia de cada una de las competencias (se consideraba que un estudiante había trabajado una competencia cuando explícitamente lo enunciaba en la actividad). Dos investigadores llevaron a cabo el análisis habiendo consensuado previamente la categorización de un 5% de las actividades para asegurar un acuerdo y rigor en el análisis del contenido.

RESULTADOS

En relación al primer objetivo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que un 31% de las demandas que han atendido los estudiantes del Máster de Psicopedagogía en sus intervenciones, se centran en dar orientaciones sobre la atención educativa. Así mismo, un 18% se han centrado en asesorar sobre metodologías apropiadas para la atención a la diversidad en el aula. Y son también destacables las demandas relacionadas con la evaluación psicopedagógica y social (10,5%). Es especialmente relevante señalar que se han llevado a cabo pocos proyectos de intervención vinculados a la coordinación con servicios (2%) y el trabajo en equipo entre el profesorado que es prácticamente inexistente (2%) o a toda la problemática relacionada con las familias (2%).

Imagen 2

Tabla 1-Frecuencias y porcentaje de las demandas que se trabajan en cada uno de los proyectos de los estudiantes de la asignatura de Prácticum del Máster de Psicopedagogía (N=47 estudiantes)

Ámbito	Código subámbito	Definición	Fr	%
1-Alumnado	1.1	Evaluación psicopedagógica	5	10,5%
	1.2	Orientaciones para la atención educativa	15	31%
	1.3	Seguimiento/evaluación continua	1	2%
	1.4	Organización/recursos atención a la diversidad	2	4%
	1.5	Asesoramiento en la adquisición de aprendizajes básicos	3	6%
	1.6	Asesoramiento en metodologías	5	10,5%
	1.7	Asesoramiento en procesos de evaluación	0	0%
	1.8	Reflexión y análisis de los resultados: individuales y de contexto	0	0%
2-Grupo clase	2.1	Asesoramiento en la gestión del aula	1	2%
	2.1	Acción tutoría	1	2%
	2.3	Metodologías apropiadas para la atención a la diversidad en el aula	9	18%
	2.4	Evaluación e intervención en situaciones de acoso	1	2%
	2.5	Conflictos entre iguales	3	6%
3-Coordinación con otros servicios	3.1	Colaboración con otros servicios	1	2%
	3.2	Gestión de las derivaciones	0	0%
	3.3	Trabajo en red de servicios	0	0%
4-Trabajo en grupo: equipos docentes	4.1	Asesoramiento y colaboración en la gestión del trabajo grupal	0	0%
	4.2	Estrategias	1	2%
5-Las familias	5.1	Asesoramiento y colaboración en el trabajo con las familias y en el vínculo con el docente.	1	2%
	5.2	Trabajo en red de situaciones familiares complejas	0	0
	5.3	Mediación	0	0
Total			49	100%

En relación al segundo objetivo, mostramos en primer lugar una tabla (Imagen-3) con las competencias que se trabajan en la asignatura de Prácticum.

Imagen 3

Tabla 2. Competencias Prácticum Máster Psicopedagogía
1-Aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
2-Ser capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
3-Generar nuevas ideas e identificar oportunidades para el desarrollo de proyectos e iniciativas en el entorno profesional.
4-Trabajar en equipo y colaborar en red.
5-Utilizar las TIC de forma crítica y efectiva en el ámbito académico y profesional.
6-Escoger la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y haciéndose responsable del alcance y las consecuencias de las decisiones.
7-Diagnosticar necesidades psicopedagógicas de las personas, grupos y organizaciones, teniendo en cuenta diferentes metodologías y, considerando las singularidades del contexto formal, socio-comunitario y laboral donde se produce la actividad.
8-Gestionar y coordinar los procesos de aprendizaje y de desarrollo humanos relacionados con la participación de las personas en las prácticas psicopedagógicas tanto en el contexto formal, sociocomunitario y laboral.
9-Ejercer la intervención psicopedagógica, desde una aproximación holística e integrada, para favorecer mejoras y soluciones a una situación problemática identificada en cualquiera de los ámbitos de intervención del psicopedagogo.
10-Asesorar y orientar a los profesionales de la educación, así como los agentes de los contextos socioeducativo y laboral, en la organización, el diseño, implementación y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y favoreciendo la igualdad de oportunidades.
11-Diseñar, implementar y evaluar programas, proyectos, servicios y prácticas educativas de los diferentes ámbitos de intervención del psicopedagogo, para dar respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y/o colectivos específicos y plantear, cuando sea posible, acciones de prevención para evitar situaciones de riesgo.
12-Llevar a cabo una investigación sobre la práctica psicopedagógica con la finalidad de poder implementar mejoras a partir de los resultados obtenidos.
13-Liderar y acompañar procesos de cambio y formación en personas, grupos y organizaciones tanto del contexto formal como socio-comunitario y laboral respetando los principios de atención a la diversidad e implementando estrategias que permitan culminar el proceso con éxito.

Las competencias que los estudiantes perciben que más han desarrollado son las siguientes: 1. Aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio y la 11. Diseñar, implementar y evaluar programas, proyectos, servicios y prácticas educativas de los diferentes ámbitos de intervención del psicopedagogo, para dar respuesta a las necesidades de las

personas, organizaciones y/o colectivos específicos y plantear, cuando sea posible, acciones de prevención para evitar situaciones de riesgo.

Los resultados obtenidos del análisis del contenido ponen de manifiesto que las competencias que perciben los estudiantes como las menos desarrolladas o no desarrolladas son las siguientes: 3. Generar nuevas ideas e identificar oportunidades para el desarrollo de proyectos e iniciativas en el entorno profesional, 8. Gestionar y coordinar los procesos de aprendizaje y de desarrollo humanos relacionados con la participación de las personas en las prácticas psicopedagógicas tanto en el contexto formal, socio comunitario y laboral, 13. Liderar y acompañar procesos de cambio y formación en personas, grupos y organizaciones tanto del contexto formal como socio-comunitario y laboral respetando los principios de atención a la diversidad e implementando estrategias que permitan culminar el proceso con éxito) y 6. Escoger la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y haciéndose responsable del alcance y las consecuencias de las decisiones.

Discusión

A pesar de que hay un amplio abanico de demandas que el profesional de la psicopedagogía puede atender en el entorno educativo, el análisis de los proyectos analizados de los estudiantes del Máster de Psicopedagogía permite concluir que se concentran, mayoritariamente, en demandas para dar respuesta a la atención a la diversidad. Este resultado pone de manifiesto la relevancia del reto que actualmente supone dar una respuesta ajustada a la diversidad. El difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales demanda la intervención del asesor psicopedagógico. Entender la atención a la diversidad desde enfoque requiere la propuesta de medidas que tengan en cuenta la complejidad del sistema a fin de poder incidir en las diferentes variables que interactúan huyendo de enfoques centrados en el sujeto que no consideran el contexto y su sistema de interacciones.

Otra cuestión relevante que se desprende de los resultados está relacionado con los ámbitos de intervención de las demandas. En este sentido la mayoría de las demandas están centradas en los alumnos, ya sea de forma individual o en el grupo clase de manera que el trabajo con equipos docentes tiene escasa presencia.

En relación a las competencias desarrolladas, los estudiantes perciben que las más desarrolladas son aquellas que, como era de esperar, se desprenden del diseño del Prácticum que implica desarrollar un proyecto de intervención psicopedagógica en todas sus fases, desde el diseño hasta su implementación y evaluación, atendiendo a las necesidades del contexto donde el estudiante realiza las prácticas. Asimismo, el escenario formativo del Prácticum se constituye como un espacio idóneo para establecer puentes entre teoría y práctica que permite transferir lo aprendido al contexto profesional. Este resultado se alinea con los resultados del estudio de Pineda-Herrero, Ciraso-Cali y Armijos-Yambay (2018) que, tal y como se expone en la parte introductoria de esta comunicación, concluyen que los empleadores perciben la competencia relacionada con la vinculación entre teoría y práctica, como una de las más esenciales. En este sentido, la formación que se promueve desde la asignatura de Prácticum del Máster de Psicopedagogía contribuye, según la percepción de los estudiantes, a vincular los aspectos teóricos en un contexto real.

En cuanto a las competencias (ver Tabla 2) que perciben los estudiantes como menos desarrolladas, los datos permiten concluir que estas competencias requieren de un alto grado de autonomía de los estudiantes a la par que un mayor tiempo de aplicación, véase como ejemplo la 3. Generar nuevas ideas e identificar oportunidades para el desarrollo de proyectos e iniciativas en el entorno profesional, la 8. Gestionar y coordinar los procesos de aprendizaje y de desarrollo humanos relacionados con la participación de las personas en las prácticas psicopedagógicas tanto en el contexto formal, socio comunitario y laboral, y la 13. Liderar y acompañar procesos de cambio y formación en personas, grupos y organizaciones tanto del contexto formal como socio-comunitario y laboral respetando los principios de atención a la diversidad e implementando estrategias que permitan culminar el proceso con éxito. Una posible explicación a esta percepción que tienen los estudiantes podría radicar en el papel que asumen los estudiantes en relación a su rol como aprendices y no como expertos. Ello los lleva necesariamente a adoptar un papel más pasivo y a dejar la iniciativa en manos de los expertos.

Por último, cabe señalar que los resultados obtenidos van en la línea que apunta Gvaramadze (2011) y nos permiten evidenciar cómo es posible promover el desarrollo competencial en entornos virtuales donde los diferentes agentes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje no coinciden en el mismo espacio ni tiempo. En este sentido, el diseño de la asignatura de Prácticum que triangula las horas presenciales llevadas a cabo en un contexto real (con un tutor que realiza las funciones de

psicopedagogo) con la reflexión y el trabajo desde el aula virtual contribuyen a implementar el desarrollo competencial de los estudiantes.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, podemos establecer algunas acciones dirigidas a mejorar el diseño del Prácticum que se exponen a continuación. En relación al primer objetivo que hace referencia a los proyectos llevados a cabo por los estudiantes y su relación con el tipo de demandas que se plantean los orientadores en el contexto profesional, se desprenden las siguientes conclusiones. En primer lugar, y en relación a la gestión de la demanda, aun siendo conscientes de la dificultad que supone en ocasiones ajustar las demandas profesionales a los tiempos del Prácticum consideramos necesario que el estudiante pueda participar siempre que sea posible en el diálogo y acuerdo que supone la reformulación de la demanda. Desde nuestro punto de vista, es fundamental que el psicopedagogo sea competente en modular y explicitar las diferentes visiones y funciones del asesor que posibiliten el acercamiento entre lo que los docentes esperan y lo que el asesor puede ofrecer. En segundo lugar, creemos conveniente señalar la importancia que tiene el trabajo con equipos docentes para dar apoyo a la capacidad de aprender de la escuela como organización como "comunidad profesional de aprendizaje" (Hord, 1997; DuFour y DuFour, 2013). Entendiendo ésta como un grupo de profesionales que colaboran para garantizar un mejor aprendizaje de los alumnos utilizando prácticas educativas eficaces o fundamentadas (Lomos, Hofman y Bosker, 2011; Stoll y Louis, 2007). De acuerdo con el nuevo paradigma de la intervención asesora que pone de manifiesto la necesidad de trabajar en la globalidad para incidir en la individualidad, el objetivo del asesoramiento debe dar respuesta de forma global al centro no centrarse en un único alumno, incidiendo en toda la institución. El hecho que los proyectos realizados por los estudiantes respondieran en su gran mayoría a demandas individuales nos hace pensar que aún estamos lejos de integrar en la práctica asesora este paradigma.

Atendiendo al segundo objetivo relacionado con el análisis de la percepción que tienen los estudiantes del Máster de Psicopedagogía en relación al desarrollo de las competencias los datos nos permiten concluir que los estudiantes perciben el desarrollo de unas competencias en detrimento de otras, aunque éstas últimas también se trabajen. En este sentido, creemos conveniente reforzar la reflexión sobre las competencias a desarrollar desde el inicio del Prácticum de manera que se expliciten las competencias en diferentes momentos del proceso de aprendizaje. Para ello el Blog de prácticas nos puede resultar un instrumento de gran utilidad que permite la reflexión durante la acción con pautas establecidas previamente por el profesorado.

En cuanto a la percepción de los estudiantes que las competencias menos desarrolladas son las que requieren una mayor autonomía de los estudiantes (por ejemplo, generar nuevas ideas e identificar oportunidades para el desarrollo de proyectos e iniciativas en el entorno profesional y Gestionar y coordinar los procesos de aprendizaje y de desarrollo humanos relacionados con la participación de las personas en las prácticas psicopedagógicas tanto en el contexto formal, socio comunitario y laboral) , consideramos necesario hacer dos observaciones. En primer lugar, debiéramos hacer más hincapié en la necesidad que el tutor del centro de prácticas dote al estudiante de una mayor margen para tomar decisiones autónomas que le permita poner en juego dichas competencias. Somos conscientes de que necesariamente ello pasa por optimizar los procesos de comunicación entre universidad y centro de prácticas. En este sentido, se prevé el uso de herramientas tecnológicas que faciliten la colaboración y que favorezcan que ambos actores puedan compartir objetivos y procedimientos de la formación de los futuros asesores psicopedagógicos. En segundo lugar, los resultados obtenidos también nos llevan a iniciar un proceso de reflexión interna sobre la distribución de competencias en el programa que nos permita valorar si dichas competencias tienen mayor oportunidad de desarrollo en el Trabajo Final de Máster porque el estudiante dispone de una mayor autonomía para tomar decisiones y autorregular su participación. Para concluir, diremos que todas las acciones dirigidas a promover la mejora del programa forman parte de nuestra cultura de mejora continua de la calidad y que necesariamente incluye investigar sobre nuestra práctica con el objetivo de mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DuFour, R., y DuFour, R. (2013). Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work TM. Solution Tree Press.

Farré Riba, A., Sala Lligoña, D., Seguer Caballé. M., Sentís Vayreda, F. i Serra Capallera, J. (2017). L'assessorament psicopedagògic en contextos escolars. Monografies de Psicopedagogia i Orientació 4. Farré Riba (Coord.). Àmbits de Psicopedagogia i Orientació. Barcelona.

Gvaramadze, I. (2011). Developing generic competences in online virtual education programmes at the University of Deusto. Campus-Wide Information Systems, 29(1), pp.4-20.

Haselberger D., Oberhuemer P., Pérez E., Cinque M. & Capasso D. (2012). Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions. ModES project: Lifelong Learning Programme.

Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Lomos, C., Hofman, R. H., y Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. Teaching and Teacher Education, 27(4), 722-731.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

Pineda-Herrero, P. Ciraso-Cali, A. y Armijos-Yambay, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleadores y titulados. Revista Española de Pedagogía, 76 (270), 313-333.

Rodicio García M.L. y Iglesias Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. Revista de Educación, 354, 99-124.

Schön, D.A. 1987. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession, San Francisco: Jossey-Bass.

Stoll, L., y Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas, 1-13.

Van den Boom, G. Paas, F. Van Merriënboer, J.J.G y Van Gog, T. (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: effects on students' self-regulated learning competence, Computers in Human Behavior, 20, pp. 551–567

Realidades y tensiones en la práctica pedagógica de una licenciatura en ciencias naturales. (RES0024)

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

INTRODUCCIÓN

La intención del trabajo es presentar un análisis de la práctica pedagógica de los futuros licenciados de biología, para comprenderla como una actividad que se produce en la intersección entre sus conocimientos y acciones, para lo cual se acude a la categoría de territorio epistémico, que propone una idea de que la práctica desborda la acción de aplicación en la escuela de los enfoques teóricos estudiados en la universidad.

Los resultados del trabajo sobre la comprensión de la práctica de los estudiantes para profesor en biología, hace parte de uno de los intereses de la investigación *Territorios epistémicos y práctica pedagógica en las licenciaturas de biología y ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, del Doctorado Interinstitucional en Educación que se está cursando en Colombia, en la línea de investigación Enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural.

Para ello, se aborda la descripción de las categorías metodológicas y analíticas de la investigación, la reflexión en la narrativa sobre las teorías implícitas y decisiones pedagógicas de los futuros docentes, las relaciones entre criterios de valor y codificación establecida, la presentación del conglomerado de relevancia que sintetiza la intersección entre conocimientos y acción y las conclusiones que se revelan de dicho conglomerado.

METODOLOGÍA

La postura metodológica de la investigación se apoya en el estudio de caso intrínseco propuesto por Stake (1999), que busca aprender sobre un caso particular y no estudiarlo para que se aplique a otros. Así, el caso se basa en la construcción colectiva de una narrativa, sobre los episodios pedagógicos que los futuros docentes viven en el aula (*Imagen 1*), entendiéndola como un texto organizado desde la perspectiva de Hunter & Kieran (1998), producto de la vinculación entre historia y discurso, en la que los acontecimientos, personajes y escenarios presentes en la historia constituyen el contenido de la narrativa y el relato o narración es el discurso presente en la misma.

Se presentan, además, como una amalgama de situaciones que vincula a los participantes, bajo el supuesto señalado en la comparación analítica de similitud. Así, no

se establece una narrativa por participante sino como una red articulada en relación a las situaciones que comparten o distancian su ejercicio en la práctica docente.

Imagen 1 Alumna de práctica pedagógica de Licenciatura en Biología

Fuente: Archivo personal

Así, la narrativa se construye producto del registro de observación de clase realizado por parte de la investigadora, quien elabora el relato y posteriormente lo presenta a los participantes de la misma, para leerlo, comentarlo, discutirlo y ajustarlo de acuerdo con la significación que estos otorgan a sus decisiones pedagógicas. Por lo cual la

interpretación de las narrativas se basa en los conglomerados de relevancia como eje de reflexión a partir de la idea de valor propuesta por Molina (2000, 2002).

En este sentido, los conglomerados de relevancia establecen visiones que están presentes en las narrativas de los participante en la investigación y que muestran según Bruner & Haste (1990) sus modos de hablar y pensar. En ellos, son importantes de acuerdo con Pedreros (2013), los compromisos ontológicos y epistemológicos que tienen los sujetos de la investigación; así como las creencias y significaciones sobre su ejercicio profesional como docentes.

Por ello, la idea de valor se asume en este contexto como decisión, la cual permite identificar la relevancia, legitimidad y conveniencia de aquello que el sujeto docente considera significativo, en los momentos pedagógicos habituales y/o problemáticos que enfrenta, para identificar los valores diferenciados que otorga a las decisiones que toma en los escenarios de práctica pedagógica.

Así los significados también implican, criterios de selección como afirma Molina (2002, 2007); por ello, no todo lo que sucede es percibido y valorado por el sujeto del mismo modo. Las acciones que permiten decisiones como consecuencia de tales balances representan estados intencionales diferenciados. Así, el sistema de creencias entra en relación con conocimientos, actitudes, intereses, emociones, apreciaciones que manifiestan redes de significados para los participantes de la investigación.

Por ello, la interpretación con los juicios de valor encontrados en los conglomerados de relevancia encuentra en el contraste entre información documental, conversacional (entrevista) y de registro visual (observación), una fuente de análisis sobre la relevancia de las decisiones pedagógicas más significativas para los alumnos de práctica de la Licenciatura en Biología (LB).

RESULTADOS

Las categorías metodológicas definidas para la interpretación de la información, se relacionan con el concepto de conglomerados de relevancia que según Venegas (2012), permiten develar el universo interpretativo del otro. Las categorías analíticas por su parte, posibilitan agrupar jerárquicamente los datos que comparten una cualidad, de acuerdo con los acentos que colocan los alumnos de práctica a sus decisiones pedagógicas (*Tabla 1*).

En estas categorías, las ideas sobre las disciplinas y contenidos escolares se refieren a relaciones con el conocimiento disciplinar, experiencial, escolar, académico y/o profesional y con el ámbito de enseñanza a nivel cognitivo, procedimental, actitudinal y

valorativo. Las ideas sobre la profesión docente se refieren a las relaciones sobre el ser docente y su ejercicio profesional y las ideas sobre el saber pedagógico a las percepciones del futuro licenciado, sobre su actuación en la práctica y el espacio escolar donde se desenvuelve.

Tabla 1 Categorías metodológicas y analíticas de la investigación

Categorías metodologicas	Aspectos	Descripción	Categorías analíticas
Idea de narrativa Bruner (1990) y Molina (2012)	Historia socio académica participantes en la investigación Experiencias de vida y aprendizaje Pedagogía del saber que se trabaja	Características diferenciadas que adopta el texto a partir de los relatos presentados por los alumnos de práctica, desde los contextos culturales y académicos en los cuales han desarrollado sus vidas.	Ideas sobre las disciplinas y contenidos escolares
Contenido semántico Ricoeur (2001) y Lemke (2012)	Ideas sobre la disciplina y los contenidos escolares Ideas sobre el ser de la profesión docente Ideas sobre la profesión docente	Relatos propios de quien los produce, muestra el sentido que los futuros docentes dan a sus enunciados, como expresan un valor o actitud y como toman decisiones en torno a una serie de saberes y prácticas que agencian.	Ideas sobre la profesión docente
Campo pedagógico Bordieu (1983)	Origen de la formación Filiación pedagógica	Espacio determinado de la actividad social en el que los sujetos desarrollan sus actividades de acuerdo al capital cultural que poseen.	Ideas sobre el saber pedagógico
Frontera pedagógica Agnew (2005)	Ideas sobre enseñanza y aprendizaje Prácticas epistémicas	Áreas de convergencia de conocimientos y acciones, es decir, una esfera de tránsito social entre el saber y la toma de decisiones que dependen de él	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1 Categorías metodológicas y analíticas de la investigación
Fuente: Elaboración propia

Lo anterior, se aplica a la elaboración de narrativas que permite según Páramo (2008) y Amegeiras (2009), aproximarse al contexto de la práctica pedagógica de los futuros

licenciados en biología, que la desarrollan con estudiantes de grado octavo en la institución Educativa Antonio Villavicencio (*Imagen 2*), para profundizar en la comprensión de la relevancia de las decisiones pedagógicas que toman en el desempeño de aula.

Así el ejercicio dialógico permite, reconstruir las narrativas en un proceso de modificación, adición, omisión y/o complementación, de aquellos elementos que los participantes consideran necesario incluir en las mismas, aplicando en dicho ejercicio los criterios de reflexividad y voces múltiples. El primero, reconoce el rol de sujeto reflexivo de la investigadora, para identificar los efectos de su participación en el proceso, frente a la interacción y producción colectiva de las narrativas con los alumnos de práctica.

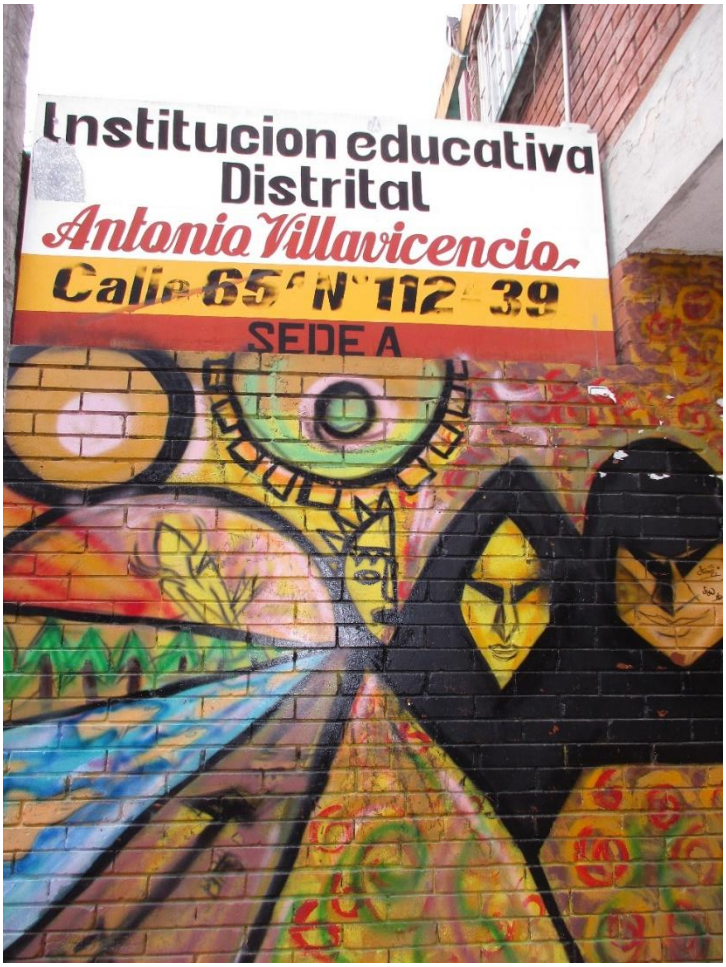


Imagen 2 Institución escolar desarrollo de práctica pedagógica de LB

El criterio de voces múltiples presenta los resultados desde una construcción colectiva con los futuros licenciados y no desde la voz unilateral de la investigadora, para reconocer en palabras de Barrón (2015), el valor del conocimiento personal y práctico, a partir de las teorías implícitas que explicitan relaciones entre conocimiento y acción sobre el estudiante, enseñanza, aprendizaje y/o currículo, manifiesto en las voces de los participantes de la investigación.

De esta manera, la reflexión sobre las decisiones que los futuros docentes toman en su práctica pedagógica, se apoyan en las ideas previas que tienen en diversos dominios del quehacer docente, referidas por Claxton (1995) como *miniteorías, teorías personales* o *implícitas* en su denominación más común, cuyas características representacionales las diferencian tanto de las que proponen estructuras lógico-formales, como de las que plantean esquemas de pensamiento con conceptos específicos.

Estas teorías parecen ser de acuerdo con (Pozo et al., 1992) características de sujetos novatos en un área y difieren de las teorías elaboradas por expertos, que en el caso de la ciencia corresponderían a teorías científicas. Las teorías personales entonces, tienen un carácter implícito manifestado según Rodrigo (1985) en regularidades subyacentes a la acción, manifestándose especialmente por medio de ella.

Por esto, la posibilidad de construir la narrativa colectivamente en un diálogo permanente, entre los conocimientos explícitos que pueden verbalizar con facilidad los participantes de la investigación y los que recogen sus actuaciones en los registros de observación realizados por la investigadora, es una alternativa para avanzar en la reflexión de las acciones que valoran los alumnos de práctica en los procesos que desarrollan en el aula.

Por su parte, la comparación entre teorías personales y científicas, sintetizada por (Pozo et al., 1992) posibilita identificar algunos rasgos de las relaciones entre conocimiento y acción que tiene el futuro docente de LB sobre su quehacer en la escuela, que en el proceso de construcción de la narrativa permite superar la idea de que las teorías implícitas, son erróneas porque no conducen a la verdad, que es el carácter que tienen las teorías científicas.

De este modo, las teorías implícitas no pueden catalogarse como inútiles o ineficaces, ya que de acuerdo con Claxton (1995) estas deben ser fundamentalmente útiles para resolver situaciones cotidianas, frente a las teorías científicas que se ubican en el ámbito de la certeza por sus pretensiones de verdad.

En este punto, vale la pena señalar que en la narrativa no se aprecia un sentido excluyente entre teorías personales y científicas, sino de complementariedad en las mismas; con lo cual la exigencia de un ejercicio docente asertivo y exitoso, acude tanto a lo aprendido socialmente de manera informal como a lo aprendido formalmente en el ámbito universitario.

Lo anterior, se relaciona con los planteamientos de Marrero (1988) sobre la existencia de un conocimiento representacional o teorías de la enseñanza, que entiende como síntesis de conocimientos y un conocimiento atribucional o teorías implícitas del profesorado las cuales son síntesis de creencias. La diferencia que expone el autor entre estos dos tipos de síntesis radica en la tarea que el docente en formación tiene que afrontar, no en el contenido que tiene que saber, es decir, que en la narrativa se expresan tanto tareas teóricas para las síntesis representacionales como tareas pragmáticas para las atribucionales.

Así mismo, el ejercicio de la narrativa permite a los alumnos de práctica valorar la toma de conciencia sobre sus conocimientos y acciones escolares, lo que da un horizonte complementario a las teorías implícitas al visibilizar tanto lo subyacente de la acción, como la reflexión desde la formalización verbal realizada.

En este contexto los resultados se enmarcan en la perspectiva teórica y metodológica de conglomerados de relevancia, como una forma de interpretación que según Pedreros (2015), Venegas (2015), Valderrama (2016) y Peñaloza (2017), sintetiza la experiencia de práctica de los futuros licenciados de biología. De ahí la importancia de los criterios de valor identificados, en las expresiones y/o acciones de los mismos.

Esta idea de valor se ubica en la significación que otorgan los alumnos de práctica a sus decisiones pedagógicas; complementado por el planteamiento de Elkana (1983), sobre lo que se considera legítimo y/o aceptable y que ellos consideran relevante de sus contextos, es decir, las imágenes de conocimiento que configuran, frente a las decisiones pedagógicas que toman en el ámbito de la formación docente.

En este sentido, los criterios de valor se definen por la importancia y fuerza en los enunciados y/o acciones, que expresan los alumnos de práctica en la narrativa, apoyado en un proceso de codificación de los registros de observación realizados. Los criterios de valor identificados son *saber disciplinar, ejercicio docente, desempeño de aula y saber experiencial* (Tabla 2), cuya interpretación se realiza en conjunto sobre las expresiones agrupadas como significativas de los futuros licenciados.

Tabla 2 Ejemplos criterios de valor decisiones pedagógicas

Criterio de valor	Códificación	Fragmento de la narrativa	Referente teórico
Saber disciplinar	Enseñanza de la clase	[…] pilas con esta parte, se acuerdan cuando vimos el video las diferentes situaciones o estímulos que podemos percibir, tienen que ver con los neurotransmisores, ya lo habíamos visto en clases pasadas, son sustancias que se producen dentro de las neuronas y su función es llevar información de una neurona a otra (Practicante/D.MOV_0346.MOV. 108:8).	Algunas actuaciones y pensamientos sobre la enseñanza dejan ver esquemas conscientes y/o inconscientes de la acción pedagógica, en la cual la estructura del trabajo del profesorado incluye según Marrero (1991) entre otras, relaciones sociales profesionales con los compañeros de trabajo y/o el gremio docente, comunicaciones formales e informales en la institución escolar, individualismo y/o colaboración entre colegas.
Ejercicio docente	Ser docente	[…] el profesor de ciencias es respetado en la escuela, cuando demuestra que tiene un muy buen manejo del tema que está enseñando (Practicante 2/MJ.D3.3:18).	Estos planteamientos, se acercan a los tipos de autoridad que clasifica Bochénski (1979) como autoridad epistemológica y autoridad deontológica. La primera se fundamenta en el saber y la segunda está ligada a un fin práctico cuyo cumplimiento de las órdenes dadas es necesaria para alcanzar dicho fin.
Desempeño de aula	Gestión de clase	[…] hay que motivar permanentemente a los estudiantes, pero también es claro que el estudiante debe acatar las disposiciones dadas por uno como docente (Practicante 1/Diario de campo).	El manejo de la clase, corresponde a las actuaciones que desarrolla cuando se presentan situaciones conflictivas o que se salen de su control en el aula. Se reconoce la visión de Bordieu & Passeron (1977), quienes hablan de una autoridad pedagógica ejercida por el docente en la escuela, al ser considerado un agente que desarrolla acciones pedagógicas, que le permiten infundir significados y valores específicos en sus estudiantes.
Saber experiencial	Sentido enseñanza	[…] todo se lo voy a entregar a la profe porque todo eso vale nota, el proyecto síntesis vale dos 10 (Practicante1/D.MVI_0329.MOV .59:13),	La reflexión y acción sobre el poder, su posesión, delegación y atributos que según Batallán (2003) atraviesan toda la vida escolar, emerge especialmente en situaciones problemáticas de resolución insatisfactoria

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2 Ejemplos criterios de valor decisiones pedagógicas
Fuente: elaboración propia

En este sentido, el criterio saber disciplinar privilegia, los saberes específicos de la disciplina objeto de enseñanza; los cuales pueden tener matices hacia la transposición didáctica y/o la consideración de disciplinas escolares que circulan en el aula de clase. El

criterio ejercicio docente, enfatiza en los procesos centrales de su profesión como la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, relacionados con el saber propio del docente y las habilidades pedagógicas que emplea para resolver situaciones y dilemas escolares.

Por su parte, el criterio desempeño de aula prioriza la manera como el docente ejerce autoridad en las formas de trabajo empleadas en clase, en las maneras de abordar el contenido, así como en procedimientos, actividades y formas de evaluación desarrollados por este; y el criterio saber experiencial da mayor importancia a saberes prácticos específicos que dependen de su ajuste a las funciones, situaciones y problemas característicos del trabajo docente.

Estos criterios no son homogéneos en su relación, sino jerárquicos de acuerdo a la valoración que los futuros licenciados establecen sobre su práctica pedagógica. Así se definen primero conglomerados de relevancia individuales con base en dichos criterios, para luego establecer uno síntesis, que intenta mostrar el valor de conjuntos de conocimientos y creencias intuitivas, presentes en las teorías implícitas útiles en las decisiones pedagógicas tomadas.

Por su carácter pragmático y a pesar de que en sí mismas son difíciles de explicar, se puede reconocer en las teorías implícitas su papel causal y orientativo sobre situaciones educativas específicas. Así, el acumulado de experiencias personales y escolares producidas en contextos culturales específicos, abastecen las teorías implícitas de los docentes en formación inicial y contribuyen a regular su práctica docente.

Estas teorías se vinculan con la preocupación del paradigma del pensamiento del profesor, por conocer los procesos de razonamiento que ocurren en su mente durante su actividad profesional. Lo anterior de acuerdo con Clark & Yinger (1979) y Shavelson y Stern (1983), aprecia al docente como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, por lo que consideran que sus pensamientos guían y orientan su conducta.

Así el conglomerado de relevancia que se presenta en esta comunicación es el que sintetiza la convergencia jerárquica entre conocimientos y acciones pedagógicas, cuya intersección se encuentra en la toma de decisiones que realiza el docente en formación sobre su práctica pedagógica y que es asumido en el paradigma del pensamiento docente, como un enfoque para estudiar los procesos de razonamiento sobre su actividad profesional (Gráfico 1).

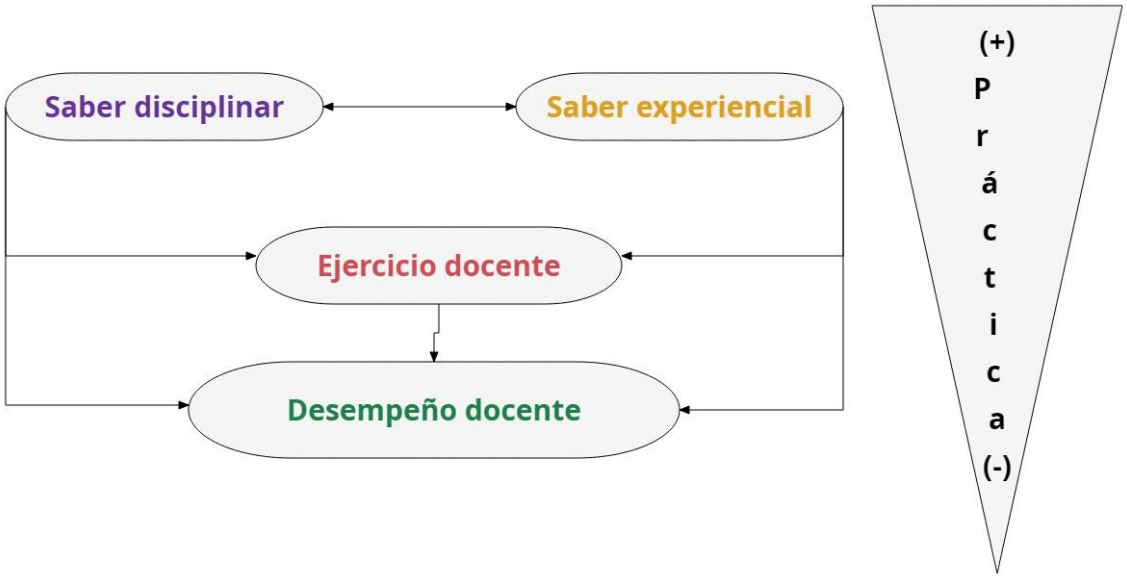


Gráfico 1 Conglomerado síntesis de LB

Fuente: Elaboración propia

Por ello, se analizan decisiones tomadas por los alumnos de práctica que suponen un balance sobre la elección espontánea y/o deliberada entre varias alternativas, las cuales se expresan en los tópicos de *contexto escolar, enseñanza del contenido de las ciencias específicas, metodología empleada en el aula y conducción de la clase*, destacados por los alumnos de práctica en la narrativa, que permiten reconocer las jerarquías de dependencia de los criterios de valor en torno a los mismos.

En tal sentido, las decisiones referidas al contexto escolar reconocen las influencias en el proceso de enseñanza de las características socio económicas y culturales de los escolares con quienes trabajan. Las disposiciones sobre la enseñanza del contenido de las ciencias específicas por su parte vinculan los contenidos programáticos de las asignaturas que imparten los alumnos de práctica y el contenido disciplinar en el que se están formando.

Frente a la metodología empleada en el aula, sus decisiones se refieren a la valoración de aquellas formas de trabajo que despliegan los alumnos de práctica y les resultan más significativas. Finalmente, las relacionadas con la conducción de la clase, buscan por parte de ellos un desenvolvimiento apropiado en situaciones tanto esperadas como inesperadas de su actividad escolar cotidiana.

Es importante destacar que, en las elecciones definidas, se aprecia una intencionalidad de éxito sobre la realización de la práctica pedagógica, que parece pensada desde las culturas académicas universitarias en un esquema moderno de progreso, en el que las acciones se desarrollan de manera ascendente esperando una cualificación progresiva en las mismas. El temor al fracaso es un elemento latente especialmente en los alumnos de práctica, que manifiestan su deseo de controlar eficazmente las situaciones de aula.

Al respecto, el proceso de toma decisiones presente en los tópicos mencionados, puede generar permanencias en la acción docente, dada la efectividad para la resolución de problemas escolares, que puede adoptar el mismo carácter de las teorías personales sobre la estabilidad que tienen y que pueden llegar a convertirse en guiones de acción, sí el componente reflexivo de un maestro investigador no se activa, en la lógica de lo urgente frente a lo importante que se apodera de la escuela.

Esto lo trata Hammersley (1979), quien habla de las decisiones de los docentes como rutinas frente a la inmediatez que enfrenta el docente en las situaciones de clase, que hace que tenga poco tiempo para un razonamiento consciente antes de tomar una decisión. Así, el conglomerado muestra que las actuaciones docentes, se aproximan a las teorías construidas desde sus experiencias anteriores y a las explicaciones y acciones que desarrollan frente a dilemas del aula cotidianos.

CONCLUSIONES

El estudio de caso presenta una narrativa no de sujetos individuales e independientes, sino de situaciones en las que se muestran facetas convergentes en su accionar, cuyas decisiones plantean diferencias según Barrón (2015), entre el docente experto y el docente novel, ya que el primero toma decisiones basado en su experiencia, conocimiento de la disciplina y reflexiones sobre su práctica y el segundo, se dedica a pensar más en el cómo resolver los problemas de la enseñanza, que en las razones y momentos de producción de los mismos.

Así la narrativa elaborada se presenta como un ejercicio colectivo de construcción textual, en el que la voz de la investigadora y de los alumnos de práctica, interactúan permanentemente en una negociación de significados que posibilita reconstruir y resignificar el relato integrado en ella; la lectura y decodificación de la práctica pedagógica por medio de los juicios de valor que estos asignan a sus actuaciones y los conglomerados de relevancia como recurso cognitivo para ilustrar distintas maneras de instalarse en el aula.

Los recuerdos que aparecen en las narrativas de LB corresponden a una memoria de largo en la que puede decirse se acumula una información permanente, ejemplos de ello se encuentran en estudios de Barrantes (2002) y Barrantes & Blanco (2004), en los que los recuerdos que acuden a la memoria de los futuros licenciados a pesar de ser incompletos, también se constituyen en una información organizada y delimitada sobre sus experiencias escolares al proporcionarles sensaciones de aceptación o rechazo.

Estos como afirma Blanco (1997), al conectarse con creencias del docente en formación sobre su práctica puede aprovechar los recuerdos verbalizables que informan sobre concepciones implícitas difíciles de explicar, que en caso de LB se ve influenciado por aquellas experiencias vividas que orientan la planeación de los contenidos motivo de enseñanza, fundamentado en el carácter práctico del saber experiencial del que son subsidiarios los guiones y rutinas que orientan la labor del futuro licenciado.

Por otra parte, el saber experiencial se constituye en una fuente información de caracterización institucional de la escuela, que se aprovecha de manera literal para orientar el desarrollo de las asignaturas y se apropia como fuente de acción en la organización curricular de la biología, que se enseña para impactar las conductas de los escolares.

Si bien el saber experiencial se reconoce como importante en el estudio de caso, se ubica en un lugar convencional sobre unas territorialidades centradas en diagnósticos que hacen parte de la planeación de aula, pero no necesariamente con una orientación pedagógica y didáctica que reflexione sobre la experiencia, para generar nuevos conocimientos y prácticas.

Así, como afirman Vaillant & Marcelo (2015) el análisis de la práctica observada que pueden realizar los futuros docentes de acuerdo con creencias y conocimientos propios permitiría poner en cuestión sus propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconciencia de su conocimiento profesional. Esto, podría relacionarse con el proceso de aprendizaje experiencial referido por Kolv (1984), en el cual se crea conocimiento por medio de la transformación de la experiencia.

Para ello, el autor propone cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, entre las cuales se establecen relaciones que orientan de manera diferenciada el ejercicio docente que definen los alumnos de práctica. Así su experiencia concreta aporta, una conceptualización formal sobre su acción pedagógica, así como una observación reflexiva que permite ensayos dinámicos y potentes en el aula.

El proceso mencionado, le permitiría al alumno de práctica hacer conciencia de sus aprendizajes sobre ser profesor, en el que la conciencia sobre experiencias, teorías personales, saberes adquiridos posibilitaría hacer de la práctica pedagógica, un espacio de valoración de lo existente pero también de creación de conocimiento profesional del docente en formación inicial.

Teniendo en cuenta, que la mayor importancia en el conglomerado de relevancia se ubica en la enseñanza del contenido de las ciencias específicas, relacionado especialmente con el criterio de valor de saber disciplinar, se considera importante retomar el planteamiento de Shulman (1989), quien reconoce que los docentes son profesionales que desarrollan un marco de conocimiento que les es propio y necesario para la enseñanza.

Sí bien es cierto, que el mismo autor considera la base de este conocimiento específico en la disciplina científica, también lo es que el proceso no se reduce a un traslado directo de esta a las aulas, sino que el docente realiza un proceso diferenciador para convertirlo en saber enseñable, comprensible y significativo para los estudiantes.

En ese sentido, hay una idea generalizada que la transposición didáctica es un proceso por el cual el saber académico se constituye en saber enseñado, restando importancia a los cambios que se producen en los contenidos designados como aquellos a enseñar, que como afirma Chevallard (1991) surgen algunas veces por las necesidades de la enseñanza, que a su vez sufre una serie de transformaciones adaptativas que hacen apto al saber académico para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. Por ello, la transformación de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza se define por el autor como transposición didáctica.

Al respecto, Porlán & Rivero (1998) plantean que los saberes académicos del docente son un conjunto de concepciones disciplinares explicitas, asociadas a contenidos curriculares cuya organización obedece a una lógica disciplinar. Esta definición está ligada a imaginarios tradicionalistas como afirman Perafán (2013) y Pachón & Perafán (2013), según los cuales los contenidos que integran el currículo y en consecuencia enseña el profesor, son los mismos de las disciplinas.

Por ello, las reflexiones de Chevallard (1997) plantean la transposición didáctica como el estatuto epistemológico fundante del saber académico del profesor y no como una técnica de modelación para pasar de un saber a otro. En este plano, los saberes académicos que mantiene el profesorado también tienen un origen pulsional, es decir, se ubican en el deseo de saber con un vector de organización racional.

Así, el centro del saber académico docente no sería la disciplina sino la pregunta pedagógica por lo que debe enseñarse y que en el ámbito escolar se convierte en una reproducción de contenido. Esto lo muestra Bachelard (2000), cuando se refiere al obstáculo epistemológico en educación, que considera especialmente en los docentes de ciencias, se resuelve con una lección, repitiendo una clase o haciendo comprender una demostración repitiéndola paso a paso.

Entonces, el desplazamiento de la disciplina como la única fuente del conocimiento del profesor implica como afirma Perafán (2013), avanzar sobre la transposición didáctica como una de las fuentes epistemológicas de dicho conocimiento, en el que también la historia de vida, la cultura institucional y la práctica profesional están involucradas en el proceso de producción del conocimiento docente.

Esto difiere, de lo planteado por los participantes de la investigación, quienes enfatizan en el saber disciplinar cuando hablan de enseñanza del contenido, que es transformado en saber enseñado con esa mirada reduccionista de la transposición didáctica explicada anteriormente; con lo cual se avanza hacia una fundamentación epistemológica del conocimiento profesional docente más allá de las disciplinas de referencia.

Otro componente que se aprecia en los conglomerados de relevancia es la importancia que dan los alumnos de práctica al ejercicio y desempeño docente, cuya diferencia radica en el lugar que tiene en la jerarquía de dicho conglomerado. Así, el conocimiento práctico se podría adquirir según Sternberg (2000) por un aprendizaje directo, mediado o tácito.

Lo anterior, insiste como se ha mencionado sobre el aprender a enseñar, reproduciendo actuaciones de otros profesionales de la docencia, manifiesto en el aprendizaje mediado basado en la observación de otros y sus formas de actuación. De igual forma, las teorías implícitas se podrían relacionar con el aprendizaje tácito, que desarrolla un conocimiento que generalmente no se expresa o establece abiertamente y que ocurre a partir del análisis de la experiencia individual propia.

En el estudio de caso, tanto ejercicio como desempeño docente, se relacionan nuevamente con el tópico de enseñanza de contenidos, particularmente referidos a preferencias manifiestas en los modos de enseñar, que Laudadío & Mazzitelli (2015) consideran como estilos de enseñanza, para reflexionar acerca de sus prácticas y la coherencia que tienen entre concepción teórica y modo concreto de enseñar.

Los estilos de enseñanza según la revisión de las autoras muestra dos tendencias, una como opción metodológica relacionada directamente con los estilos de aprendizaje y

otra como constructo multidimensional abarcando todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la primera, la formación inicial docente se realiza en palabras de Martin del Pozo & Porlán (1999) a imagen y semejanza de la enseñanza tradicional, cuya formación está centrada en el saber disciplinar y el formador como depositario de dicho saber.

De igual forma, también hay indicios sobre la enseñanza basada en la construcción de conocimientos, cuya responsabilidad de organizarlo y transformarlo es compartida entre docentes y estudiantes, para dar lugar a cambios personales y conceptuales significativos. De igual manera, se aprecia que el método expositivo se completa con otros en función de los objetivos y contexto dando lugar al trabajo cooperativo, la discusión en grupo y los juegos de rol entre otros.

En este sentido, las decisiones tomadas por los docentes en formación están guiadas por sus pensamientos y juicios, cuyas concepciones y actuaciones como afirma Barrón (2015) expresan una determinada visión epistemológica que dinamiza u obstaculiza sus conocimientos profesionales. De ahí, el valor de las teorías implícitas que también se construyen culturalmente y son interiorizadas a partir del ámbito en el que se desenvuelven y de sus prácticas cotidianas.

Por ello, los docentes en formación inicial pueden acudir a ellas para recordar, deducir e interpretar situaciones que influyen a su vez en sus percepciones, juicios y comportamientos dentro del aula; así como en la planificación de sus prácticas de enseñanza.

Desde la perspectiva del pensamiento del docente, el proceso de toma de decisiones permite identificar según Hargreaves (1977) la manera como el docente define un problema, la predicción que hace y la selección del tratamiento que hará, todo ello se anticipa a su implementación, dado el reconocimiento que hace Marcelo (1994) sobre el docente como un sujeto que toma decisiones, emite juicios y que cuenta con creencias.

Es importante tener en cuenta, que estas decisiones también cruzan por organización del centro escolar y universitario. Por ello, la manera como se desarrolla el currículum en la práctica del profesorado considera de acuerdo con Hernández & Sánchez (1996) un currículum propuesto, vigente, oculto y aprendido.

El currículum propuesto es indicado por la organización oficial de las asignaturas y esquemas de trabajo; un currículum vigente tal como se experimenta cuando se está involucrado en actividades de aprendizaje; un currículum oculto que es experimentado

desde los propios esquemas del practicante producto de actividades no formales que se desarrollan en la escuela y un currículum de lo aprendido frente a los resultados de este en términos de actitudes y comprensiones que desarrolla el docente en formación inicial.

Estos planteamientos ponen de manifiesto, las territorialidades existentes entre la organización oficial e idiosincrática del proceso escolar, en la que se generan diálogos y tensiones entre la circularización del conocimiento que circula en la escuela y la dimensión que Hargreaves (1996) reconoce como personal en el aprendizaje de los docentes en formación, cuyos cambios se basan en sus conocimientos prácticos, personales y experienciales.

Así mismo, estas territorialidades se relacionan con resultados de investigación educativa que plantean igualmente tensiones como señalan Shavelson & Sterm (1983), entre la identificación del papel del profesorado con el que realizan los médicos, al asimilar la actividad de enseñanza como una aplicación de recetas y las que reconocen el papel productor de conocimiento profesional por parte de los futuros docentes, como sujetos que toman constantemente decisiones relacionadas con su trabajo.

En el estudio de caso, esta tensión se expresa en el tópico de metodología empleada en el aula, en el cual los alumnos de práctica deciden en algunos momentos desde la imitación y en otros desde la reflexión así sea inmediata de lo realizado. Esto muestra, que no hay una única dimensión cuando de acciones educativas se trata, de ahí el valor de la explicitación de territorialidades cognitivas y axiológicas para apreciar su polivalencia y matices en la acción.

Los sistemas escolares en general, para superar esta dicotomía en las territorialidades mencionadas, plantean como estrategia la puesta en marcha de reformas e innovaciones educativas que se aprecia igualmente en las licenciaturas, con los cambios internos producidos en sus planes de estudios. Sin embargo, hay una idea latente en los estudios de caso de cierto grado de frustración frente en su implementación y a los efectos que puede tener la normatividad en un ejercicio docente distinto.

Al respecto, la línea de investigación sobre pensamiento del profesorado desarrollada por Clark & Yinger (1979) recupera la imagen del docente como un agente dinámico y esencial en la puesta en práctica del currículum, ya que valora y juzga situaciones pedagógicas y toma decisiones para definir lo apropiado en cada proceso que adelanta, expresando sus pensamientos y teorías por medio de sus acciones.

Por ello, la socialización del futuro docente como afirma Vaillant & Marcelo (2015), se va afectada por las experiencias escolares de primera infancia, básica, media y superior; la relación con sus pares en la universidad, la influencia de sus evaluadores (docentes habituales, directores y/o tutores de práctica); así como de agentes socializadores no profesionales como amigos y familiares, la importancia de la subcultura de los docentes y de la estructura burocrática de la escuela.

De tal manera, que la comprensión sobre la práctica pedagógica que se desarrolla en la formación inicial cambia un poco la perspectiva modelización del quehacer docente desde la imitación de las intervenciones de otros. Para instalar en los espacios formativos de la licenciatura, una reflexión más consciente sobre lo que se cree se debe hacer en el aula, lo que se hace en ella y lo que piensa el alumno de práctica de lo que hace y lo que debería hacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agnew, J. (2005). Geopolítica. Una re-visión de la política mundial. Madrid: Trama Editorial.

Ameigeiras, A. (2009). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis (Coord). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa Editorial, S.A.

Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis de un conocimiento objetivo. México D.F.: Siglo XXI Editores, S.A.

Barrantes, M. (2002). Recuerdos, expectativas y concepciones de los Estudiantes para Maestro sobre la Geometría escolar y su enseñanza/aprendizaje. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Cáceres.

Barrantes, M. & Blanco, L. (2004). Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para Maestro sobre la geometría Escolar. Enseñanza de las Ciencias, 22(2), 241-250.

Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. REDU. Revista de Docencia Universitaria. 13(1), 35-56.

Blanco, L. (1997). Concepciones y creencias sobre la resolución de problemas de estudiantes para profesores y nuevas propuestas curriculares. Quadrante Revista Teorica e de Investigaçao, 6(2), 45-65.

Bochénski, J. (1979). ¿Qué es la autoridad?. Barcelona: Editorial Herder.

Bordieu, P. (1983). O campo científico. En Fernández, F. (Coord.). Sociología. San Pablo: Atica.

Bordieu, P & Passeron, J. (1977). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.

Bruner, J. (1990). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.

Bruner, J. & Haste, H. (1990). La elaboración de sentido: la construcción del mundo por el niño. Barcelona: Paidós.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Clark, C. & Yinger, R. (1979). Research on Teacher Thinking. Curriculum Inquiry, 7, 179-394.

Claxton, G. (1995). Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana. González, C. (Trad). Madrid: Alianza Editorial S.A.

Elkana, Y. (1983). La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica. Boletín Sociedad Colombiana de Epistemología, III(10-11), 65-80.

Hammersley, M. (1979). Towards a model of teacher activity. Eggleston, J. (Ed). Teacher decisión-making in the classroom. London: Routledge.

Hargreaves, D. (1977). The process of typification in classroom interaction: models and methods. Educational Psychology, 47, 274-284.

----------. (1996). Revisiting Voice, Educational Researcher, 25(1), 12-19.

Hernández, F. & Sancho, J. (1996). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Editorial Paidós.

Hunter, M. & Kieran, E. (Comp). (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrouto Editores.

Kolv, D. (1984). Experiencial learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall. Marcelo, C. (1999). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Laudadío, J. & Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. Educación, XXIV(46), 9-25.

Lemke, J. (2012). Analyzing Verbal Data: Principles, Methods, and Problems. En Fraser, B., Tobin, K & McRobbie, C. (Ed.), Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education. (24), 1471-1484.

Marrero, J. (1988). Teorías implícitas y planificación de la enseñanza. Actas del II Congreso sobre Avances en el estudio del pensamiento del profesor. Universidad de Sevilla: Servicio de publicaciones. 137-144.

----------. (1991). Teorías implícitas del profesorado y curriculum. Cuadernos de pedagogía, 197, 66-69.

Martín del Pozo, R. & Porlán, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. Revista Interuniversitaria Formación de Profesores, 35, 115-128.

Molina, A. (2000). Conhecimento, cultura e escola: um estudo de suas inter-relações a partir das idéias dos alunos (8-12 anos) sobre os es - pinhos dos cactos. (Tesis doctoral inédita). Universidade de São Pau - lo, Brasil.

---------- (2002). Conglomerado de relevancias y formación científica de niños, niñas y jóvenes. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, 4(1), 187-200.

----------. (2007). Relaciones entre contexto cultural y explicaciones infantiles acerca del fenómeno de las adaptaciones vegetales. Revista Nodos y Nudos, 3(23), 76-87.

----------. (2012). Contribuciones metodológicas para el estudio de las relaciones entre contexto cultural e ideas sobre la naturaleza de niños y niñas. En Molina, A. (Ed.), Énfasis libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las Ciencias Naturales en América Latina. Bogotá: Javegraf.

Pachón, J. & Perafán, G. (2013). El conocimiento profesional del profesor de educación física. Lúdica Pedagógica, 2(18), 123-131.

Páramo, P. (Comp.). (2008). La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Peñaloza, G. (21017). Relaciones ciencia – religión y enseñanza de la evolución. Estudio de casos con profesores de biología de educación básica secundaria en Colombia. (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Universidad de Bahía. Bogotá.

Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. Folios, 37, 83-93.

Pedreros, R. (2013). Diálogo de las perspectivas de perfil conceptual y conglomerados de relevancia. Magis, 6(12), 119-131.

----------. (2015). Perfil Conceptual de Calor y Conglomerados de Relevancias en Comunidades Culturalmente Diferenciadas. (Tesis Doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.Peñaloza, G. (21017). Relaciones ciencia – religión y enseñanza de la evolución. Estudio de casos con profesores de biología de educación básica secundaria en Colombia. (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Universidad de Bahía. Bogotá.

Porlán, R. & Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada.

Pozo, I., Puy, M, Sanz, A, Limn, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. Infancia y aprendizaje, 57, 3-21.

Ricoeur, P. (2001). A metáfora viva. Madrid: Trotta, Ediciones Cristianidad.

Rodrigo, M. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. Infancia y Aprendizaje, 31-32, 145-156.

Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. Gimeno, J. & Pérez, A. (Dir). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. Wittrock, M. (Ed.). La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata S.A.

Sternberg, R. (2000). The concept of intelligence. Handbook of Intelligence. Cambrige: Cambrige University Press.

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Madrid: Narcea, Ediciones.

Valderrama, D. (2016). Diálogo entre conhecimentos científicos escolares e tradicionais em aulas de ciências naturais: intervenção e pesquisa na comunidade de Taganga (Magdalena-Colômbia). (Tesis doctoral). Universidade Federal da Bahia - Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador.

Venegas, A. (2012). Aproximación interpretativa a la narración sobre la naturaleza de cuatro niños y niñas. En Énfasis libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas en educación en ciencias y la formación de profesores: avances de investigación, 73-110.

----------. (2015). Diversidad cultural, enseñanza de las ciencias e ideas de naturaleza de niños y niñas. (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

El Prácticum en los másteres y posgrados

A integração de recursos educativos em contexto de estágio na disciplina de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico. (RES0131)

Ana Paula Florêncio Aires, Joaquim José Jacinto Escola
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

INTRODUCCIÓN

Esta investigação tem como núcleo central a utilização de meios e recursos educativos na Prática de Ensino Supervisionada (normalmente designado de Estágio) de estudantes do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, oferecido por uma instituição de ensino superior público, no norte de Portugal. Os dois anos do mestrado culminam no segundo ano com dois estágios, dividido em três grandes momentos de intervenção. O primeiro semestre (setembro a janeiro) é integralmente dedicado ao 1.º Ciclo do ensino básico e o segundo semestre (de fevereiro a junho) voltado para o 2.º ciclo do ensino básico. Este segundo encontra-se dividido pelas áreas da Matemática e Ciências Naturais. Os estágios foram realizados por cinco estudantes e constituem um período muito relevante na formação para o exercício profissional, abrindo um importante espaço para a investigação sobre as práticas, fornecendo indicadores relevantes sobre o modo como são abordados os conteúdos lecionados pelos estudantes na área da matemática, durante o estágio correspondente.

Os participantes neste estudo realizaram os seus estágios no 2.º Ciclo do Ensino Básico num agrupamento de escolas da cidade de Vila Real, no norte de Portugal, divididos em dois núcleos de estágio (um com três estudantes e outro com dois estudantes), acompanhados por um professor cooperante da escola e pelo orientador científica da universidade. Neste trabalho vamos apenas focar-nos no estágio realizado na disciplina de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Procuramos abordar num primeiro momento a utilização de meios e recursos de ensino, no segundo momento a metodologia adotada, e por fim discutir os principais resultados obtidos e estabelecer algumas conclusões.

Integração de meios e recursos de ensino

Tem havido alguma diversidade de designações para abordar os suportes, dispositivos, instrumentos, materiais, de que se servem os professores na sua intervenção quotidiana nas salas de aula enquanto ensinam matemática em todos os níveis de ensino e em

particular no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do tempo foram sendo apresentadas várias definições. Cid Sabucedo, (2002), entre outros, teve o trabalho de compilar um conjunto vasto de definições que foram sendo apresentadas sobre os dispositivos de ensino. Em articulação com esse esforço discutiu alguns dos conceitos mais frequentes quando se fala de suportes, dispositivos e instrumentos para a ação educativa, para a intervenção do professor. Das várias definições de meios e recursos as propostas com que nos confrontamos destacamos as de Allen (1970), Cebrian de la Serna (1991), Alonso & Gallego, (1993) e Moreno Herrero.

Allen (1970, citado por Cid Sabucedo *et al.*, 2002, p.28) define *meio* considerando que

"Un *medio* es un recurso instruccional que representa todos los aspetos de la mediación de la instrucción a través del empleo de eventos reproducibles. Incluye los materiales, los instrumentos que llevan esos materiales, a los alumnos y las técnicas o métodos empleados".

Cebrián de la Serna (1991, citado por Cid Sabucedo *et al.*, 2002) propõe uma definição muito consistente e, simultaneamente cobrindo um horizonte mais amplo, dos meios e recursos didáticos, não os circunscrevendo à dimensão instrumental a que têm ficado associados, mas ao mesmo tempo a ligação aos espaços geográficos e contextos culturais passíveis de favorecer a (re)construção do conhecimento.

"Los *medio y recursos didáticos* son todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espácios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, materiales educativo… que, en unos casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en outros, son referentes diretos de la realidad. Estando siempre sujetos al análisis de los contextos y princípios didácticos e introducidos en un programa de enseñanza, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del curriculum".

Os autores Alonso e Gallego (1993, citados por Cid Sabucedo *et al.*, 2002) propõem uma conceção de *meio* onde pode ser integrado qualquer objeto ou recurso tecnológico, que seja facilitador da estruturação, através de uma linguagem específica, de mensagens que pretendem concretizar uma finalidade de ensino. Escrevem os autores: "Un *medio* es cualquier objeto o recurso tecnológico que articula, en un determinado sistema de símbolos, ciertos mensajes en orden a su funcionamento instrutivo" (1993, citado por Cid Sabucedo *et al*., 2002, p. 28).

Moreno Herrero (2004, p.3) defende que *recurso* é um conceito mais vasto, compreendendo ou incluindo os conceitos de *meios e os materiais didáticos*, pondo em confronto ambas definições:

"(…) *recurso* es una forma de actuar, o más bien la capacidad de decidir sobre el tipo de estratégias que se van a utilizar en los procesos de enseñanza; es, por tanto, una característica inherente a la capacidad de acción de las personas.Los *medios didácticos* podríamos definirlos como el instrumento del que nos servimos para la construcción del conocimiento; y, finalmente, los *materiales didácticos* serían los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje."

Dos conceitos que explorámos e na linha de Cid Sabudedo e outros (2002, p.51) é legítimo identificar algumas dimensões estruturantes para a concetualização da noção de meios. Neste sentido considerámos que os meios deverão ser transmissores de informação, facilitadores de experiências indiretas da realidade, mediadores e, ao mesmo tempo, facilitadores no processo de ensino e de aprendizagem e, por fim, os meios devem estar associados quer a um equipamento técnico, quer à organização didática das mensagens.

O Programa de Matemática e as Metas Curriculares do Ensino Básico em vigor (Ministério da Educação e Ciência, 2013), ao contrário dos anteriores, não estabelece um conjunto de orientações específicas para o ensino de cada conteúdo. A prática mais frequente, anteriormente era a de deixar em cada um dos cinco domínios de conteúdos previstos no 2.º Ciclo do Ensino Básico, a saber: Números e Operações (NO); Geometria e Medida (GM); Álgebra (ALG); Organização e Tratamento de Dados (OTD),indicações muito precisas sobre o modo, as estratégias e os recursos considerados mais adequados que os professores deviam seguir. O atual programa deixa uma imensa margem de liberdade ao docente de planificar as suas aulas, de construir a sua prática. De facto neste programa pode ler-se:

"Tendo em consideração, tal como para os níveis de desempenho, as circunstâncias de ensino (de modo muito particular, as características das turmas e dos alunos), as escolas e os professores devem decidir quais as metodologias e os recursos mais adequados para auxiliar os seus alunos a alcançar os desempenhos definidos nas Metas Curriculares.

A experiência acumulada dos professores e das escolas é um elemento fundamental no sucesso de qualquer projeto educativo, não se pretendendo, por isso, espartilhar e diminuir a sua liberdade pedagógica nem condicionar a sua prática letiva. Pelo contrário,

o presente Programa reconhece e valoriza a autonomia dos professores e das escolas, não impondo portanto metodologias específicas" (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 28).

Ao invés, os manuais adotados, de forma quase invariável apresentam sugestões de desenvolvimento curricular em cada domínio, não cortando também a liberdade de cada docente se apropriar e estruturar a sua intervenção.

Nesta investigação considerámos a problemática da utilização de meios e recursos de ensino por parte dos estudantes no mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda que se tenham utilizados várias fontes de recolha de dados, os portefólios elaborados pelas estudantes constituíram a base essencial para a identificação, análise e discussão da utilização dos recursos no ensino de matemática ao longo do Estágio.

METODOLOGÍA

A metodologia que escolhemos para realizar esta investigação reveste-se de um cariz qualitativo e descritivo, seguindo um *design* de estudo de caso (Berg, 2009; Erickson, 1986; Yin, 2014). Estabelecemos como objetivo principal desta investigação avaliar o desempenho de futuros professores de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à integração de recursos educativos nas aulas de Matemática. Considerámos ainda os seguintes objetivos específicos: 1) descrever o modo como no âmbito do estágio na disciplina de Matemática no 2.º ciclo do Ensino Básico, os estudantes na planificação das suas atividades fizeram uso dos recursos de ensino; 2) compreender se concederam importância, à problemática do uso das tecnologias (Silva, 2016, 93-94); 3) identificar os meios e recursos educativos integrados nas práticas de ensino; 5) verificar se houve um equilibrada e variedade de meios e recursos de ensino nas planificações dos estagiários.

Participaram todos os estudantes matriculados na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada nesse ano letivo. Os cinco participantes na investigação realizaram o seu estágio em duas turmas do 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, num agrupamento de escolas público, com quem a Instituição de ensino superior tem protocolo de colaboração. A investigação decorreu no segundo semestre do ano letivo de 2017-18, entre fevereiro e junho de 2018. O período de responsabilização dos estudantes foi constituído pela lecionação de dez aulas de 90 minutos cada uma. As restantes horas que compõem o estágio foram utilizadas para a observação da prática letiva da professora cooperante e dos restantes elementos de

cada grupo de estágio, e ainda para o apoio (período de cooperação) antes do início da responsabilização.

Como instrumentos de recolha de dados privilegiámos a observação não participante, análise documental e o portefólio produzido por cada estudante durante a sua Prática de Ensino Supervisionada (Sá-Chaves, 2005; Pinto & Santos, 2006; Moreira, 2010). Para a análise dos dados, fizemos uso da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995) para visar a análise documental e a análise da produção escrita no portefólio individual. Estabelecemos um conjunto de categorias *a priori* e as que foram estabelecidas *a posterior* resultaram da leitura flutuante deste *corpus*. As categorias de análise que foram as seguintes: Meios e recursos de ensino tradicionais; Jogos, Dispositivos tecnológicos/ TIC; Plataformas de ensino.

RESULTADOS

Neste ponto vamos proceder à apresentação e análise dos resultados obtidos. Num primeiro momento procuramos identificar todos os recursos utilizados pelos estagiários na sua prática letiva e, num segundo momento, procedemos à elaboração de uma tabela com a análise das categorias que estabelecemos para a apreciação dos recursos utilizados por cada um dos estagiários. Se na primeira tabela temos o cuidado em identificar todos os recursos, na segunda tabela procuramos integrar esses mesmos recursos em categorias. Nesta tabela identificámos como primeira categoria "Meios e recursos de Ensino tradicionais", como segunda categoria "Jogos", como terceira "Dispositivos tecnológicos / TIC" e por fim, como quarta categoria "Plataformas de ensino".

Meios e Recursos de Ensino

Neste apartado procuramos fazer a identificação dos meios e recursos utilizados por cada estagiário. Estabelecemos uma tabela com seis colunas (Tabela 1). Na primeira consideramos todos os meios e recursos de ensino utilizados ao longo do estágio, pelos estagiários. As cinco seguintes colunas dizem respeito a cada um dos estagiários (aqui designados pelas siglas E1, E2, E3, E4, E5), e têm como objetivo identificar o tipo de recursos e, ao mesmo tempo, registar os recursos utilizados por cada um dos estagiários.

Tabela 1 (Meios e recursos de ensino)

Meios e Recursos de Ensino	E1	E2	E3	E4	E5
Manual Escolar	x	x	x	x	x
Jogos para trabalhar a Tabuada	x	x	x	x	
Kahoot	x	x	x	x	x
Jogo da Glória	x				
Power point/Prezi	x	x	x	x	x
Escola Virtual	x	x	x	x	x
Jogo da memória		x			x
Jogo do Bingo		x			x
Dominó das frações		x			x
Jogo de cartas "O Peixinho"		x			
Jogo "Quem quer ser matemático?"	x	x	x	x	x
Jogo do lencinho	x				
Sopa de Letras					x
Sudoku das frações		x			
Jogo verdade ou mentira			x	x	x
Fichas de trabalho	x	x	x	x	X

Tabla 1. (Meios e recursos de enseino)

Da análise de conteúdo dos portefólios foi possível identificar dezasseis recursos. De referir que estão presentes em todos os portefólios analisados o manual escolar e as fichas de trabalho. Estas últimas foram utilizadas para confirmar as aprendizagens

durante a aula ou mesmo para reforçar as aprendizagens, quando os alunos ficam com a tarefa de realizarem alguns exercícios em casa. Este elemento é bastante frequente nos portefólios e nas planificações elaboradas para as dez aulas que tinham que lecionar. A constante preocupação com a melhoria dos resultados e com a qualidade do sucesso dos alunos no 2.º Ciclo do Ensino Básico encontra neste recurso um auxiliar precioso sobre a qualidade das aprendizagens, a identificação dos domínios onde as dificuldades são mais evidentes.

Os programas de apresentação e organização de informação do tipo *Power point* e *Prezi* são também utilizados por todos. O cuidado em estruturar / organizar / apresentar os conteúdos privilegiou o recurso aos programas de apresentação. O professor estagiário tem consciência que ao preparar estas apresentações consegue, de forma mais estruturada, apresentar a informação mais relevante e, ao mesmo tempo, disponibilizar essa mesma estrutura ao aluno, possibilitando-lhe a consulta da mesma sempre que surjam dificuldades ou dúvidas.

A Escola virtual, uma plataforma de ensino ligada a uma das editoras mais consagradas em Portugal, a Porto Editora, também esteve presente como recurso em todos os portefólios.

A Escola Virtual é uma plataforma de educação online e tem como objetivo criar um espaço inovador com a finalidade de promover o sucesso escolar a todos os estudantes.

Carateriza-se por ser um projeto de ensino utilizado em centenas de escolas do país, que converte os conteúdos das disciplinas do 1.º ao 12.º anos de escolaridade em aulas interativas. Animações, vídeos, simulações e exercícios tornam a aprendizagem mais envolvente e intuitiva, permitindo igualmente testar e avaliar os conhecimentos (Porto Editora, 2014).

Esta plataforma promove um acesso sem restrições temporais a todos os alunos. Propõe ser um espaço facilitador do estudo de cada um, mais atrativo e estimulante para todos os alunos. Poderemos encontrar disponível na plataforma diferentes conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas, agregando vários recursos multimédia, passíveis de serem acessíveis a qualquer aluno, o que permite que aluno aprenda ao seu próprio ritmo e de uma forma flexível.

A criação desta plataforma, por parte da Porto Editora, teve como intuito prioritário tornar as aulas mais dinâmicas e minimizar a monotonia nas salas de aulas. A cada aluno é concedida a possibilidade de interagir, respeitando o seu próprio ritmo de aprendizagem, promovendo a descoberta e assimilação de conceitos, na própria

resolução de exercícios e no aprofundamento das matérias, tornando-se um agente ativo do processo de aprendizagem.

A plataforma disponibiliza aos professores e aos alunos diferentes elementos multimédia (animações, vídeos, locuções, etc.) que ilustram e explicam os conceitos abordados e exercícios que avaliam o desempenho do aluno em cada matéria, tornando o estudo mais eficaz e motivador.

A Escola Virtual está conectada aos manuais escolares e deste modo os manuais utilizados ofereciam aos professores o acesso à Escola Virtual, aliando os meios tradicionais a um vasto conjunto de conteúdos animados e interativos que permitem complementar as aulas e ensinar/aprender com mais motivação e eficácia.

Para além do espaço tradicionais de apoio (recursos de ensino, apoio, testes, registos, entre outros) a plataforma tem ainda um espaço que designa por "comunidade", que à imagem das redes sociais permite a interação entre os professores e alunos, como se do *facebook* se tratasse. Neste espaço o professor troca mensagens e faz a tutoria aos seus alunos.

Na descrição da plataforma destacamos a opção Dicionários, onde é apresentadauma apreciável escolha de dicionários postos à disposição de professores e alunos para consulta. A pesquisa pode ser feita por palavra ou selecionar o dicionário de que nos pretendemos servir para consultar.

Chamamos ainda à atenção para a opção Comunidade, que apareceu como grande novidade da Escola Virtual no ano letivo 2012-13: uma rede social segura para comunicar e trocar ideias com outros colegas de todo o país, utilizadores da Escola Virtual" (Porto Editora, 2014) que, como é do conhecimento de todos as redes sociais hoje em dia têm um papel muito integrante no processo de socialização dos alunos.

Um grande potencial da opção Comunidade é a colaboração e partilha entre alunos e agentes educativos, poderem comunicar com colegas mas também com os alunos, através de um *chat*.

A opção Comunidade revela uma grande semelhança com a rede social *Facebook* sobejamente conhecida por todos. Neste espaço é-nos permitido editar o nosso perfil, adicionar fotos pessoais, inscrever dados pessoais entre outros. É-nos também concedida a possibilidade de criar um *blog* e um fórum pessoal.

Em suma, esta plataforma de ensino disponibiliza vários recursos (escritos, visuais, audiovisuais, hipertextuais) com destaque para o manual digital, fichas de

trabalho, *power points* temáticos, vídeos e clips, vários tipos de provas de avaliação, entre outras possibilidades. Os estagiários recorreram a esta plataforma, integrando-a na sua prática letiva. Verificámos que se serviram sobretudo de alguns dos vídeos aí presentes, geralmente com o objetivo de motivar os alunos para a primeira abordagem de um novo conceito ou ainda, para sintetizar os conteúdos apreendidos numa aula.

O jogo como estratégia educativa e como suporte às aprendizagens é a marca da intervenção destes estudantes. Como podemos constatar na tabela 1, os estudantes conceberam uma variedade muito grande de jogos didáticos para aplicarem aos vários conteúdos. Em alguns casos socorreram-se de jogos tradicionais como o bingo, o dominó, o jogo da glória mantendo as regras do jogo original, mas adaptando-os aos conteúdos que tinham que lecionar. Para além da dimensão lúdica a que estes estão associados os alunos acabam, com maior motivação por compreender conteúdos matemáticos.

São vários os autores que têm vindo a estudar as potencialidades do jogo nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática. Para as autoras Darlinda Moreira e Isolina Oliveira "o jogo é parte integrante da Matemática e uma constante na convivência diária com este conhecimento" (2004, p.65). Moura e Viamonte (2006), referem que o jogo é muitas vezes potenciador da introdução da linguagem matemática no vocabulário do aluno e salientam que uma das vantagens principais da utilização de jogos na aprendizagem da matemática é que os alunos ganham gosto pela matemática e aprendem esta disciplina de uma forma interessante e envolvente. Defendem ainda que os jogos podem ter diversas finalidades, com por exemplo, "podem ser utilizados para introduzir, amadurecer conteúdos e preparar o estudante para aprofundar os itens já trabalhados e para adquirir conceitos matemáticos importantes" (Moura & Viamonte, 2006, p.3). Assim, através dos jogos o professor pode verificar se os conteúdos foram bem assimilados pelo aluno e ainda, que este se torna mais crítico e confiante tirando conclusões sem necessidade de inferência por parte do professor.

Parece-nos que Moreira e Oliveira sintetizam de uma forma muito assertiva a importância da integração de jogos nas aulas de matemática e a possibilidade dos alunos jogarem quando defendem que

"(…) jogar permite desenvolver nas crianças conhecimentos matemáticos e a capacidade de resolver problemas tornando-as auto-confiantes, criativas e capazes de discutir os seus conhecimentos e ideias. Permite ainda que as crianças construam o seu conhecimento sobre as suas capacidades, o seu raciocínio, as suas preferências e a

forma como conseguem estabelecer relações entre noções e significados matemáticos" (2004, p. 94).

O jogo "Quem quer ser matemático" foi utilizado por todos os estagiários nas últimas aulas como forma de consolidar os conteúdos que tinham sido lecionados ao longo do estágio. Foi idealizado com base no famoso programa televisivo "Quem quer ser milionário". Este foi um jogo em que os alunos se encontravam em grupos sendo que cada grupo poderia apenas dar uma resposta, ou seja, cada grupo de alunos funcionavam como um só. No programa televiso o jogo consiste numa série de perguntas em que o jogador tem de responder de forma correta a todas as perguntas para se tornar milionário. Cada resposta certa tem um determinado valor monetário que vai aumentando a cada resposta certa, caso erre uma resposta perde tudo. À semelhança do jogo televisivo, os estagiários prepararam uma série de perguntas de acordo com os conteúdos lecionados, para que os grupos respondessem. A diferença é que os grupos tinham uma folha onde colocavam as respostas e as perguntas surgiam uma atrás da outra com um tempo limite de trinta segundos. Este jogo tinha como suporte um documento em *Power point* editado de forma a se parecer o mais possível com o "Quem quer ser milionário", e uma folha de resposta para cada grupo. No final havia um *slide* com todas as respostas e os alunos faziam a correção. Para não existirem desconfianças, as folhas das respostas eram trocadas pelos grupos e assim cada grupo corrigia uma folha que não era a sua. No final do jogo o grupo que contabilizasse mais respostas certas era o vencedor e cada elemento do grupo recebia l uma medalha onde se podia ler "Eu sou matemático".

Durante o decorrer do jogo implementado pelos cinco estagiários, podemos verificar que a maioria dos grupos não precisava dos trinta segundos para responder às questões. Eles liam a questão, dentro do grupo respondiam e se todos estivessem de acordo colocavam a resposta na folha, caso contrário discutiam a questão até chegarem a um consenso.

Ao longo de todo o ano letivo e em particular, ao longo dos meses em que decorreu o estágio, houve uma aposta por parte da professora cooperante e por parte dos estagiários em trabalhar em todas as aulas a tabuada. Este investimento levou a que todos os estagiários construíssem vários jogos que auxiliassem no trabalho e no desenvolvimento desta competência.

Neste quadro da integração do jogo destacamos ainda a utilização do *kahoot* pelas possibilidades / vantagens didáticas que encerra para a aprendizagem dos estudantes. O *Kahoot é* uma plataforma informática gratuita que segundo Rodríguez-Fernández

(2017) tem vindo a ganhar popularidade entre os docentes pela sua fácil utilização e pela sua capacidade de estabelecer uma dinâmica de trabalho ativo na sala de aula. Esta aplicação permite elaborar questionários "online" de múltipla escolha, que o professor providencialmente elabora e que dá a possibilidade de os alunos responderem através dos seus *smartphones* ou *tablets*.

A realização do *Kahoot*, assemelha-se aos mediáticos jogos de perguntas de escolha múltipla, e implica que os alunos tenham ao seu dispor *tablets* ou *smartphones*, para poderem validar as suas respostas. Precedentemente, esta plataforma online oferece a possibilidade de editar e formular as questões que o utilizador desejar, antes da realização do jogo com os alunos, o que permite criar perguntas relacionadas com os conteúdos que se pretendem avaliar. No final da realização de cada jogo, o *Kahoot* gera, de forma automática, um documento em excel com as informações estatísticas da performance de cada aluno, disponibilizando uma análise individualizada das suas dificuldades e sucessos, em cada questão. Este facto constitui-se como uma mais valia para o trabalho do professor pois facilita-lhe a análise dos resultados, o que se traduz numa diminuição do tempo que, de outra forma, teria que gastar na correção de respostas e organização de dados.

Assim, o *Kahoot* configura-se como um recurso pedagógico extremamente vantajoso possibilitando aos alunos, num ambiente que lhe é muito familiar, trabalhar vários conteúdos matemáticos.

Categorias de meios e recursos de ensino utilizados

Mais do que contabilizar as atividades realizadas por todas os estagiários o que se pretendeu nesta investigação foi identificar o tipo de meios e recursos didáticos (tradicionais ou saídos da revolução informática), os jogos, dispositivos tecnológicos / TIC, e, por fim, o recurso a plataformas de ensino. Na tabela 2 podemos analisar e confirmar esta identificação.

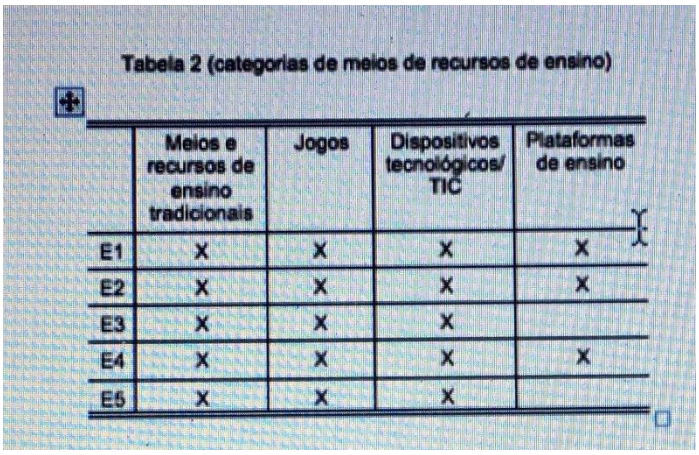


Tabela 2 (categorias de meios de recursos de ensino)

	Meios e recursos de ensino tradicionais	Jogos	Dispositivos tecnológicos/ TIC	Plataformas de ensino
E1	X	X	X	X
E2	X	X	X	X
E3	X	X	X	
E4	X	X	X	X
E5	X	X	X	

Tabla 2. (categorias de meios de recursos de enseino)

Assim pudemos verificar que os estagiários realizaram várias atividades recorrendo quer a recursos mais tradicionais, donde destacamos a utilização do manual escolar adotado para o 6.º ano de escolaridade, na instituição de ensino onde foi realizado o estágio na disciplina de Matemática, quer a recursos tecnologicamente mais modernos. Constatámos que houve uma utilização variada de recursos e meios de ensino, como meios didáticos, revelando sempre a preocupação com a adequação aos conteúdos a lecionar. As preocupações com a motivação e interesse dos alunos foi patente pela opção constante em todos os estagiários de fazerem uso de forma variada e com critérios didáticos evidentes os vários recursos. A esmagadora maioria dos recursos explorava a dimensão lúdica como estratégia facilitadora das aprendizagens, o que e confirmado pela quantidade de recursos apresentados com a designação de jogos.

Os dispositivos tecnológicos estavam ligados não só aos programas de apresentação de informação (*power point* e *prezi*), alguns programas com destaque para o *Kahoot*, manual digital e os recursos disponibilizados pelas plataformas de ensino, de que se oferece como exemplo mais utilizado a Escola virtual, utilizada por professores e alunos nas escolas portuguesas. Nesta última um dos recursos mais utilizado foram os vídeos aí disponibilizados. Os estagiários revelaram este cuidado em integrar nas suas aulas, para além de recursos por si construídos, recursos disponíveis na rede. O grande critério era, sem dúvida, a relevância para a aprendizagem dos alunos.

CONCLUSIONES

Nesta investigação centrada na Prática de Ensino Supervisionada de cinco estagiários na disciplina de Matemática confirmamos a integração constante de meios e recursos de ensino desde o mais tradicional, o manual escolar, até aos dispositivos tecnológicos saídos da revolução cibernética. Da análise dos portefólios elaborados pelos estudantes durante o período em que realizaram a sua prática, foi evidente a presença e utilização de uma variedade de meios e recursos educativos / didáticos por parte de todos os participantes.

Em jeito de conclusão constatámos que todos os participantes planificaram de forma adequada e justificada no estágio da disciplina de Matemática, no 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico As dez aulas de Matemática lecionadas por cada estagiário abordaram os conteúdos previstos no programa oficial do 6.º ano de escolaridade e foram previamente acordados com a professora cooperante. Após a análise dos portefólios e da observação das aulas lecionadas é legítimo afirmar que a prática letiva dos cinco estagiários comprova uma abordagem adequada aos objetivos para este ciclo de estudos, sendo evidente a integração de uma variedade de recursos de ensino desde os mais tradicionais aos mais avançados em termos de suporte tecnológico.

Todos os participantes concederam relevância aos meios e recursos de ensino mais tradicionais (manual escolar, fichas de trabalho) mas integraram também, na sua prática, as TIC e as plataformas de ensino. Pudemos verificar a utilização consistente do computador, apoiado pelo projetor multimédia, para utilização de software de apresentação (*Power point*, *Prezi*), para exibição e exploração de vídeos acedidos a partir da Escola Virtual. A tecnologia informática foi ainda usada para ajudar atividades de pesquisa ou organização de informação, mas também para apoiar os vários momentos da aula. Merece um reparo importante e positivo a utilização de dispositivos de comunicação móvel, como os *tablets*, para, por exemplo, o desenvolvimento de atividades com o aplicativo *Kahoot*.

Foi possível confirmar a utilização muito consistente do jogo como estratégia de ensino e ainda como recurso para a aprendizagem de determinados conteúdos matemáticos. Conscientes das dificuldades que os alunos vão gradualmente revelando na aprendizagem da matemática, apesar dos resultados obtidos por Portugal em termos internacionais terem vindo a melhorar, há uma preocupação grande por melhorar os resultados nas provas / exames nacionais. Nos últimos anos têm havido uma aposta muito forte na Didática da Matemática dirigida aos professores desta área, mas com especial incidência nos primeiros anos. Há uma convicção generalizada de que as bases

mais sólidas em termos de aprendizagem, permitirão percursos mais consistentes e com maior sucesso. A esmagadora maioria dos recursos identificados são jogos. Em muitos casos os estagiários serviram-se de jogos tradicionais que adaptaram à aprendizagem da matemática. Outros são menos tradicionais, como o *kahoot,* no entanto, através deste os estagiários conseguiram mobilizar a atenção, o interesse e aumentar a participação, o envolvimento ativo dos alunos em cada momento da construção da aula. De destacar que os participantes passaram a ser atores principais na edificação do conhecimento.

Os resultados de aprendizagem que os alunos, das duas turmas onde decorreram os estágios, obtiveram no final do ano letivo, na disciplina de Matemática, veio confirmar o sucesso das opções realizadas pelos futuros professores no decurso da sua Prática de Ensino Supervisionada. A impressão dos estagiários foi a de que desenvolveram estratégias de ensino que favoreceram a participação dos alunos, e que o recurso diversificado a meios e recursos de ensino, combinando o tradicional e o mais moderno do ponto de vista tecnológico, potenciou a atenção dos alunos em todos os momentos da aula. O envolvimento e entusiasmo destes foi constante, refletindo-se nos resultados académicos conseguidos. Se os alunos com melhores resultados continuaram a obter resultados elevados, os alunos com mais dificuldades, revelaram melhor compreensão dos conteúdos quando confrontados com as opções metodológicas e com os recursos de ensino selecionados, conseguindo resultados melhores.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Berg, B. L. (2009). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*.Boston: Allyn & Bacon.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*(pp. 119-161). New York: Macmillan.

Herrero, M. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Madrid: Universidad de Madrid.

Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2013). *Programa e Metas curriculares Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: MEC.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento professional*. Porto: Porto Editora.

Moura, P. & Viamonte, A. (2006). Jogos matemáticos como recurso didáctico. Disponível em http://www.apm.pt/files/_CO_Moura_Viamonte_4a4de07e 84113.pdf ((consultado em 02 de julho de 2014).

Pinto, J., & Santos, L. (2006). Instrumentos de avaliação ao serviço da aprendizagem. In J. Pinto & L. Santos, *Modelos de avaliação das aprendi*zagens (pp.129-165). Lisboa: Universidade Aberta.

Porto Editora. (2014), *Escola Virtual*, disponível em http://www.escolavirtual.pt/ (consultado em 02 de julho de 2014).

Rodriguez-Fernandez, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 181-189.

Rosales, V., & Vidal, M. (2003). *Metodología del Juego*. Barcelona: Editorial Altamar.

Sá-Chaves, I. (org) (2005). *Os Portefolios reflexivos também trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos.* Porto: Porto Editora.

Sabucedo, C., Prieto, E., Ruiz, M., Abellas,A., Rivas, M., & Gorgoso, M. (2002). *Uso de medios tecnolóxicos nos centros do Concello de Orense.*Santiago de Compostela: Torculo Artes Gráficas, S.A.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research-Design and Methods*. Fifth Edition. California Sage Publications, Inc.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Herramientas digitales en el diseño de materiales curriculares en el Máster de Secundaria de Matemáticas. (RES0065)

Francisco José Ruiz Rey
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

La asignatura de Matemáticas necesita que los futuros docentes tengan acceso a herramientas digitales con las que elaborar materiales didácticos de calidad y que también les permitan crear comunidades de aprendizaje alrededor de contenidos multimedia basados en los estilos de aprendizaje (en este sentido las herramientas de anotaciones de vídeo tienen mucho que aportar, ayudando a establecer nuevos marcos de investigación). Los alumnos del Máster de Secundaria de Matemáticas, inmersos en el Prácticum y TFM, necesitan estrategias de intervención en el aula que les ayuden a implementar metodologías activas en la enseñanza de las Matemáticas. En este sentido en la Facultad de Educación impartimos una asignatura denominada "Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas", cuya pretensión es aportar al alumnado del Máster de Matemáticas conocimientos generales sobre

modelización matemática y uso de las tecnologías para la creación de contenidos matemáticos digitales de calidad. Esta asignatura pretende ser un punto de partida en el desarrollo de las prácticas en los centros colaboradores y, posteriormente, en la consecución del trabajo fin de Máster, aportando conocimientos relacionados con las tecnologías que se puedan proyectar en el futuro profesional del alumnado del Máster de Secundaria en la especialidad de Matemáticas.

2. Estilos de enseñanza-aprendizaje y herramientas tecnológicas para el diseño de actividades

En este apartado vamos a analizar aspectos relacionados con los estilos de enseñanza/aprendizaje y algunas herramientas digitales de interés en el diseño de materiales formativos en el Máster de Secundaria de Matemáticas. Aportaremos, en el caso de las herramientas digitales, ejemplos de espacios para la creación de materiales didácticos en formato web, creación de infografías, edición de vídeos educativos, junto con el uso educativo de las anotaciones de vídeo.

2.1 Estilos de enseñanza-aprendizaje

Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988). La definición recoge aspectos como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos. Es obvio que factores como la conceptualización y la categorización, la dimensión reflexividad-impulsividad, las preferencias sensoriales, los rasgos afectivos y los rasgos fisiológicos influyen de forma capital en el estilo de aprender de cada individuo.

Según Honey y Munford (1986) hay cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. En la siguiente tabla se muestran las características de los individuos según los estilos de aprendizaje:

ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
• animador • improvisador • descubridor • arriesgado • espontáneo	• ponderado • concienzudo • receptivo • analítico • exhaustivo	• metódico • lógico • objetivo • crítico • estructurado	• experimentador • práctico • directo • eficaz • realista

Tabla 1. Características de los individuos según los estilos de aprendizaje.

Las características asociadas a los distintos estilos de aprendizaje están íntimamente relacionadas con la personalidad del individuo. Hay situaciones y metodologías que influirán positivamente en los aprendizajes de los individuos en los que predomina algún estilo sobre los demás, además de otras que influirán de forma negativa.

En cuanto a los Estilos de Enseñanza, podemos definirlos como "categorías de preferencias y comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, en que han sido abstraídos de su experiencia

académica y profesional y en que tienen como referente los Estilos de Aprendizaje" (Martínez, 2007).

A continuación, establecemos una clasificación de estilos de enseñanza relacionándolos con los estilos de aprendizaje que promueven:

- Estilo de enseñanza abierto. Se trata de un estilo de enseñanza que favorece la preferencia del estilo de aprendizaje activo. Los docentes que tienen este estilo al enseñar cambian de metodología con frecuencia, no ponen limitaciones formales excesivas, provocan el debate y tienen preferencia por alumnos originales y creativos.

- Estilo de enseñanza formal. Este estilo de enseñanza favorece la preferencia del estilo de aprendizaje reflexivo. Los docentes que tienen este estilo de enseñanza planifican de forma minuciosa, diseñan las actividades con detalle, prefieren el trabajo individual y se inclinan por alumnos reflexivos y pacientes.

- Estilo de enseñanza estructurado. Este estilo de enseñanza favorece la preferencia del estilo de aprendizaje teórico. Los docentes que tienen este estilo de enseñanza son partidarios de un clima ordenado y tranquilo en el aula, son perfeccionistas, evitan cambiar de metodología y prefieren a alumnos metódicos y que estructuran bien.

- Estilo de enseñanza funcional. Este estilo de enseñanza favorece la preferencia del estilo de aprendizaje pragmático. Los docentes que tienen este estilo de enseñanza planifican desde un punto de vista funcional y concreto, prefieren las cuestiones prácticas y las experiencias en el aula, son prácticos y realistas y prefieren alumnos amantes de experiencias prácticas.

2.2 Exelearning

ExeLearning es un programa libre y abierto bajo licencia GPL-2 para ayudar a los docentes en la creación y publicación de contenidos, y que permite a profesores y académicos la publicación de contenidos didácticos en soportes informáticos (CD, memorias USB, en la web, en la nube), sin necesidad de ser ni convertirse en expertos en HTML, XML o HTML5. eXeLearning está disponible en GNU/Linux, Microsoft, Windows y Mac OS X.

Los recursos creados en eXeLearning son accesibles en formato XHTML o HTML5. Es posible generar sitios web completos (páginas web navegables). También permite insertar contenidos interactivos en cada página, tales como preguntas y actividades.

Un ejemplo concreto de utilización de estos materiales creados con eXeLearning en la enseñanza lo constituye la Educación Secundaria para Adultos y el Bachillerato online que se imparte en Andalucía, donde los materiales están integrados en una plataforma Moodle, creados con licencia CC y de los que se ofrecen los archivos fuentes para que puedan ser modificados por el profesorado.

2.3 Infografías

La infografía es una representación visual o diagrama de textos escritos que en cierta manera resume o explica; en ella intervienen diversos tipos de gráficos y signos no lingüísticos y lingüísticos (pictogramas, ideogramas y logogramas) formando descripciones, secuencias narrativas o argumentativas e interpretaciones, presentadas de manera gráfica normalmente figurativa, que pueden o no coincidir con grafismos abstractos y/o sonidos. La infografía nació como un medio de transmitir información gráficamente.

Permiten acceder a la información de forma clara, directa, visual y fácil de entender. En el ámbito educativo se pueden utilizar desde el prisma del docente y desde la perspectiva del discente. Los docentes pueden transmitir información de forma sintética y los alumnos pueden usarlas para trabajar los contenidos de la asignatura generando productos de creación propia.

La creación de infografías es un proceso simple y hay muchas herramientas que las generan. Algunas herramientas web son las siguientes:

- Infogr.am. Esta herramienta gratuita tiene seis diseños para iniciar. Podemos insertar información en cada una de las cajas predeterminadas, o se pueden añadir y eliminar cajas. Es posible elegir entre más de una docena de opciones gráficas, añadir cajas de texto, fotos, mapas o incluso videos. Al terminar la infografía se puede compartir inmediatamente en redes sociales o usar el código para ponerla en sitios Web.

- Piktochart. Dispone de un editor personalizable que nos permite cambiar colores, tipo de fuentes, añadir formas básicas, gráficas precargadas y tus propias imágenes. La plantilla tiene una cuadrícula que nos ayudará a ordenar los elementos o incluso cambiar los tamaños de las imágenes. Para más opciones de customización y 100 plantillas, se puede adquirir la versión Piktochart Pro.

- Easel.ly. En Easel.ly se puedes mover cualquier objeto en la plantilla y reemplazarlo con gráficos modernos de 10 categorías, incluyendo gente, medios de transporte, animales e íconos. También hay figuras básicas, líneas de conexión y flechas. Subir tus propias

gráficas, clonar o posicionar gráficas con un simple toque, usar la cuadrícula y cambiar el color de cualquier elemento en la página. También se puede personalizar el texto con la colección de fuentes, estilos, tamaños y colores. La infografía ya terminada puede cargarse y compartirse mediante código.

- Canva. Este servicio sencillo, intuitivo y completo nos puede ayudar a crear diseños de calidad rápidamente. Además de ser gratuito, puede ser usado por cualquier navegador desde cualquier dispositivo. Como usuario, se tiene acceso a miles de ilustraciones para usar en nuestros proyectos.

- Visual.ly. Ofrece infografías para agencias, negocios y organizaciones con gran cantidad de plantillas.

- Amcharts. Sirve para crear infografías de gráficos.

- Infoactive. Para crear infografías interactivas que incluyan tanto imágenes como datos.

- Venngage. Es una herramienta que crea infografías además de cuadros estadísticos. Dispone de versión gratuita y premium.

- Chartsbin. Herramienta para crear mapas interactivos.

Algunos espacios en los que encontramos infografías son los siguientes:

- Infografías de Eroski
- Infografías de Internet
- Infografías en castellano
- Infografías del diario "El Mundo"
- Infografías del diario "El País"

Por otra parte, también existen aplicaciones para móviles que permiten la generación de infografías. Algunas de ellas son las siguientes:

- IVisual info Touch
- Infographics app
- Lemonly infographics

2.4 Herramienta de edición de vídeos educativos: Powtoon

Un vídeo educativo es el compendio de recursos audiovisuales grabados, que cumplen un objetivo didáctico previamente formulado. Podemos clasificar los vídeos educativos en 5 tipos:

- Instructivos. Su pretensión es que los estudiantes dominen un determinado contenido.

- Cognoscitivos. Intentan dar a conocer determinados aspectos del tema que se está estudiando.

- Motivadores. Su fin es disponer positivamente al alumno hacia el desarrollo de una determinada tarea.

- Modelizadores. Presentan modelos a imitar o seguir.

- Lúdicos o expresivos. Se utilizan como un medio de expresión a través de habilidades y conocimiento de la herramienta empleada.

En la creación de un vídeo educativo podemos considerar tres fases: a) fase de preproducción (elección de temática y escenario, realización de un guión); b) fase de producción (revisión y pruebas, audio y duración) y c) fase de postproducción (edición y publicación).

En la siguiente tabla recogemos los distintos tipos de vídeos educativos en función de los estilos de enseñanza/aprendizaje dominantes en su creación y edición:

Tipo de vídeo educativo	**Estilo de enseñanza que dominante en su creación y edición**	**Estilo de aprendizaje dominante en su creación y edición**
Instructivo	Formal y estructurado	Reflexivo y teórico
Cognoscitivo	Funcional	Pragmático
Motivador	Abierto	Activo
Modelizador	Estruturado	Teórico
Lúdico o expresivo	Abierto	Activo

Tabla 2. Tipos de vídeos educativos y estilos de enseñanza/aprendizaje.

Respecto a la creación y edición de los vídeos, PowToon es una plataforma online para la creación de animaciones y todo tipo de presentaciones en vídeo. El programa, con una interfaz en inglés fácil e intuitiva, cuenta con todas las herramientas necesarias para comenzar a crear presentaciones y vídeos animados explicativos con resultados profesionales. El proceso de creación es muy sencillo y el resultado se convierte en vídeos capaces de cautivar a nuestra audiencia. PowToon ayuda a captar la atención e imaginación de nuestro público de una forma más efectiva que las presentaciones tradicionales basadas en diapositivas.

PowToon es un software en línea que tiene como función crear vídeos y presentaciones animadas e interpretar lo que el usuario introduce en su interfaz, reproduciéndose en una especie de caricatura, de una persona hablando mostrando cuadros de diálogo que el usuario haya escrito. Es muy usado en el ámbito escolar y también por cibernautas que, con vídeos caricaturizados, comunican una idea a un público elegido.

Las ventajas de la utilización de Powtoon son las siguientes:

- Es un servicio de presentación sencillo, completo y eficiente, además de tener una versión libre de uso.
- Se pueden crear presentaciones, vídeos promocionales o trabajar con plantillas en blanco.
- Proporciona gran variedad de lienzos, personajes y temas.
- Powtoon nos guía durante todo el proceso.
- Se puede añadir a la presentación música o voz.
- Se puede compartir la creación por las redes sociales.
- Aporta diversión y dinamismo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Muestra una nueva manera de comunicar ideas y conocimientos.
- Se puede exponer en cualquier tipo de medio (escolar, laboral …).

2.5 Anotaciones de vídeo

Las herramientas de anotación de vídeo han emergido para ayudar a los educadores de forma más efectiva a reflexionar y analizar los procesos de enseñanza (Rich y Hannafin, 2009). Estas herramientas permiten al usuario marcar porciones del vídeo añadiendo texto y comentarios visuales, para enriquecer las explicaciones. En la actualidad el número de herramientas de vídeo anotación disponibles está creciendo, variando desde sofisticados programas hasta herramientas de Internet (Ingram, 2014; Monedero, J.J., Cebrián, D. & Desenne, P.,2015). Consideramos que no existe una única herramienta

que sea la más apropiada para todas las situaciones de enseñanza, entendiendo que todas las asignaturas pueden beneficiarse de un adecuado uso de las anotaciones de vídeo.

En nuestro caso concreto, una vez analizadas algunas herramientas de anotaciones de vídeo, hemos utilizado una **Coannotation** (disponible en https://coannotation.com/). Se trata de una herramienta de carácter abierto para la creación de anotaciones de vídeo de carácter colaborativo, que sólo requiere registro mediante un correo electrónico o perfil de Gmail o Facebook. Esta herramienta permite la inserción de vídeos procedentes de Youtube y también permite la creación de grupos de vídeo con temáticas diversas creando así comunidades de discusión alrededor de los vídeos.

METODOLOGÍA

3. Cuerpo argumental (objetivos, método, recursos)

Durante el curso 2018-2019 se ha llevado a cabo en la asignatura "Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas" del Máster de Secundaria en la especialidad de Matemáticas la implementación de una metodología basada en el uso de las nuevas tecnologías. Han participado 31 alumnos/as de diversas especialidades (matemáticas, ingenierías, telecomunicaciones, informática, etc.) que están realizando el Máster mencionado para habilitarse como profesores de Secundaria. El objetivo primordial de esta metodología era acercar a los alumnos/as del Máster al conocimiento y la importancia de un buen uso de las tecnologías en la disciplina de Matemáticas, con un análisis previo de los estilos de aprendizaje de cada uno. Dividimos nuestra experiencia en varias fases:

1. Creación de grupos de trabajo.
2. Análisis de los estilos de aprendizaje del alumnado del Máster usando el test CHAEA.
3. Propuesta de herramientas tecnológicas para la creación de materiales didácticos: Exelearning, para la creación en formato web de unidades didácticas), Piktochart (creación de infografías) y Coannotation (espacio para la creación de anotaciones de vídeo).
4. Diseño de tareas para el alumnado (creación de forma grupal de una unidad didáctica de exelearning y de un vídeo con alguna herramienta de edición en función del estilo predominante en el grupo de alumnos/as, este vídeo habría de incorporarse a Coannotation).
5. Análisis y corrección de las tareas grupales.

6. Análisis de los estilos de aprendizaje del alumnado mediante el test CHAEA y el grado de satisfacción con la metodología y el uso de herramientas digitales mediante un cuestionario en la plataforma de la asignatura (este cuestionario analiza también el grado de satisfacción con la asignatura en general)
7. Comentarios y conclusiones a la vista de los datos obtenidos en los instrumentos mencionados. Todo este proceso ha generado sinergias positivas con la utilización de las nuevas tecnologías, que están derivando en un uso adecuado de las TIC en las fases de intervención de las prácticas y las propuestas de mejora en los trabajos fin de Máster, algunos de los cuales están dirigidos por el autor de este trabajo.

En los siguientes enlaces se puede acceder a algunos de los vídeos generados por los alumnos del Máster de Secundaria de Matemáticas para motivar hacia diferentes conceptos matemáticos:

- https://bit.ly/2QvIFPg. Vídeo para explicar las identidades notables.
- https://cutt.ly/fuOh3z. Vídeo para explicar el concepto de función.
- https://cutt.ly/xuOjA8. Vídeo para el explicar el teorema de Tales y el concepto de semejanza.

Respecto al test CHAEA de estilos de aprendizaje (80 ítems, que los alumnos realizaron online en http://ceca.uaeh.edu.mx/multimedia/estilos/), analizaremos en el apartado de discusión los resultados obtenidos con los alumnos del Máster de Matemáticas de Secundaria.

En relación al cuestionario de uso de herramientas y grado de satisfacción con la asignatura (ver anexo), tenía 14 ítems, entre los que estaban el sexo, disciplina de procedencia, valoración de recursos didácticos, estilos de enseñanza/aprendizaje, valoración de herramientas digitales (webquests, exelearning, uso didáctico del vídeo y coannotation), valoración de la competencia digital y evaluación de la actuación del profesor.

RESULTADOS

4. Discusión (resultados, conclusiones…)

En referencia a los estilos de aprendizaje, Peter Honey y Alan Mumford en 1986 partieron de las bases de David Kolb para crear un cuestionario de Estilos de Aprendizaje

enfocado al mundo empresarial. Al cuestionario le llamaron LSQ (Learning Styles Questionaire) y con él, pretendían averiguar por qué en una situación en que dos personas comparten texto y contexto una aprende y la otra no.

Las aportaciones y experiencias de Honey y Mumford fueron recogidas en España por Catalina Alonso en 1992, quien adaptó el cuestionario LSQ de Estilos de Aprendizaje al ámbito académico y al idioma Español, llamó al cuestionario adaptado CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje).

La fiabilidad/validez de este cuestionario ha sido demostrada en la investigación realizada con una muestra de 1371 alumnos de 25 Facultades de las Universidades Autónomas y Politécnica de Madrid. Los resultados obtenidos por Catalina Alonso fueron muy importantes ya que dejaron precedentes en la investigación pedagógica y han servido como base a otras investigaciones en países Iberoamericanos.

La siguiente tabla muestra los baremos de puntuación del test CHAEA en los diferentes estilos de aprendizaje:

	Preferencia muy baja	Preferencia baja	Preferencia moderada	Preferencia alta	Preferencia muy alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Tabla 3. Baremos de puntuación del test CHAEA de estilos de aprendizaje.

La tabla siguiente nos muestra las puntuaciones obtenidas por 29 de los 31 alumnos del Máster de Secundaria de Matemáticas en los distintos estilos, junto con las medias de éstos:

Activo	Pragmático	Reflexivo	Teórico
2	11	19	18
15	20	8	13
8	16	18	17
14	19	10	13
12	14	19	16
17	17	11	10
4	16	15	11
8	11	15	13
8	16	15	16
8	13	18	13
4	11	18	18
11	15	16	14
4	12	19	19
8	11	18	15
14	11	16	12
12	15	18	18
6	9	19	19
6	14	19	19
4	10	18	15
3	17	13	16
14	14	16	16
11	14	16	15
5	12	11	14
7	10	17	16
13	15	18	11
18	14	13	13
11	13	14	9
15	14	17	8
9	9	13	15
9,3448275862	13,551724138	15,75862069	14,551724138
9,34	13,55	15,75	14,55
Baja	Moderada	Moderada	Alta

Tabla 4. Puntuaciones del test CHAEA de los alumnos del Máster de Matemáticas de Secundaria.

Estilos	Estudio Catalina Alonso	Alumnado Máster de Secundaria de Matemáticas
Activo	10,7	9,34
Pragmático	12,1	13,55
Reflexivo	15,37	15,75
Teórico	11,3	14,55

Tabla 5. Comparación de medias de estilos de aprendizaje estudio de Catalina Alonso-Alumnos Máster Secundaria Matemáticas.

Si observamos la tabla anterior se aprecia que los alumnos del Máster son poco activos al igual que los alumnos universitarios del estudio de Alonso y muy parecidos también en referencia al estilo reflexivo. Sí se aprecia una diferencia significativa en el apartado teórico (posiblemente influye la procedencia de los alumnos de Máster de disciplinas como Matemáticas).

Algunos resultados significativos de nuestro análisis son los siguientes:

- El alumnado del Máster de Matemáticas de Secundaria muestra una tendencia alta en el estilo teórico, moderada en los estilos pragmático y reflexivo, junto con una tendencia baja en el estilo activo.
- Existe un porcentaje significativo de alumnos del Máster de Secundaria de Matemáticas que proceden de otras titulaciones como ingenierías, telecomunicaciones e informática. Esto se puede explicar debido al cambio de la tendencia en el mercado laboral de estos colectivos, que les hace mirar hacia la profesión docente.
- Los contenidos didácticos de la asignatura propuestos por el equipo docente se han valorado con 4 puntos sobre 5.
- Todos los encuestados consideran que los estilos de aprendizaje de los alumnos y los estilos de enseñanza de los profesores inciden en los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- De las herramientas digitales propuestas para la creación de contenido digital, la mejor valorada ha sido Exelearning y los encuestados en más de un 70% la seguirán utilizando en su futuro profesional para la elaboración de unidades

didácticas de Matemáticas. Esta herramienta se usa de forma significativa en sus intervenciones en las prácticas y en sus propuestas de trabajo de fin de Máster.

- El 93% del alumnado considera que ha mejorado su competencia digital después de la experiencia de formación.
- El alumnado valora con 4,2 sobre 5 el grado de comodidad ante el uso de herramientas digitales en la consecución de las tareas de la asignatura.
- El alumnado valora con 8 sobre 10 puntos la actuación de su profesor de la asignatura en el aula.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones podemos decir lo siguiente:

- Hemos conseguido nuestro objetivo de introducir al alumnado del Máster de Secundaria de Matemáticas a un conocimiento y un uso efectivo de las tecnologías.
- El alumnado ha tomado conciencia de la importancia del análisis de los estilos de aprendizaje de los alumnos y los estilos de aprendizaje de los profesores. En este sentido casi todo el alumnado realizó el test CHAEA de estilos de aprendizaje para evaluar su propio estilo.
- Con esta metodología de uso de las TIC mejora la competencia digital del alumnado del Máster de Secundaria en la especialidad de Matemáticas.
- La herramienta de creación de contenidos digitales Exelearning está bien considerada por el alumnado y es susceptible de ser usada en el desarrollo de unidades didácticas en sus intervenciones de Prácticum y, posteriormente, en propuestas de mejora del trabajo de fin de Máster. Hemos de comentar en este sentido, que el curso anterior un alto índice de alumnos usaron ya dicha herramienta en los trabajos de fin de grado, con una buena valoración por parte de los tribunales de estos trabajos.
- El alumnado valora positivamente actuaciones docentes relacionadas con un buen uso e implementación de tecnologías en las aulas.

En definitiva, hemos propuesto un modelo de acercamiento a buenas prácticas educativas usando herramientas tecnológicas para los alumnos del Máster de Secundaria de Matemáticas, que les ayude desarrollar su competencia tecnológica y les prepare mejor para encarar con éxito los períodos de intervención en las prácticas y sus propuestas finales de trabajo fin de máster. Este modelo metodológico se basa en herramientas de libre acceso y que tienen en cuenta los estilos de aprendizaje y

enseñanza de los futuros docentes, ayudándoles a adquirir competencias profesionales necesarias en el mundo actual.

5. Referencias

1. ALONSO, C. (1992). Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de Universidad Complutense.
2. Honey, P. y Mumford, A. (ed.). (1986). Using our Learning Styles. Berkshire. U.K.: Peter Honey.
3. Ingram, J. (2014). Supporting Student Teachers in Developing and Applying Professional Knowledge with Videoed Events. European Journal of Teacher Education, 37(1), 51-62. (http://doi.org/tp7).
4. Keefe, J. W. (1988). Profiling and Utilizing Learning Style. Reston, Virginia: NASSP.
5. Martínez, P. (2007): Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica de aula. Bilbao: Mensajero.
6. Monedero, J.J., Cebrián, D. & Desenne, P. (2015). Usabilidad y satisfacción en herramientas de anotaciones multimedia para MOOC [Usability and Satisfaction in Multimedia Annotation Tools for MOOCs]. *Comunicar, 44*, 55-62. (DOI: 10.3916/C44-2015-06).
7. Rich, P. y Hannafin, M. J. (2009). Video annotation tools Technologies to scalfold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher of Education, 60 (1),* 52-67. doi:10.1177/0022487108328486.

Anexo. Cuestionario de la parte tecnológica de la asignatura

1) Señala si eres hombre o mujer:
Hombre
Mujer
2) Indica cuál es tu especialidad universitaria:
Matemáticas
Ingeniería
Telecomunicaciones
Informática
Arquitectura
Otras titulaciones

3) **Evalúa de 1 a 5 los contenidos didácticos expuestos en la asignatura, teniendo en cuenta su repercusión en tu futuro como profesional de Matemáticas.** Entendemos que 1 es la calificación más baja y 5 la más alta.

	1	2	3	4	5
Grado de calidad de los contenidos didácticos	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5

4) **¿Consideras que los estilos de aprendizaje de los alumnos influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en Matemáticas?**

Sí
No

5) ¿Consideras que los estilos de enseñanza de los profesores influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Matemáticas?

Sí
No

6) ¿Consideras que las nuevas tecnologías y las herramientas tecnológicas suponen un valor añadido en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas?

Sí
No

7) Evalúa de 1 a 5 analizando la utilidad de las webquests como estrategia de trabajo por proyectos en la asignatura de Matemáticas. Considera 1 como nada útil y 5 como muy útil.

	1	2	3	4	5
Utilidad de las webquests en Matemáticas	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5

8) Evalúa de 1 a 5 la utilidad de la herramienta exelearning en el diseño de materiales digitales para la enseñanza de las Matemáticas. La evaluación 1 es nada útil y la 5 muy útil.

	1	2	3	4	5
Utilidad de exelearning en el diseño de materiales digitales de carácter matemático	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5

9) ¿Consideras de interés la elaboración de vídeos didácticos de carácter matemático con algún editor de vídeo (Powtoon, etc.) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de Matemáticas?

Sí
No

10) Evalúa de 1 a 5 la utilidad de la herramienta de anotaciones de vídeo Coannotation en la enseñanza de las Matemáticas. Considera 1 como nada útil y 5 muy útil.

Utilidad de Coannotation en la enseñanza de las Matemáticas	1 opción 1	2 opción 2	3 opción 3	4 opción 4	5 opción 5

11) Elige una de las herramientas tecnológicas siguientes para implementarla en el aula de Matemáticas en tu futuro profesional:

Webquest
Exelearning
Coannotation

12) ¿Consideras que el análisis de elementos digitales y tecnológicos, junto con estrategias de uso, han mejorado tu competencia digital para emplear estas herramientas en el aula de matemáticas?

Sí
No

13) Evalúa de 1 a 5 tu grado de comodidad ante el uso de herramientas digitales en las tareas de la asignatura. Considera 1 como nada cómodo y 5 como muy cómodo.

Grado de comodidad ante la experiencia con el uso de herramientas tecnológicas	1 opción 1	2 opción 2	3 opción 3	4 opción 4	5 opción 5

14) Evalúa de 1 a 10 la actuación del profesor de la asignatura en la parte de recursos tecnológicos y estrategias de diseño de actividades desde la mejora de la competencia tecnológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, C. (1992). Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de Universidad Complutense.

Honey, P. y Mumford, A. (ed.). (1986). Using our Learning Styles. Berkshire. U.K.: Peter Honey.

Ingram, J. (2014). Supporting Student Teachers in Developing and Applying Professional Knowledge with Videoed Events. European Journal of Teacher Education, 37(1), 51-62. (http://doi.org/tp7).

Keefe, J. W. (1988). Profiling and Utilizing Learning Style. Reston, Virginia: NASSP.

Martínez, P. (2007): Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica de aula. Bilbao: Mensajero.

Monedero, J.J., Cebrián, D. & Desenne, P. (2015). Usabilidad y satisfacción en herramientas de anotaciones multimedia para MOOC [Usability and Satisfaction in Multimedia Annotation Tools for MOOCs]. *Comunicar, 44*, 55-62. (DOI: 10.3916/C44-2015-06).

Rich, P. y Hannafin, M. J. (2009). Video annotation tools Technologies to scalfold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher of Education, 60 (1),* 52-67. doi:10.1177/0022487108328486.

Prevê, observa, explica e reflete: atividades laboratoriais na formação de educadores e professores. (res0102)

Ana Peixoto
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

INTRODUCCIÓN

Existe uma concordância generalizada, por parte dos especialistas na educação em ciências, quanto ao contributo que as atividades laboratoriais podem dar no processo de ensino e aprendizagem das ciências (Bennett, 2003; Caamaño, 2004; Peixoto, 2010). Longe vão os tempos em que se considerava que as atividades laboratoriais só se poderiam realizar apenas em laboratórios devidamente apetrechados, mesmo quando estas se destinavam a crianças que frequentavam os primeiros anos de escolaridade do ensino não formal ou do ensino formal (3 aos 9 anos de idade). Apesar deste consenso, em muitos países, nomeadamente em países em via de desenvolvimento, ainda prevalece esta argumentação. Autores como Hodson (1990), Leite (2002) e Peixoto (2010, 2017) defendem que, para a realização de atividades laboratoriais, apenas se torna necessário existir um espaço físico adequado, materiais de laboratório - ou outros que os possam substituir -, que garantam o rigor dos dados obtidos e a segurança de quem realiza as atividades laboratoriais e/ou as executa. Os mesmos autores, ao salientarem a importância da realização das atividades laboratoriais, defendem que podem ser desenvolvidas desde que, para isso, os educadores e professores estejam munidos de recursos didáticos adequados e necessários para a sua realização, adequem os espaços e os materiais, ao que se pretende realizar, sem retirar o rigor e as características próprias das ciências. A argumentação de Hodson (1990) sobre as condições necessárias para a realização das atividades laboratoriais conta já com quase quatro décadas, no entanto, em contexto de prática educativa, nomeadamente na formação inicial e contínua de educadores e professores, quando se sugere a realização de atividades laboratoriais com crianças que frequentam os jardins-de-infância (3-6 anos), ou com crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) (6-9 anos), é frequente os profissionais argumentarem não ser possível de realizar por as escolas não possuírem condições adequadas à sua realização, argumentando com a falta de um laboratório de ciências (Peixoto, 2008). Pensar num jardim-de-infância com um laboratório de ciências equipado para as crianças dos 3 aos 6 anos pode ser motivador para os educadores, professores e para as próprias crianças mas realça a ideia de que os fenómenos do mundo vivo e não vivo só são passíveis de ocorrer em locais próprios para fazer ciências e não na natureza. Para autores como Peixoto (2018) torna-se urgente

desconstruir esta argumentação, formando educadores e professores que consigam pensar as AL de acordo com o objetivo da sua realização e não com os meios físicos e materiais que consideram ser necessários para essa realização, pensando fundamentalmente nos objetivos a atingir com a realização de atividades laboratoriais. Estes objetivos podem ser diversificados. De acordo com Leite (2002) os objetivos principais poderão passar pela aprendizagem de conhecimento procedimental, pela aprendizagem de conhecimento conceptual ou pela aprendizagem de metodologia científica. Dentro destes objetivos os tipos de AL a realizar poderão ser pensadas com o objetivo de reforçar conhecimento conceptual já existente, construir novo conhecimento ou reconstruir esse conhecimento. As atividades laboratoriais do tipo prevê, observa, explica e reflete (POER) apresentam-se como aquelas cujo principal objetivo é a aprendizagem de conhecimento conceptual, tendo por base, a reconstrução do conhecimento das crianças (Leite, 2002; Peixoto, 2010). Estas atividades podem-se apresentar com procedimento laboratorial definido ou com procedimento laboratorial por definir. As etapas destas atividades assemelham-se às propostas por Gunstone (1991) e White e Gunstone (1996) que se apresentam com as etapas de prevê, observa e explica. Para estes autores a etapa de previsão permite consciencializar as crianças das suas ideias prévias, depois passam para etapa de observação e em seguida confrontam o observado pelas crianças com as ideias por elas defendidas antes da observação. Ao defender-se que as crianças, ao abordarem conceitos de ciências, possuem já um corpo de conhecimentos decorrentes da sua interação com o mundo físico, torna-se necessário identificar essas ideias, para que, a partir delas, se possa reconstruir o conhecimento aproximando-os do cientificamente correto. Um exemplo concreto e que está patente na mente das crianças, fruto da sua interação com o meio físico, refere-se ao considerarem que todas as bolas flutuam, argumentando que esse fenómeno ocorre porque têm forma de bola. Compete ao educador ou professor permitir a observação de situações que envolvem bolas que não flutuam, criando assim o conflito cognitivo (Peixoto, 2007) levando assim as crianças a refletirem sobre as condições necessárias para que qualquer corpo flutue ou afunde em resultado da relação entre a intensidade das forças peso e impulsão. Como as crianças dos 3 aos 6 anos normalmente não sabem ler, não tem sentido propor-se atividades laboratoriais do tipo POER com procedimento definido, tornando-se fundamental que o educador ou o professor: identifique as ideias das crianças ou alunos; parta dessas ideias discutindo-as com as crianças e defina com elas o melhor procedimento que confirme ou desconstrua as ideias por elas defendidas levando-as a refletir acerca das ideias que tinham antes da realização das atividades laboratoriais e as que têm depois da sua realização, de modo a aproximar o conhecimento da criança do conhecimento cientificamente correto. Só depois o

educador ou professor poderá generalizar o nível de explicação a outro tipo de fenómenos similares, levando as crianças a refletir sobre os fenómenos e os princípios das ciências. Diferentes estudos realizados com crianças dos 3 aos 6 anos (Brito & Peixoto, 2018; Carmo & Peixoto, 2015; Curval & Peixoto, 2015) mostram que a exploração de atividades laboratoriais com procedimento por definir, requerem formação didática dos futuros profissionais de modo a que possam construir recursos didáticos de apoio à exploração dessas atividades laboratoriais permitindo-lhes ter presente, todo o manancial de respostas que as crianças podem dar e como devem conduzir adequadamente o conhecimento das crianças para o conhecimento cientificamente correto. Na formação em didática dos futuros educadores e professores torna-se premente confluir o conhecimento científico, com o conhecimento metodológico e o conhecimento do desenvolvimento psicológico das crianças. O estudo que se apresenta decorre de nove anos de investigação efetuada com estudantes de Mestrado de Habilitação para a Docência, futuros educadores de infância e professores do 1. º CEB. O estudo decorreu em contexto de sala de aula com estudantes que frequentavam as unidades curriculares Didática do Conhecimento do Mundo (futuros educadores de infância) e Didática do Estudo do Meio (futuros professores do 1.º CEB) em diferentes anos letivos, iniciando em 2010 e terminando em 2019. O objetivo geral deste estudo longitudinal era analisar como estes estudantes se propunham conduzir todo o processo das atividades laboratoriais com procedimento por definir que lhes permitisse identificar os conhecimentos das crianças dos 3 aos 9 anos para, para a partir daí, definirem os procedimentos que lhes permitissem explorar essas ideias de forma mais adequada e cientificamente correta, levando-as a aprender conceitos cientificamente corretos, partindo da utilização de um recurso didático por eles elaborados para esse fim.

METODOLOGÍA

Para a realização deste estudo recorreu-se a um paradigma interpretativo, de natureza descritiva e indutiva, apoiado numa metodologia qualitativa (McMillan & Schumacher, 2006), e num desenho de estudo de caso de natureza exploratório (Coutinho, 2015). Participaram neste estudo 311 estudantes (tabela 1) que frequentaram, durante nove anos letivos consecutivos (2010 a 2019), as unidades curriculares de Didática do Conhecimento de Mundo, unidade curricular do 1.º semestre do Mestrado de Habilitação para a docência em Educação Pré-escolar e Didática do Estudo do Meio do 2.º semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como se pode verificar os primeiros estudantes são formados para serem educadores de infância abrangendo crianças dos 5 meses aos 6 anos de idades,

enquanto os segundos estudantes são formados para serem profissionais de educação de infância e simultaneamente professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico envolvendo crianças dos 5 meses aos 9 anos de idade. Estas unidades curriculares foram lecionadas, em cada ano letivo, durante 16 semanas consecutivas contando com a duração de duas horas e meia semanais, para o caso da Didática do Conhecimento do Mundo (futuros educadores de infância), e três horas semanais para o caso da Didática do Estudo do Meio (futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico), perfazendo um total de 40 horas no caso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 48 horas para o caso do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante esse total de horas foram explorados, com os estudantes, vários temas de didática, de acordo com diferentes metodologias e diferentes tipologias de atividades laboratoriais entre as quais se destacaram as atividades laboratoriais sem procedimento definido.

Tabela 1: Ano letivo e do n.º total de estudantes que frequentaram a didática

Ano letivo	N.º de alunos em Didática do Conhecimento do Munco	N.º de alunos em Didática do Estudo do Meio	Total de estudantes
2010/2011	23	-	23
2011/2012	20	18	38
2012/2013	23	24	47
2013/2014	15	23	38
2014/2015	22	24	46
2015/2016	14	24	38
2016/2017	11	20	33
2017/2018	10	18	28
2018/2019	9	13	22

No decorrer destas unidades curriculares, uma das tarefas propostas foi a construção de quadros POER passíveis de serem utilizados nas suas futuras práticas como docentes em formação inicial. Impunha-se como condição que esse recurso didático permitisse explorar diferentes temáticas, permitindo a sua exploração em diferentes momentos de prática de ensino supervisionada, devendo envolver materiais que substituíssem os materiais de laboratório, como rolhas, funis de plástico, cafeteira térmica, termómetro de ambiente, íman de frigorífico, bolas de diferentes dimensões, produtos de cozinha, entre outros. A temática das ciências a explorar com as crianças e os alunos ficaria ao critério do grupo de estudantes, podendo recorrer a uma temática já abordada em contexto de didática ou a outra que constasse dos programas do 1-º Ciclo do Ensino Básico ou das Orientações Curriculares para a Educação de Infância. Uma outra condição era que os estudantes apresentassem, em contexto de sala de aula de didática, o modo como se propunham explorar os quadros POER, com base na exploração da temática por eles escolhida, apresentando-a aos colegas de turma e ao investigador. Deste modo

pretendia-se simular uma situação de microensino em que os próprios colegas de turma funcionassem como se fossem as crianças e ou alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A tarefa de construção do recurso didático e de definição dos procedimentos de exploração foi realizada em grupo de dois estudantes, bem como a apresentação do recurso didático. Sempre que se verificava, no total dos estudantes da turma, a existência de número ímpar de estudantes foram formados grupos compostos por três estudantes. A tomada de decisão de formar grupos com dois estudantes, ou com três estudantes, esteve relacionada com o facto de, em situação de prática de ensino supervisionada (estágio) os estudantes trabalharem em par, permitindo-lhes antecipadamente constatar se o trabalho com aquele colega era ou não, do seu agrado. dado que em situação de prática d eensino supervisionada eles não podem mudar de par até ao final da prática. Para o estudo e como instrumentos e técnicas de recolha de dados recorreu-se a a registos fotográficos dos quadros POER construídos pelos estudantes, a um diário do investigador e à plataforma *moodle* institucional, na qual todos os estudantes deveriam colocar as fotografias dos quadros POER e os documentos de todos materiais por eles produzidos. Toda esta informação recolhida durante as aulas de Didática do Conhecimento do Mundo e de Didática do estudo do Meio foi submetida a uma análise de conteúdo, quer relativamente aos quadros POER, quer à forma como se propunham explorar as diferentes temáticas com as crianças e ou alunos. Para toda a análise de dados foram formuladas categorias de análise prévias com base: na adequação dos quadros às idades das crianças; na construção adequada dos quadros, na qual se pretendia analisar se a construção do quadro permitia a aplicação a diferentes temáticas; presença de todas as etapas do POER, na qual se analisava se as etapas se encontravam bem exploradas e a temática que se propunham explorar com as crianças ou alunos. Estas categorias de análise foram aplicadas a todos os instrumentos e a todas as técnicas de recolha de dados.

RESULTADOS

Como se pode constatar por análise da tabela 1, o número de estudantes envolvidos no estudo foi diferente, em cada ano letivo, levando à construção de diferente número de quadros POER. Pela análise da tabela 1 constata-se que, no ano letivo 2010/2011, apenas foram envolvidos no estudo estudantes de Didática do Conhecimento do Mundo. Isto deveu-se ao facto de a investigadora ter lecionado apenas esta unidade curricular aos esses estudantes futuros educadores de infância, não se encontrando nesse ano letivo a lecionar a Didática do Estudo do Meio aos estudantes futuros professores do 1.º CEB. A análise da tabela 1 revela ainda que o ano letivo que envolveu um maior número de estudantes foi o ano de 2012/2013 com um total de 47 estudantes,

seguidos dos anos letivos de 2011/2012, 2013/2014 e 2015/2016 que envolveram, cada um, 38 estudantes. Os restantes anos envolveram um número menor de estudantes, sendo o menor de todos o ano de 2018/2019. A variação do número de estudantes, por ano letivo, que estiveram diretamente envolvidos no estudo não esteve relacionada com a preferência dos estudantes por um Mestrado em detrimento do outro, mas sim, com a alteração de legislação portuguesa de acesso a estes mestrados que incluiu, a partir de 2015/2016, como condição de acesso aos referidos mestrados, a necessidade do grau de licenciado em Educação Básica. Esta decisão governamental teve efeito mais visível no ano letivo de 2018/209. Como, em cada ano letivo, a tarefa proposta foi realizada em par de estudantes, sempre que se verificava um número ímpar de estudantes tinha-se que incluir mais um elemento o qiue levou a que existisse alguns grupos com três estudantes, pelas razões já referidas anteriormente, resultou na construção de diferente número de quadros POER por ano letivo (tabela 2), perfazendo um total de 155 quadros construídos.

Tabela 2: Número de quadros construídos por ano letivo

Ano letivo	N.º de quadros POER construídos
2010/2011	11
2011/2012	19
2012/2013	23
2013/2014	19
2014/2015	23
2015/2016	19
2016/2017	16
2017/2018	14
2018/2019	11

Os resultados deste estudo evidenciam que, os diferentes estudantes foram, ao longo dos anos, construindo quadros POER cada vez mais adequados às idades das crianças, contemplando quase todos as etapas POER e explorando-as de forma cada vez mais adequada. É exemplo o quadro apresentado na figura 1 que permite a sua utilização e exploração por crianças dos 3 aos 9 anos.

Figura 1. Quadro POER adaptado a todas as idades

Este quadro permite às crianças observarem objetos reais, e no caso de não saberem ler podem observar as imagens presentes no copo com água e colocar a bola laranja no local que consideram mais adequado (em cima ou em baixo), dependendo se consideram que o objeto flutua ou afunda. Podem ainda desenhar a sua explicação e desenhar também a sua reflexão. No caso de se tratar de crianças que já sabem ler podem assinalar com uma cruz se consideram que o objeto flutua ou afunda e escrever a sua explicação e a sua reflexão. O referido quadro POER (figura 1) foi pensado pelo grupo de estudantes para ser explorado em grande grupo, daí apresentar três opções, flutua, afunda e não sei se flutua ou afunda. No entanto os autores do quadro, representado na figura 1, colocaram a mesma opção para a observação, revelando que consideram que a observação pode dar três resultados e não dois, como seria de espera. Mas dos 155 quadros analisados nem todos apresentavam esta versatilidade, constatando-se a existência de quadros que não contemplavam todas as etapas POER , mas apenas as etapas POE, indo ao encontro do modelo proposto por Gunstone (1991) e White e Gunstone (1996). É disso exemplo o quadro POER apresentado na figura 2, no qual inicialmente faltava a etapa reflete. Os estudantes foram alertados para a ausência desta etapa e substituíram-na pela etapa reflete, ficando ausente a coluna explica.

Figura 2. Quadro POER em que a etapa E foi substituída por R

Esta tomada de decisão, por parte dos estudantes, é reveladora do seu desconhecimento da importância da etapa explica e da sua função no POER. O quadro POER representado na figura 2 revela, ainda ausência da identificação da temática em exploração, não permitindo às crianças, que não sabem ler, identificar com clareza, essa temática. Relativamente à forma como se propunham explorar estes quadros POER com as suas crianças e ou alunos, os estudantes manifestavam a tendência para privilegiar as etapas prevê e observa, desvalorizando as etapas explica e reflete. Quando questionados relativamente a essas etapas facilmente incluíam a etapa explica, mas a etapa reflete apresentava-se com menos evidências. Num questionamento ainda mais direcionado pelo investigador diretamente à etapa reflete constatou-se, por vezes, que os estudantes apresentavam as mesmas ideias das crianças. É disso exemplo a exploração da temática flutua ou afunda em que os estudantes davam como resposta para o reflete, que os objetos flutuavam ou afundavam de acordo com o material de que eram feitos e não de acordo com a relação da intensidade das forças de impulsão e peso do objeto, embora os quadros construídos apresentassem todas as etapas de exploração do POER (figura 3).

Figura 3. Quadro POER com todas as etapas mas com tamanho de imagens inadequado

Inicialmente os quadros apresentavam-se como tabelas de resposta linha a linha, não prevendo que uma situação pudesse corresponder á situação seguinte, nem prevendo que a reflexão era a mesma para toda a temática.

Pela análise da figura 3 constata-se a presença de todas as etapas POER, no entanto, os estudantes optaram por substituir os objetos reais por imagens com tamanho inadequado. Comparando este quadro com o da figura 1 constata-se que estes estudantes optaram por colocar um X na opção que consideram correta permitindo assim ao grupo identificar se concordavam ou não com aquela opção. Já relativamente à opção dos materiais ou de imagens de materiais, ao comparar o tamanho dos botões apresentados na imagem do quadro da figura 3 com o tamanho da maça, verifica-se que este é pouco menor do que o tamanho da maça, não dando dados às crianças que observam estas duas imagens quanto ao peso dos objetos analisados, não podendo por isso decidir se o botão flutua ou afunda. Neste caso o tamanho da imagem era muito importante dado que dava informação ás crianças sobre o volume de água deslocada ou seja a intensidade da força de impulsão. Para além disso as crianças sabem que existem

botões de diferentes tamanhos e com diferentes pesos, assim como existem maças também de diferentes tamanhos e pesos e portanto não podem efetuar uma previsão sustentada com base nas imagens apresentadas. O rigor das imagens escolhidas permitia constatar de que forma os estudantes isolavam ou não os conceitos físicos a abordar na atividade laboratorial de modo a permitir a elaboração de uma relfexão cientificamente correta. Estes resultados vão ao encontro do já identificado por Peixoto (2008) quando afirma que muitas vezes os educadores e professores apresentam as mesmas ideias relativamente aos fenómenos que as crianças, não dando importância a aspetos cruciais quando se explora determinada temática. Relativamente à categoria de análise adequação da construção dos quadros POER constatou-se que os quadros apresentavam-se cada vez mais completos e mais dinâmicos permitindo a exploração de diferentes temáticas. Ao tornarem-se mais versáteis incorporavam a possibilidade de recorrer à sua utilização ao longo do ano letivo com outras temáticas. Os procedimentos apresentados pelos estudantes para a exploração de determinada temática tornaram-se também mais adequados ao longo dos anos embora se continue a verificar uma dificuldade entre estabelecer a conexão entre aquilo que são os objetivos de aprendizagem de determinada temática e a relação com a etapa reflete. Em termos de rigor científico ainda é notório que todos fatores que podem influenciar determinado fenómenos não são pensados pelos estudantes apesar de ser um dos aspetos muito frisado durante a didática. Quanto à última categoria de análise contatou-se que dos 155 quadros construídos, 80 abordaram a temática do flutuar e afundar, 50 abordaram a temática do misturar e dissolver e apenas 25 abordaram a temática das misturas homogéneas e heterogéneas. Dos 155 quadros analisados nenhum deles abordou uma temática que não tenha abordada pela investigadora durante as aulas de didática, embora isso tenha sido uma das possibilidades colocadas no início do estudo.

Os resultados apontam para a eficácia da construção deste recurso didático não só no aprofundar das atividades laboratoriais sem procedimento definido como na percepção por parte dos estudantes dos locais e dos espaços que podem ser utilizados para a realização dessas atividades. Mostram também que os estudantes não revelaram qualquer dificuldade em identificar materiais que facilmente substituiam os materiais de laboratório.

Também se verificou que no decorrer dos anos os recursos didáticos construidos foram cada vez mais complexos. Convém salientar que ao contrário do que acontecia com outros recursos didáticos neste caso não eram fornecidos exemplos visuais dos recursos já construidos nos anos anteriores.

CONCLUSIONES

Retomando o objetivo geral do estudo que era analisar como estes estudantes se propunham conduzir todo o processo das AL com procedimento por definir que lhes permitisse identificar os conhecimentos das crianças dos 3 aos 9 anos para, para a partir daí, definirem os procedimentos que lhes permitissem explorar essas ideias de forma mais adequada e cientificamente correta, levando-as a aprender conceitos cientificamente corretos, partindo da utilização de um recurso didático por eles elaborados para esse fim, mostrou que todos os temas abordados durante este estudo foram reveladores de que podem ser explorados em qualquer espaço físico, não necessitando de um laboratório de ciências, nem de materiais de laboratório, tal como nos referem Hodson (1990), Leite (2002) e Peixoto (2010, 2017). Os materiais utilizados pelos estudantes foram materiais que as crianças usavam no seu dia-a-dia, sendo assim todos do conhecimento das crianças e dos alunos o que se mostrou revelador de que os estudantes compreenderam a necessidade de, a partir daquilo que são os conhecimentos das crianças, partirem para a exploração das diferentes temáticas, com base nesses conhecimentos. No entanto, no que diz respeito ao conhecimento conceptual, nem sempre os estudantes revelaram um domínio total dos conceitos envolvidos, revelando alguns, conceções próximas daquelas que as crianças verbalizam, tal como já tinha sido referido por Peixoto (2017). O recurso didático quadro POER apesar de algumas incorreções reveladas em alguns casos, mostraram-se um recurso de extrema importância para os estudantes, porque não só permitiam identificar as fragilidades científicas dos próprios estudantes, como também, ajudavam o investigador a entender os aspetos menos claros na compreensão das atividades laboratoriais sem procedimento definido. Os resultados deste estudo evidenciam que, os diferentes estudantes foram, ao longo dos anos, construindo quadros POER cada vez mais adequados às idades das crianças, contemplando quase todos as etapas POER e explorando-os de forma cada vez mais adequada. No entanto, constatou-se a presença de quadros em que nem todas as etapas POER não se encontravam presentes e que contemplavam apenas a etapa PO. O que se esperava e que só se verificou num dos casos em 155 foi uma exploração dos materiais em função das respostas dadas pelos estudantes. Ou seja a exploração do quadro POER linha a linha, partindo daquilo que as crianças e alunos respondiam para a seguir escolher qual o material que deveria ser utilizado que entrasse em conflito com as respostas das crianças. Desta forma o objeto que apareceria a seguir dependeria das ideias identificadas nos estudantes resultada da exploração anterior. Se por exemplo os estudantes respondessem que uma bola flutua porque é pequena, a seguir o grupo de estudantes escolheria uma bola pequena mas

que afundasse. Como foi referido esta situação só se verificou em uma das 155 explorações. Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de se continuar a aprofundar determinados conceitos com os estudantes em formação inicial colocando-os em situações que lhes permitam evidenciar as suas ideais. Os resultados do estudo revelam ainda que os estudantes estão cada vez mais abertos à construção de recursos didáticos que lhes permitam aplicar na prática e que garantam a sua versatilidade. Os quadros POER ajudaram os estudantes a pensar a prática de ensino e a exploração de determinadas temáticas na prática, no entanto, quando a planificação dessa mesma prática se encontra ausente, os estudantes revelam uma tendência para não contemplar todos os pormenores associados a essa prática. Este tipo de recurso didático de apoio às atividades laboratoriais sem procedimento definido obriga os estudantes a possuirem um vasto conhecimento das diferentes ideias preconizadas pelas crianças de diferentes idades de modo a antecipar que tipo de respostas é que estas podem dar de modo a estarem munidos de materiais que lhes permitam criar o conflito cognitivo ajudando a reconstruir o conhecimento das crianças e aproximando-o do cientificamente correto. Continua ainda a ser necessário e pertinente construir materiais de apoio à didática que ajudem os estudantes a vivenciar formas de explorar atividades laboratoriais sem procedimento definido e que os ajudem a reconstruir o conhecimento científico das crianças e dos estudantes. Só com um debate muito próximo entre a construção de recursos didáticos e a sua exploração se torna possível identificar as dúvidas científicas e metodológicas dos estudantes levando a que o ensino se torne cada vez mais eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bennett, J. (2003). *Teaching and learning science*. *A guide to recent research and its Applications*. Londres: Continuum.

Brito, A., Peixoto, A. (2017). Menino, Menina: as questões de género na Educação Pré-Escolar. Dina Alves, Hélia Gonçalves Pinto, Isabel Simões Dias, Maria Odília Abreu, & Romain Gillain Muñoz (Org.). Atas da VI Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 356-363. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Caamaño, A. (2004). Experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos e investigaciones: ¿ una clasificación útil de los trabajos prácticos?. *Alambique*, 39, 8-19.

Carmo, C. & Peixoto, A. (2015). Cientistas numa sala de pré-escolar. IV Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação e Ciências Sociais. Escola Superior de Educação de Leiria. Leira. Portugal.

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.

Curval, A. & Peixoto, A. (2015). Olhar para o céu: a criança e a astronomia. Revista Interações, 11, 39. ISSN: 1646-2335.

Gunstone, R. (1991). Reconstructing theory from practical experience. *In* Woolnough, B. (Ed.). *Practical Science*. Milton Keynes: Open University Press, 67-77.

Hodson, D. (1990). A critical look at practical work in school science. *School Science Review*, 70 (256), 33-40.

Leite, L. (2002). As actividades laboratoriais e o desenvolvimento conceptual e metodológico dos alunos. *Boletin das Ciencias*, XV(51), 83-92.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: a conceptual introduction* (6.ª Ed.). Nova Iorque: Longman.

Peixoto, A. (2007). Formação de Educadores de Infância no domínio das ciências físicas com recurso a actividades laboratoriais: um programa de formação. Comunicação oral apresentada no XII Encontro Nacional de Educação em Ciências. Vila Real: Universidade de Trás-os- Montes e Alto Douro.

Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.

Peixoto, A. (2010). Actividades laboratoriais do tipo POER na Educação Pré-Escolar: um tema das ciências físicas. *Revista Ibero-americana de Educação*, 53 (5). Disponível em http://www.rieoei.org/3413.htm.

Peixoto, A. (2017). Os quadros do tempo. *II Encontro Internacional de Formação na docência, 5 e 6 de maio de 2017*. Bragença: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.

Peixoto, A. (2018). Brinquedos com ciências na formação de professores e educadores. In Martínez Losada, C. y García Barros, S. (coord.) (2018). 28 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Iluminando el cambio educativo. Universidade da Coruña, 439-444.

WHITE, R. & GUNSTONE, R. (1996). Probing understanding. Londres: The Falmer Press.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Valoración del Prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Oviedo por los coordinadores de prácticas de los Institutos de Educación Secundaria. (RES0066)

Joaquín Lorenzo Burguera Condón, Diego Pérez, María del Henar Pérez Herrero
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

El *Prácticum* del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (en adelante Máster de Secundaria) de la Universidad de Oviedo, entendido como actividad formativa y curricular (Zabalza, 2011), está diseñado como un período de inmersión del profesorado en formación en un Instituto de Educación Secundaria (en adelante IES), y está orientado a que el alumnado se integre en un determinado contexto profesional que le permita tener un conocimiento exhaustivo del ámbito educativo de esta etapa.

El conocimiento de la realidad educativa de los centros de educación secundaria es uno de los objetivos fundamentales del *Prácticum*. Pero resultaría ser un elemento curricular más si no se tuviera presente que la estancia en los centros debe basarse en un principio fundamental para el aprendizaje: la activación de procesos de reflexión (Schön, 1992) sobre todos los aspectos involucrados en esta acción formativa.

Desde el punto de vista de los responsables del Máster es conveniente analizar qué se hace y cómo se procede; cómo están estructurados los elementos constitutivos y organizativos del mismo; cómo se articulan los diferentes aspectos curriculares; qué fases se establecen para los procedimiento a seguir; cómo se ha planteado la gestión del proceso y cuál es el sistema de evaluación establecido para valorar el programa formativo.

Todos estos aspectos, la reflexión sobre todos ellos, deben contribuir de manera decisiva a la formación de los futuros docentes de educación secundaria que la sociedad del conocimiento reclama (González Sanmamed & Fuentes, 2011).

En este contexto, puede afirmarse que el *Prácticum* es una actividad formativa de carácter curricular que debe promover el desarrollo integral de las personas con la finalidad de que puedan hacer frente y superar los retos que se le presenten (Zabalza, 2013). Este planteamiento supone que los responsables del diseño, organización y desarrollo del *Prácticum* son elementos clave para que la estancia en prácticas del alumnado devenga en situaciones de aprendizaje significativo.

Aunque es el alumnado el principal destinatario del *Practicum*, existe un alto nivel de consenso (González Sanmamed & Fuentes, 2011; Pastor, 2008) en reconocer que otros aspectos desempeñan un rol decisivo para el buen desarrollo de esta acción educativa. Así, deben ser considerados, la estructura organizativa de la universidad, el plan de estudios del título, el profesorado-tutor de la universidad, los centros de educación secundaria en los que el alumnado desarrolla la estancia en prácticas y, por supuesto, el profesorado de los IES. Junto a ellos, las personas que asumen la responsabilidad de coordinar este proceso en los centros de educación secundaria constituyen, junto al equipo directivo, el eje vertebrador del desarrollo del *Prácticum*, desde la acogida inicial hasta el final de la estancia.

Este período formativo está planteado con objeto de que el alumnado, futuro docente en la etapa de educación secundaria, alcance una serie de objetivos, entre los que destacamos:

- Conocer la estructura organizativa y el funcionamiento de los centros en los que se desarrollan las prácticas externas. Los centros son mayoritariamente los Institutos de Educación Secundaria (en ellos el alumnado se adscribe a los diferentes departamentos didácticos en función de la especialidad en la que se encuentra matriculado en el Máster, incluido el Departamento de Orientación de los IES), los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP), los Equipos de Orientación Educativa (EOE) para el alumnado que cursa el Máster en la especialidad de Orientación Educativa y las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI).
- Participar activamente en el devenir diario del centro y, en particular, en el del aula o, en el caso del Departamento de Orientación y de los Equipos de Orientación, en las actividades a desarrollar en el IES y en los centros de educación infantil y primaria en los que ese Equipo tiene asignadas sus funciones y tareas.
- Hacer posible que el alumnado del Máster, futuro profesional en educación secundaria conozca el contexto real en el que desarrolla su actividad profesional el profesorado de secundaria.
- Poner en acción y desarrollar en ese contexto real las competencias genéricas y específicas propias de la especialidad en la que está matriculado en el Máster.

En este sentido, el *Prácticum* constituye una situación de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), una experiencia tanto personal como profesional (Raposo & Zabalza, 2011), que en el plan de estudios del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Oviedo tiene asignados trece créditos ECTS, que se

traducen en 260 horas de estancia en un centro de prácticas y se ha estructurado en torno a dos tramos que se denominan, *Prácticum I* (9 ECTS) y *Prácticum II* (4 ECTS), respectivamente. Esta división permite reconocer la experiencia profesional en el ámbito de la educación secundaria de aquellas personas que lo soliciten y lo puedan acreditar.

El *Prácticum I* pone el foco de interés en las actividades que los estudiantes realizan en el centro y se evalúa de manera conjunta por el tutor académico y por el tutor externo, que cumplimenta un protocolo de ítems cerrados en formato de escala Likert y de preguntas de respuesta abierta, que permite al tutor o tutora académica otorgar al estudiante una calificación numérica en base 10. De este modo, se reconoce el decisivo papel que el tutor externo desempeña durante ese período de actividad formativa del estudiante del Máster.

El *Prácticum II* tiene un carácter más académico y supone la elaboración de una memoria sobre las actividades desarrolladas en el centro desde la reflexión sobre las mismas que se denomina Cuaderno de Prácticas. Este documento debe ser entregado por cada estudiante a su tutor académico, para que proceda a su valoración y calificación, teniendo en cuenta que en esta última la asistencia a las tutorías es valorada positivamente.

Ambos, *Prácticum I* y *Prácticum II*, están intrínsecamente relacionados, ya que para que el tutor académico revise y evalúe el Cuaderno de Prácticas, está establecido que el estudiante, el profesor en formación, debe haber completado al menos el 80% de sus prácticas y obtenido una calificación positiva en el *Prácticum I*. En este aspecto, la figura del coordinador de prácticas en los centros de educación secundaria resulta fundamental para que el proceso garantice al estudiante el rigor en la evaluación y calificación, de ahí que se solicite la firma y el sello del centro en el protocolo de evaluación que el tutor externo entrega al tutor académico.

Pero hasta llegar a la evaluación, el *Prácticum* ha de pasar por diferentes momentos para poder conseguir uno de los principales desafíos del Máster en relación al *Prácticum,* que se concreta en que el alumnado alcance, en su estancia en los IES, los resultados de aprendizaje que tiene establecidos. Esto no sería posible en Asturias sin la acción conjunta, regida mediante Convenio de colaboración, subscrito entre la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias y la Universidad de Oviedo desde el 1 de junio de 2009, por el cual la primera institución pone a disposición de la segunda la red de centros de educación secundaria de la que es titular y responsable.

Este convenio es un marco que abre un espacio de intercambio entre docentes de los IES y la Universidad que, basado en el respeto y confianza mutua, favorece, entre otros aspectos, que el estudiante desarrolle unas prácticas externas de calidad. Asimismo, el acuerdo ha hecho posible el establecimiento y consolidación, tras diez ediciones de Máster, de una red estable de centros de prácticas. Esta red está formada por Institutos de Educación Secundaria (IES), Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP), Equipos de Orientación Educativa (EOE) y Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Asturias. La Consejería de Educación hace pública con carácter anual una convocatoria oficial que publica el Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA) abierta a todos los centros públicos para que puedan incorporarse o retirarse de esa red si lo estiman pertinente.

Aunque el alumnado es el protagonista fundamental del *Prácticum*, y principal destinatario de esta acción formativa, otros agentes desempeñan un rol significativo en su desarrollo: las tutoras y los tutores académicos y externos, la dirección y la comisión académica del Máster, la coordinadora de prácticas del Máster, el equipo decanal de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, los equipos directivos de los centros y las coordinadoras y coordinadores de prácticas de los IES. El diseño y desarrollo del Máster y del *Prácticum* del Máster es consecuencia de un proceso colaborativo recurrente centrado en la reflexión desarrollada entre todos esos agentes desde la implantación del Máster.

En los centros de educación secundaria, la figura del coordinador de prácticas es de crucial trascendencia para el desarrollo de las prácticas. Es responsable del funcionamiento general de las prácticas en el centro, de la coordinación de los tutores y de las actividades a realizar por el alumnado y con el alumnado desde la incorporación al centro hasta la finalización del *Prácticum* y elemento decisivo para la transmisión de dudas, problemas, reivindicaciones, sugerencias y propuestas para la mejora de la calidad del *Prácticum* desde el centro de secundaria a los órganos de gestión y dirección del Máster en la Universidad.

Esta relación se canaliza a través de un contacto directo vía correo electrónico y teléfono para informar y resolver todo tipo de contingencias. Pero este proceso comunicativo adquiere más elevado rango en la celebración de las reuniones que a lo largo del curso se mantienen con profesorado-tutor y con los responsables de la coordinación de las prácticas en los centros de secundaria. Durante el curso se mantienen varias reuniones, convocadas por la dirección y la coordinación de prácticas del Máster, con las personas

responsables de la coordinación de *Prácticum* de los IES, al comienzo de la estancia y al final de la misma.

El primer encuentro tiene lugar antes del inicio del período de prácticas, con objeto de ajustar cuestiones organizativas y comunicar las novedades incorporadas. Al final de las prácticas, se convoca a otra reunión solamente a los coordinadores de centros que han recibido estudiantes ese curso, para evaluar el desarrollo y recoger sugerencias para la mejora. A estas reuniones y a las que ambas partes realizan con los estudiantes acude un representante de la Consejería de Educación de Asturias. La reunión intermedia se celebra antes de la incorporación del alumnado a los centros y está organizada junto con la Consejería de Educación y Cultura y el Centro de Profesorado y Recursos (CPR) de Oviedo. Se trata de una Jornada sobre el *Prácticum* para presentar al alumnado la Guía docente del *Prácticum* y el Cuaderno-Memoria de prácticas, los documentos que lo conforman y que deben cumplimentar durante ese período, entre otros aspectos. En esta Jornada participan: el alumnado, el profesorado del Máster, el profesorado de enseñanza secundaria que ejerce la tutela, las coordinadoras de prácticas y los equipos directivos de los centros, así como diferentes representantes de la Consejería (Dirección General de Personal Docente y Planificación Educativa, Jefatura de Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado). A esta Jornada se invita a participar a egresados de cursos anteriores incorporados al ámbito laboral público y privado con objeto de que presenten al alumnado su trayectoria tras finalizar el Máster.

Cuando está realizada la asignación del alumnado, la dirección del Máster y la responsable de coordinación de prácticas establecen contacto con los coordinadores de prácticas de los IES para notificar cuántos estudiantes van a recibir, de qué especialidades y qué profesorado va a asumir las funciones y tareas de tutoría.

Al finalizar la estancia del alumnado en los IES, se convoca a coordinadoras y coordinadores de los centros a una reunión-taller a celebrar en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. A este taller acude tradicionalmente un alto porcentaje de los coordinadores de los IES y una persona representando a la Consejería de Educación.

El objetivo de esta reunión de reflexión-evaluación orientada a la mejora, es recabar información, contrastar opiniones, reflexionar en grupo, compartir experiencias de gestión y desarrollo de la estancia del alumnado en prácticas y valorar algunos de los elementos constitutivos, de gestión y de seguimiento del *Prácticum*. Además, al finalizar las prácticas se envía un cuestionario de valoración de las mismas a todos los agentes implicados en las mismas.

En esta comunicación presentamos la valoración realizada por las personas responsables de la coordinación en los centros sobre algunos de elementos organizativos, de desarrollo y de gestión del *Prácticum*.

METODOLOGÍA

El objetivo general de este estudio se centra en conocer la valoración que las personas responsables de la coordinación del *Prácticum* en los Institutos de Educación Secundaria que participan como centros de prácticas del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Universidad de Oviedo realizan sobre elementos organizativos y de coordinación del *Prácticum* en los cursos 2017-18 y 2018-19.

De este objetivo general se derivan los objetivos específicos siguientes:

- Conocer las valoraciones de los elementos organizativos y constitutivos del *Prácticum* del Máster de Formación del Profesorado.
- Identificar los elementos mejor valorados por los coordinadores de prácticas de los IES.
- Identificar los elementos a los que los coordinadores otorgan valoraciones inferiores.
- Promover y potenciar procesos de reflexión sobre el *Prácticum* orientados a la mejora de la calidad del mismo.
- Reforzar las estructura de redes de profesorado y tutores de los centros de educación secundaria y de la Universidad.

Método: Para alcanzar los objetivos anteriormente expuestos se ha planteado un estudio descriptivo-comparativo de carácter evaluativo que tiene por finalidad, partiendo de las valoraciones emitidas por los responsables de la coordinación de las prácticas en los IES, plantear acciones orientadas a la mejora de la calidad tanto de los aspectos organizativos como del seguimiento y evaluación del *Prácticum* del Máster.

Para la recogida de la información se ha diseñado un protocolo que ha sido remitido a los coordinadores de prácticas de los IES. El cuestionario está compuesto por preguntas de clasificación e identificación y una batería de nueve ítems en formato de escala de valoración (1 a 5, de muy inadecuado a totalmente adecuado) sobre elementos como: la organización de las prácticas, coordinación de las prácticas en los IES, relación entre el alumnado y el tutor o tutora del centro de prácticas, el grado de integración del alumnado en la vida del centro, el nivel de implicación del alumnado en las tareas a desarrollar en el centro, el grado de coordinación con el tutor o tutora de la universidad,

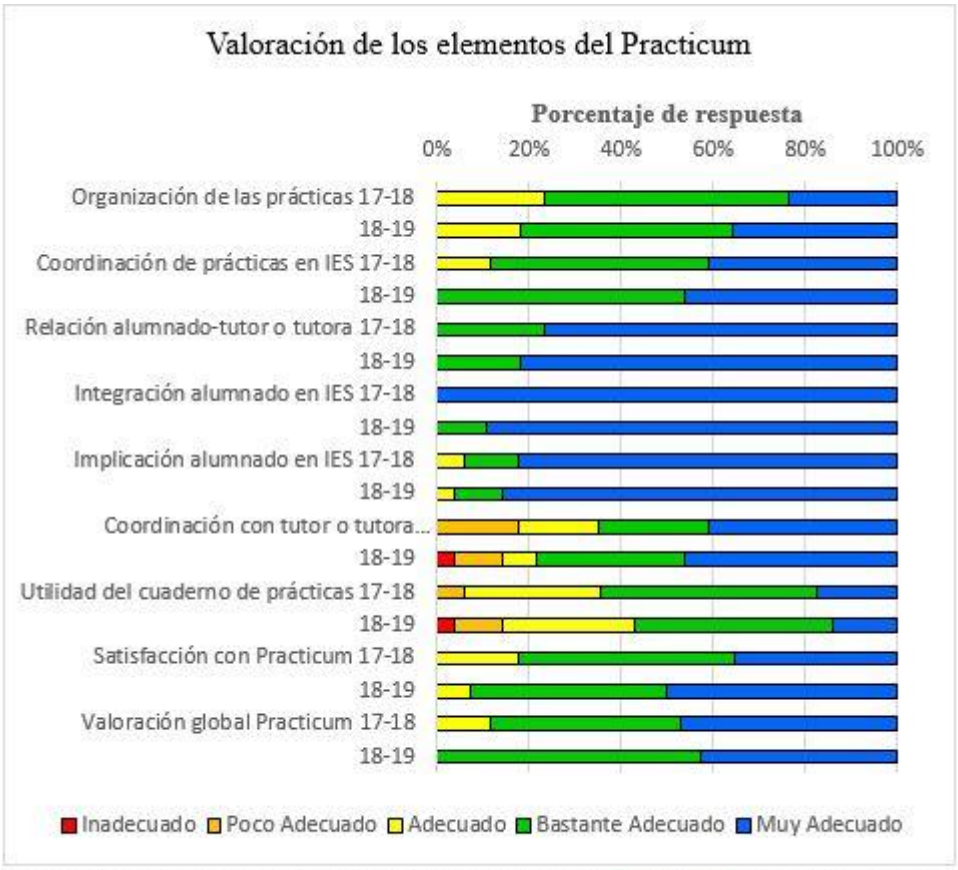
la utilidad del cuaderno de prácticas, el nivel de satisfacción con el *Prácticum*, y una pregunta para conocer la valoración global del *Prácticum*. Asimismo, se ha preparado un espacio con el fin de que se aporten sugerencias para la mejora. Además de la información referida por los coordinadores en el cuestionario, se han analizado los comentarios y aportaciones realizadas por las personas responsables de la coordinación asistentes a las reuniones-taller de seguimiento del *Prácticum* del Máster. La información se ha analizado de manera cuantitativa con el programa IBM-SPSS (v.24) y cualitativa mediante análisis de contenido.

Para alcanzar los objetivos planteados se ha realizado el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de la información proporcionada por los coordinadores de prácticas en los centros de educación secundaria procedente del cuestionario y de las sesiones de talleres de reflexión organizados en los cursos 2017-18 y 2018-19.

El análisis cuantitativo ha consistido en la descripción de los datos (frecuencias y porcentajes de las valoraciones atribuidas a cada opción de respuesta) y en el estudio comparativo de las puntuaciones alcanzadas en ambos cursos. El análisis cualitativo de la información se ha realizado siguiendo el proceso habitual que se concreta en la transcripción de las opiniones y valoraciones aportadas por los informantes, la categorización y codificación de las respuestas dadas por los participantes en el taller de reflexión y la síntesis de los resultados (Rodríguez, Gil & García, 1996).

RESULTADOS

El análisis cuantitativo de los datos indica que han contestado al cuestionario N=45 coordinadores (17 de un total de 32 en el curso 17-18 y 28 de un total de 37 en el curso 18-19), es decir, un 53,13% y 75,68%, respectivamente. Además, han sido 16 (50%) los participantes en la reunión-taller celebrada en el curso 2017-18 y 5 (13,51%) en el curso 2018-19. Han contestado el cuestionario mayoritariamente mujeres (58,8%) en el curso 2017-18, mientras que en el 18-19 las mujeres alcanzan el 46,43%; tienen una amplia experiencia como docentes (27 y 26,9 años de media, respectivamente) y como responsables de la coordinación de las prácticas (en torno a 4 años de media en ambos cursos, pero con una amplia variabilidad), tal como puede observarse en la gráfica 1.



Gráfica 2. Porcentaje de valoración de los elementos del Practicum en los cursos 2017-18 y 2018-19.

Gráfica 1. Experiencia docente y como coordinador. Medias.

Gráfica 1. Experiencia docente y como coordinador. Medias.

Gráfica 2. Porcentaje de valoración de los elementos del Practicum en los cursos 2017-18 y 2018-19.

En la gráfica 2 pueden observarse los porcentajes de respuesta otorgados por los coordinadores a cada una de las opciones de respuesta para cada uno de los elementos sometidos a valoración. Entre los resultados debemos subrayar el altísimo nivel de coincidencia de respuesta en relación a la integración del alumnado en los centros, en las altas puntuaciones alcanzadas por el nivel de implicación de los estudiantes y la relación alumnado-tutor del IES. Y destacan, en sentido opuesto, que no son consideradas muy adecuadas la organización de las prácticas y, sobre todo, la utilidad del cuaderno de prácticas.

Elementos del Practicum	Año	N	Media	D.T.	U Mann-Whitney	Sign.	Decisión
Organización de las prácticas	2017-18	17	4,00	0,707	220,5	0,522	Aceptar H_0
	2018-19	28	4,18	0,723			
Coordinación de prácticas en IES	2017-18	17	4,24	0,686	226,5	0,609	Aceptar H_0
	2018-19	28	4,46	0,508			
Relación alumnado-tutor	2017-18	17	4,76	0,437	239,5	0,824	Aceptar H_0
	2018-19	28	4,82	0,390			
Integración alumnado en IES	2017-18	17	5,00	0,000	221,0	0,175	Aceptar H_0
	2018-19	28	4,89	0,315			
Implicación alumnado en IES	2017-18	17	4,76	0,562	244,5	0,945	Aceptar H_0
	2018-19	28	4,82	0,476			
Coordinación con tutor Universidad	2017-18	17	3,88	1,166	224,0	0,587	Aceptar H_0
	2018-19	28	4,07	1,152			
Utilidad cuaderno prácticas	2017-18	17	3,76	0,831	221,5	0,544	Aceptar H_0
	2018-19	28	3,54	0,999			
Satisfacción con Practicum	2017-18	17	4,18	0,728	203,0	0,275	Aceptar H_0
	2018-19	28	4,43	0,634			
Valoración global	2017-18	17	4,35	0,702	243,5	0,938	Aceptar H_0
	2018-19	28	4,43	0,504			

Tabla 1. Valoraciones medias (media y desviación típica) de los coordinadores sobre los elementos del *Practicum*. Comparación entre las medias (U de Mann-Whitney) y significación estadística de las mismas.

Tabla 1. Valoraciones medias (media y desviación típica) de los coordinadores sobre los elementos del Practicum. Comparación entre las medias (U de Mann-Whitney) y significación estadística de las mismas.

Del análisis descriptivo realizado, que aparece sintetizado en la tabla 1, se extraen los siguientes comentarios. Las puntuaciones medias alcanzadas por todos los elementos sometidos a valoración son superiores a 3,76 (en el curso 2017-18) y a 3,54 (en el curso 2018-19), que deben ser consideradas como bastante elevadas.

Los aspectos que alcanzan las puntuaciones más altas, en los dos cursos, son la integración del alumnado en los centros (5,00 y 4,89, respectivamente) y la relación entre el alumnado y el tutor del IES (4,76 y 4,82, en el curso 2017-18 y 2018-19, respectivamente). Estos resultados ponen de manifiesto, por un lado, una excelente predisposición del alumnado a formar parte del equipo docente del centro, aunque sea de manera circunstancial y temporal y, por otro lado, que los vínculos que se establecen entre estudiante y tutor o tutora del centro de secundaria son muy positivos, lo que redunda en un clima relacional adecuado para afrontar las tareas que deben desempeñar unos y otros durante el período de prácticas.

Los elementos que alcanzan las valoraciones más bajas se corresponden con la coordinación entre el centro de secundaria y el tutor de la universidad (3,88 en el curso 2017-18 y 4,07 en el 2018-19) y, sobre todo, con la utilidad del cuaderno de prácticas (3,76 y 3,54). Estos resultados reflejan que, a juicio de los coordinadores, las relaciones entre tutores de ambas instituciones deben mejorarse tanto en intensidad como en calidad y que, en su opinión, debería acometerse una revisión de las directrices y tareas a realizar en el centro tal como están expuestas en la guía y cuaderno de prácticas. Estos resultados y comentarios se ven refrendados, como se expone más adelante, en las aportaciones que realizan en los talleres de reflexión sobre el *Prácticum* del Máster. En este sentido, alguno de los coordinadores en las respuestas abiertas del cuestionario comenta lo siguiente:

"Se ha mejorado la comunicación entre la Universidad y el Centro de Secundaria a la hora de coordinar las prácticas, pero sigo con la sensación de que no ocurre lo mismo con el conocimiento mutuo acerca de las materias. Me explico, desde el centro de secundaria desconocemos absolutamente lo que se trabaja en las clases del máster de educación y desde la Universidad muchos profesores desconocen lo que se trabaja en los centros de secundaria; desde ese desconocimiento mutuo (que en ocasiones llenamos de reproches hacia uno y otro) es complicado el trabajo" (Coord., curso 18-19; 32 años experiencia docente, 4 años coord. *Prácticum* Máster).

En general, las valoraciones de los elementos han sido más altas en el curso 2018-19 que en el 2017-18, con la excepción del grado de integración del alumnado en los centros y de la utilidad del cuaderno de prácticas. En última instancia, la valoración global del *Prácticum* se debe entender que alcanza un nivel bastante alto y ha aumentado del año 2017-18 al 2018-19.

Con objeto de comparar si las diferencias observadas entre las puntuaciones medias de cada elemento evaluado son significativas o no, y dadas las características de los sujetos

informantes, se ha procedido a realizar un análisis inferencial recurriendo a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. El resultado del análisis comparativo, incluido en la tabla 1, indica que en ninguno de los contrastes se han encontrado diferencias significativas ($p>0,05$) para un nivel de significación $\alpha=0,05$), lo que conduce a afirmar que las diferencias, los incrementos y decrementos, en las valoraciones medias alcanzadas en cada elemento del cuestionario no son relevantes, si bien, consideramos que son dignas de ser tenidas en consideración, desde la perspectiva del nivel competencial y la experiencia adquirida por los informantes.

Además, en los talleres de reflexión sobre el *Prácticum* que se desarrollan con los responsables de la coordinación de las prácticas en los IES se tratan aspectos relativos a:

- Proceso de incorporación y asistencia del alumnado a las prácticas.
- Coordinación del programa de prácticas: actividades de tutores/as y horarios de ambas instituciones.
- Materiales y documentos de apoyo a la realización de las prácticas.
- Propuestas de mejora de la calidad: fortalezas y debilidades del Prácticum.
- Otros temas de interés.

Del análisis cualitativo de las opiniones y valoraciones realizadas por los asistentes a estos talleres se extraen los siguientes comentarios:

En relación a la incorporación y acogida al alumnado los coordinadores indican que no es preciso alterar el protocolo establecido a este respecto.

Con objeto de contrastar las valoraciones y opiniones de los coordinadores y coordinadoras creemos pertinente que deberían tenerse en cuenta las valoraciones de otros agentes implicados: estudiantes, tutores académicos y tutores externos, para ajustar las propuestas de mejora en el plano organizativo, metodológico, de desarrollo y de evaluación del *Prácticum*, tanto desde la perspectiva general como en relación a la adaptación a las características de cada centro.

Parece pertinente atender a la demanda que reclama mayor implicación de los tutores de la universidad con los tutores de los centros de prácticas con objeto de mejorar el seguimiento de las tareas que el estudiante en prácticas realiza.

El aspecto en el que más inciden coordinadoras y coordinadores es en el cuaderno de prácticas que consideran de escasa utilidad para el alumnado durante el tiempo en el que están realizando las prácticas.

CONCLUSIONES

Comparten unánimemente el relevante papel que desempeña la coordinación de los IES en el diseño (aportando en estos talleres sugerencias para la mejora de las prácticas), en la gestión (en la acogida del alumnado, su integración y participación en la vida diaria en el centro), en el desarrollo (coordinación entre tutores académicos-externos y para con el alumnado) y en la evaluación de las prácticas (tanto de la acción formativa y sus diferentes argumentos como del profesorado y del alumnado).

Las coordinadores y coordinadores de *Prácticum* de los IES ponen de manifiesto, a modo de conclusión, las siguientes cuestiones planteadas en términos formativos y orientadas a la mejora de la calidad del *Prácticum* del Máster:

Se encuentran realmente preocupados por las relaciones entre tutores académicos y tutores externos, por lo que manifiestan que deben mejorarse, intensificarse y hacerse más fluidas las relaciones entre tutores mediante la mejora de los mecanismos de coordinación que debería traducirse en un mejor seguimiento del proceso formativo. Asimismo, proponen un mejor, más fino, ajuste de las actividades y tareas que debe realizar en el centro y que se presentan en el cuaderno de prácticas, teniendo en consideración la particular idiosincrasia de cada centro, sus características, contexto en el que se localiza y necesidades a las que tiene que atender. También inciden en la conveniencia de alcanzar un mayor nivel de reconocimiento de las funciones y tareas desempeñadas por coordinadores y tutores de los IES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

González Sanmamed, M. & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación, 354*, 47-70.

González Sanmamed, M. (2015). El Practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía 73*(261), 301-319.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

Pastor, G. (Coord.). (2008). *Manual de prácticas universitarias de calidad. Herramientas de gestión y seguimiento*. Oleiros: Netbiblo.

Raposo, M. & Zabalza, M.A. (2011). La formación práctica de los estudiantes universitarios: repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20.

Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Archidona: Aljibe.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

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

Zabalza, M. A. (2013). *El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. A la búsqueda de una formación equilibrada*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. Revista Practicum, 6(1), julio-diciembre 2016.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Sistemas puestos en marcha para el "aseguramiento de la calidad" del Prácticum

Calidad en el Prácticum y Prácticas Externas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. (RES0059)

Salvador Alcaraz García, Esperanza Clares Clares
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El Prácticum es considerado una asignatura crucial en la capacitación y la formación de los futuros profesionales de la educación (ya sean maestros/as, pedagogos/as y/o educadores/as sociales). Por ello, el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, lo define como una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos que obtienen mediante su formación académica en las propias clases impartidas en la facultad, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento. Para conseguir esos objetivos, esta asignatura se desarrolla en colaboración con una institución o entidad externa, bajo la supervisión de un maestro-tutor o tutor/a de entidad, así como de un tutor/a académico, que es docente de la Facultad (Palomares Ruiz, Alarcón Palomares, & Martín García 2018).

Como se señaló en Clares y Alcaraz (2017), las Prácticas Escolares de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria son un "conjunto integrado de experiencias de iniciación docente en el aula que proporcionan al alumnado información sobre el sistema escolar, conocimiento de las distintas dimensiones del centro en el que se realizan y de la comunidad educativa en la que se inserta" (*Plan de Prácticas Escolares I (Prácticas Curriculares Externas* del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, p. 3). De este modo, permite la adquisición de una experiencia profesional en un contexto de aprendizaje ubicado en campos reales, relacionados con el ámbito profesional de esta titulación. Por tanto, esta asignatura se desarrolla en una institución o entidad externa y bajo la supervisión de un maestro-tutor de Educación Infantil o Primaria de un centro escolar, así como de un tutor académico, profesor de la Universidad de Murcia. En concreto, esta asignatura pretende que los estudiantes establezcan conexiones entre las asignaturas cursadas en el primer curso de

Grado de Educación Infantil/Educación Primaria y la práctica educativa, con especial énfasis, en el conocimiento del centro escolar (espacios, funciones, proyectos, documentos) y de su contexto. En definitiva, se trata de proporcionar al estudiante un primer acercamiento profesional al funcionamiento de un centro escolar bajo criterios de la búsqueda de la máxima calidad (Vilà, Aneas, Rubio & Freixa, 2019).

Las Prácticas Escolares de Magisterio en la Universidad de Murcia se articulan en siete asignaturas: cuatro en el Grado en Educación Infantil (Prácticas Escolares I, 6 créditos ECTS, primer curso, 3 semanas; Prácticas Escolares II, 8 créditos ECTS, segundo curso, cuatro semanas; Prácticas Escolares III, 15 créditos ECTS, tercer curso, siete semanas y Prácticas Escolares IV, 15 créditos ECTS, cuarto curso, siete semanas) y tres en el Grado en Educación Primaria (Prácticas Escolares I, 8 créditos ECTS, segundo curso, cuatro semanas; Prácticas Escolares II, 21 créditos ECTS, tercer curso, diez semanas; y Prácticas Escolares IV, 15 créditos ECTS, cuarto curso, siete semanas).

Durante el curso 2014 - 15, realizaron sus Prácticas Escolares un total de 2087 alumnos (Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, 2015, p. 25), mientras que en 2015 - 2016, 2016 - 2017 y 2017 - 2018, se gestionaron las prácticas curriculares en centros educativos de la Región de Murcia de un total de 1980, 1961 y 1912 alumnos, respectivamente.

Por su parte, las Prácticas Externas de los Grados en Pedagogía y Educación Social, como se establecen en sus respectivos planes de prácticas, permiten al estudiante conocer, inicialmente, cierta diversidad de contextos profesionales en los que puede desarrollar su labor como futuro profesional de la pedagogía o educación social, poniéndole en contacto con una realidad profesional concreta en distintos ámbitos de actividad profesional.

Estas Prácticas Externas se articulan en cuatro asignaturas, distribuidas en Prácticas I (12 créditos ECTS, tercer curso, 6 semanas) y Prácticas Externas II (12 créditos ECTS, cuarto curso, 7 semanas) en el Grado en Pedagogía y Prácticas Externas I (12 créditos ECTS, tercer curso, 6 semanas) y Prácticas Externas II, 24 créditos ECTS, cuarto curso, 13 semanas) en el Grado en Educación Social.

Esta compleja organización del Prácticum y Prácticas externas requiere de procedimientos que velen por el mejor funcionamiento y la consecución de sus objetivos. Garantizar la calidad en dichas asignaturas es una obligación conjunta de todos los agentes implicados y, por consiguiente, hay que velar por su aseguramiento (Fuertes, 2011).

METODOLOGÍA

En efecto, el aseguramiento de la calidad implica su atención sistemática, estructurada y continua: no solo hay que alcanzarla, también hay que mantenerla. Este proceso de aseguramiento manifiesta el compromiso de una universidad por la calidad de todos sus procesos, en este caso, para la mejora de una materia, las prácticas curriculares de los grados en Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social. Este compromiso se aneja a la voluntad de poner en marcha todos los medios que aseguren y acrediten la mejora de la calidad. Su puesta en funcionamiento puede y debe realizarse por distintos mecanismos, estrategias y recursos. Para las pretensiones de esta comunicación, nos centraremos en la estrategia de escuchar la voz de todos los agentes que en esta materia participan, a través del instrumento cuestionario.

Por consiguiente, es necesario articular un sistema eficaz de evaluación de la calidad, que analice el desarrollo de cada uno de los procesos que se llevan a cabo para el adecuado funcionamiento de las asignaturas en cuestión. Dicho sistema, correctamente ejecutado, no sólo puede contribuir a que los discentes adquieran las competencias pretendidas en mayor medida, sino que su repercusión puede concernir a cuestiones logísticas como ahorro de recursos, ya sean materiales, temporales y/o económicos.

En la Universidad de Murcia, el sistema de análisis de la calidad de las asignaturas de Prácticum y Prácticas Externas se basa en la administración, mediante plataforma digital, de cuestionarios a todos los agentes implicados en las mismas, a saber: tutores/as de centros de prácticas, alumnado y profesorado de la Facultad cuando son tutores/as académicos.

En la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia se establecieron tres cuestionarios para cada uno de los agentes que participan en la materia.

Para una mejora organización y comprensión de todos los ítems de estos cuestionarios, estos se agruparon en torno a cuatro dimensiones:

- Dimensión 1. Gestión. En esta dimensión se agrupan aquellos ítems que hacen referencia a la atención por parte del vicedecanato y a la eficacia de los procesos información y comunicación que este establece con los diferentes agentes.
- Dimensión 2. Plan de Prácticas. Esta dimensión está formada por los ítems que aluden a las actividades, portafolios y evaluación que los estudiantes deben realizar en el marco de cada una de las asignaturas del Prácticum.

- Dimensión 3. Relación entre agentes. En la tercera dimensión se encuadran los ítems que tratan de valorar la relación y comunicación que se establece entre agentes participantes de la asignatura (estudiantes, tutores/as académicos y tutores/as de la entidad de prácticas).
- Dimensión 4. Valoración. En esta dimensión se agrupan los ítems que tratan de conocer la valoración que cada agente establece de la asignatura, así como las propuestas de mejora.

Cuestionario de evaluación de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria

El cuestionario de evaluación dirigido a los estudiantes del Prácticum de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria comienza seleccionando la asignatura de prácticas que ha cursado ese año académico:

- Prácticas Escolares I de Infantil
- Prácticas Escolares II de Infantil
- Prácticas Escolares III de Infantil
- Prácticas Escolares IV de Infantil
- Prácticas Escolares I de Primaria
- Prácticas Escolares II de Primaria
- Prácticas Escolares III de Primaria. Mención de Inglés
- Prácticas Escolares III de Primaria. Mención de Francés
- Prácticas Escolares III de Primaria. Mención de Música
- Prácticas Escolares III de Primaria. Mención de Educación Física
- Prácticas Escolares III de Primaria. Mención de Recursos
- Prácticas Escolares III de Primaria. Mención de Audición y Lenguaje
- Prácticas Escolares III de Primaria. Mención de Pedagogía Terapética
- Prácticas Escolares III de Primaria. Mención de Interculturalidad

A continuación, se plantean, por bloques, distintas cuestiones cuya respuesta se recoge en un formato tipo Likert de cinco opciones que comprende desde (1) *Nada adecuado* hasta (5) *Muy adecuado*.

El primer bloque de preguntas se refiere a los “Seminarios Transversales”. Las Prácticas Escolares de los Grados en Educación Infantil y Primaria contemplan la realización de uno o dos Seminarios Transversales de asistencia obligatoria para el alumnado, que llevan a cabo con anterioridad a su incorporación en los centros educativos de prácticas.

El fin de estos seminarios transversales es ofrecer al alumnado conocimiento sobre innovaciones educativas o temas relacionados con la educación que no se han tratado durante el Grado y que tengan un efecto práctico en el periodo de formación en los colegios. Los seminarios transversales son impartidos por profesionales docentes de centros educativos de la Región de Murcia, por responsables de proyectos educativos innovadores desarrollados en colegios de la Región o por representantes de otras instituciones. La programación de estos seminarios permite incorporar profesionales en ejercicio que actúan como agentes formativos distintos a la institución académica, enriqueciéndose así el plan de formación de los alumnos, como se estudió en Clares y Alcaraz (2017).

Las preguntas del cuestionario sobre el bloque de “Seminarios transversales” son:

- Para mi formación como maestro, las temáticas de los seminarios transversales han sido...
- La participación del alumnado en los seminarios transversales se ha propiciado de forma...
- La duración de los seminarios transversales ha sido...
- El número de seminarios transversales a los que has asistido ha sido...
- Valoración global sobre los seminarios transversales

El bloque de “Organización” formula las siguientes cuestiones:

- La información recogida en los documentos sobre las Prácticas Escolares ha sido...
- El desarrollo de los seminarios con el/la tutor/a en la Facultad me parece...
- La comunicación con el Vicedecanato de Prácticas ha sido...
- La comunicación con el/la tutor/a de Facultad ha sido...
- La comunicación con el/la maestro/a tutor/a ha sido...
- La comunicación con el/la coordinador/a del colegio ha sido...

Le sigue, a continuación, el bloque de “Memoria de prácticas que entrega el alumnado” y las preguntas son:

- La estructura de la memoria de prácticas ha sido...
- La coherencia con el Plan de Prácticas ha sido...
- La extensión de la memoria de prácticas me parece...
- Las fichas sobre "El centro escolar y su contexto" han sido...

- Las fichas sobre "La organización y gestión del aula" han sido...
- Las fichas sobre "Procesos de Enseñanza- aprendizaje" han sido...
- La ficha de "Autoevaluación del alumnado" ha sido...

El bloque de “Evaluación” contempla las siguientes cuestiones:

- El porcentaje de la calificación final correspondiente a los seminarios transversales me parece...
- El porcentaje de la calificación final correspondiente al maestro/a tutor/a me parece...
- El porcentaje de la calificación final correspondiente al tutor/a de Facultad me parece...
- La coherencia entre las fichas de evaluación y el plan de prácticas desarrollado en el colegio me parece...
- En caso de haberse producido, la revisión de la calificación de la memoria ha sido...

El bloque de “Valoración” pregunta al alumnado sobre:

- Relación con el profesorado tutor de la Facultad
- Desarrollo de los Seminarios de la Facultad
- Relación con el coordinador de prácticas del colegio
- Relación con los tutores de los colegios

El cuestionario termina con una “Valoración global” sobre el “Grado de satisfacción con las Prácticas Escolares”, cuya respuesta se plantea igualmente en un formato tipo Likert de cinco opciones que comprende desde (1) *Ninguno* hasta (5) *Muy alto* y “Propuestas de mejora”, cuyo campo abierto permite al alumnado escribir las proposiciones que considere oportunas.

El cuestionario de evaluación dirigido a los tutores/as académicos del Prácticum de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria presenta una estructura similar. Tras marcar la casilla que corresponde con el plan de prácticas en el que ha participado, el tutor o tutora debe responder a las cuestiones del bloque de “Organización”. Como en el cuestionario anterior, las respuestas se recogen en un formato tipo Likert de cinco opciones que comprende desde (1) *Nada adecuado* hasta (5) *Muy adecuado*.

Las cuestiones referentes a la “Organización” de la asignatura son:

- Información que recibes desde el vicedecanato sobre las Prácticas
- Información sobre las Prácticas disponible en la web de la Facultad, si la has consultado
- Coordinación con el vicedecanato

A continuación, se aborda el bloque de "Documentación del Plan de Prácticas" que formula preguntas sobre la "Memoria que debe entregar el alumnado":

- Coherencia entre la actuación docente del estudiante en el colegio y el Plan de Prácticas
- Extensión
- Fichas sobre "El centro escolar y su contexto"
- Fichas sobre "La organización y gestión del aula"
- Fichas sobre "Procesos de Enseñanza- aprendizaje"
- Fichas sobre "Autoevaluación"

Asimismo, los tutores han de valorar igualmente la "Utilidad de las fichas del anexo" para el/la estudiante, para el/la maestro/a tutor/a y para el/la tutor/a de Facultad.

El bloque de "Supervisión" comienza planteando cuestiones sobre "Tutoría, seguimiento y evaluación":

- Contenidos de los seminarios
- Preparación de la documentación necesaria para los seminarios por parte del alumnado
- Informe de evaluación del tutor/a del colegio
- Informe de evaluación del tutor/a de la Facultad
- Autoevaluación del alumnado
- Adecuación del informe de evaluación al Plan de Prácticas y anexos
- Ponderación de la calificación final del alumnado (seminarios transversales, tutor/a colegio y tutor/a Facultad)
- Valoración general del procedimiento previsto en los Planes de Prácticas para la evaluación del alumnado

La "Valoración" de las prácticas se plantea en dos subbloques: "Desarrollo de las prácticas durante este curso" y "Dificultades", cuyas preguntas son, respectivamente:

- Relación con el alumnado en prácticas
- Acceso del alumnado a los documentos
- Desarrollo de los seminarios

- Relación con el/la coordinador/a de prácticas del colegio
- Relación con el/la tutor/a del colegio
- Reuniones de evaluación
- ¿Ha habido alguna incidencia en relación con el alumnado?
- ¿Ha habido dificultades para concertar las reuniones con el/la tutor/a?
- ¿Ha habido dificultades para consensuar las calificaciones del alumnado con el/la tutor/a?

Como en el del alumnado, el cuestionario finaliza con una "Valoración global" sobre el grado de satisfacción de las prácticas y "Propuestas de mejora".

El cuestionario de evaluación dirigido a los maestros/as tutores/as académicos/as del Prácticum de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria aborda, en primer lugar, las cuestiones que se refieren a la organización y gestión de las prácticas. Las respuestas a este grupo de preguntas se formulan en un formato tipo Likert de cinco opciones que comprende desde (1) *Totalmente en desacuerdo* hasta (5) *Totalmente de acuerdo*. Las cuestiones planteadas son:

- La información publicada en la página web de la Facultad es adecuada.
- La información recogida en el Plan de Prácticas es adecuada.
- La comunicación con el Vicedecano de Prácticas ha sido adecuada.
- La antelación con la que he recibido la información ha sido adecuada.
- Valoración general sobre la organización de las Prácticas.
- La evaluación semanal con el estudiante mejora la evaluación final.
- Un estudiante que ha suspendido las Prácticas debe repetirlas en otro Centro.
- Sería útil disponer de una plataforma virtual para la comunicación entre tutores, coordinadores y Vicedecanato.
- Los incentivos profesionales que recibo por tutelar estudiantes en prácticas son suficientes.
- Es necesario que los maestros tutores y coordinadores reciban una formación específica sobre las Prácticas Escolares.

Le sigue, a continuación, el bloque de "Tutores" y "Estudiantes", que abordan, sucesivamente, distintas cuestiones sobre la "Relación entre tutores" y "Relación con los estudiantes":

Tutores:

- He mantenido una comunicación constante y fluida con el tutor de Facultad.
- La primera visita del tutor/a de Facultad al Centro de prácticas es necesaria.
- Es conveniente que el/la tutor/a de Facultad visite el centro para valorar la actuación docente del/de la estudiante en prácticas.
- Es fundamental que el/la tutor/a de Facultad acuda a la visita de evaluación con la memoria corregida.
- La calificación final del estudiante en Prácticas ha sido consensuada entre los/las tutores/as.
- El/la tutor/a de Facultad ha cumplido el calendario de reuniones fijado en el Plan de Prácticas.

Estudiantes

- La observación de los estudiantes en prácticas condiciona mi labor docente.
- El clima afectivo entre estudiante y el maestro/a tutor/a condiciona la objetividad de la evaluación.

El cuestionario finaliza con una "Valoración global" que determina:

- Satisfacción con las actividades realizadas por el alumnado de la UMU en su centro.
- Satisfacción con los conocimientos y habilidades alcanzados por el estudiante en la Titulación, en relación con las funciones a desempeñar en su centro.
- Satisfacción con el sistema de evaluación de las Prácticas.
- Satisfacción global con las Prácticas Escolares.

Así como con las "Propuestas de mejora".

Cuestionario de evaluación de los grados en Pedagogía y Educación Social

La valoración de las asignaturas por parte de los diversos agentes (estudiantes, tutores/as académicos y tutores/as de la entidad de prácticas) que participan en la misma, como reflejamos anteriormente, se concretan en un cuestionario de evaluación final. Así, tras la selección del plan de prácticas en el que se ha participado, los diversos agentes responden a las cuestiones que se formulan. Las respuestas se recogen en un formato tipo Likert de cinco opciones que comprende desde (1) *Nada adecuado* hasta (5) *Muy adecuado.*

Los instrumentos utilizados para este proceso no establecen distinciones entre grados, es decir, la variable grado no es discriminatoria para el tipo de cuestionario. Sin embargo, sí se han realizado distinciones entre agentes participantes. Así, hay un cuestionario que se dirige a los estudiantes, otro a los tutores/as académicos y, finalmente, otro dirigido a los tutores/as de la entidad de prácticas.

A continuación, se explicitan las preguntas de los tres cuestionarios que forman parte de este proceso de aseguramiento de la calidad del Prácticum, divido por agentes participantes:

- *Cuestionario de evaluación de los estudiantes*

1. ¿Cómo valoras la oferta de centros de prácticas y la información que se te ha proporcionado sobre los mismos?
2. Señala tu grado de satisfacción en relación al apoyo y atención que se te ha ofrecido desde el Vicedecanato
3. ¿Qué valoración realizas sobre los Seminarios Iniciales en los que diferentes expertos informaban sobre su contexto laboral?
4. ¿Qué valoración realizas sobre la labor de tutorización que ha realizado tu tutor/a académico?
5. ¿Qué importancia otorgas a la realización del portafolios de prácticas en relación a lo que ha aportado a tu aprendizaje en esta asignatura?
6. ¿Cómo han sido los materiales (plan de prácticas y documentos anexos) aportados para la presentación, el desarrollo, seguimiento y la evaluación de la asignatura de prácticas?
7. ¿Cómo es la Institución de Prácticas, como centro y ámbito laboral en el que realizar las prácticas?
8. ¿Cómo consideras la labor de guía y tutela que ha realizado el tutor/a institucional (Centro de Prácticas)?
9. ¿Cómo valoras, de modo global, las prácticas realizadas en su conjunto?
10. Propuestas de mejora

- *Cuestionario de evaluación de los tutores/as académicos*

1. ¿Cómo valoras la oferta de centros de prácticas y la información que se te ha proporcionado sobre los mismos?

2. El Vicedecanato de Prácticum, ¿ha proporcionado, en todo momento, la información y el apoyo suficiente para realizar su función de tutorización?
3. ¿Cómo considera la labor de guía y tutela que ha realizado como Tutor/a Académico a través de los SEMINARIOS realizados en la Facultad y en el Centro de Prácticas?
4. ¿Qué grado de satisfacción siente en relación a la coordinación mantenida con el Tutor/a Institucional?
5. ¿Qué importancia otorgas a la realización del portafolios de prácticas en relación a lo que aporta al aprendizaje en esta asignatura?
6. ¿Cómo han sido los materiales (plan de prácticas y documentos anexos) aportados para la presentación, el desarrollo, seguimiento y la evaluación de la asignatura de prácticas?
7. ¿Cómo es la Institución de Prácticas, como centro y ámbito laboral en el que realizar las prácticas?
8. ¿Cómo ha sido el interés y la implicación personal del Estudiante en el desarrollo de estas Prácticas?
9. ¿Cómo valoras, de modo global, las prácticas realizadas en su conjunto?
10. Propuestas de mejora

- *Cuestionario de evaluación de los tutores/as de la entidad de prácticas*

1. ¿Qué consideración tiene sobre la información y atención recibida por parte del Vicedecanato de Prácticum?
2. ¿Qué valoración hace sobre la documentación y los materiales utilizados en las asignaturas de Prácticas Externas?
3. ¿Qué valoración hace sobre el sistema de evaluación utilizado en la asignatura de Prácticas Externas?
4. Si ha tenido la oportunidad de consultarla, ¿qué valoración hace sobre la información publicada sobre las prácticas en la página Web de la Facultad de Educación?
5. ¿Qué valoración hace sobre la labor realizada por el tutor/a académico (Facultad)?
6. ¿Qué grado de satisfacción siente en relación a la coordinación mantenida con el tutor/a académico (Facultad)?
7. ¿Cómo valora las competencias personales (implicación, responsabilidad, actitud de colaboración...) del estudiante o estudiantes que ha acogido este curso académico?

8. ¿Cómo valora las competencias específicas (conocimientos y habilidades relacionados con la profesión) del estudiante o estudiantes que ha acogido este curso académico?
9. ¿Cómo valora las actividades realizadas por los estudiantes en la asignatura de Prácticas Externas?
10. ¿Considera que el centro donde trabaja es una institución adecuada en el que nuestros estudiantes puedan realizar las prácticas?
11. ¿Cómo valoras, de modo global, las prácticas realizadas en su conjunto?
12. Propuestas de mejora

RESULTADOS

En esta comunicación se pretende reflexionar sobre la calidad en la organización y gestión de las materias de Prácticum y Prácticas Externas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, así como presentar la estructura de las encuestas que se emplean para valorar la percepción de los agentes implicados en ellas y su sometimiento a análisis estadístico para conocer su consistencia interna mediante la prueba α de Cronbach con el programa SPSS 24.0. Los resultados de este análisis quedan recogidos en las Tablas 1 y 2:

Tabla 1

Estructura de los cuestionarios de evaluación del Prácticum y Prácticas Escolares

Destinatarios	Factores	N.º de ítems	Ejemplo de ítem	Formato de respuesta	α de Cronbach
Estudiantes	Seminarios Transversales	6	Para mi formación como maestro, las temáticas de los seminarios transversales ha sido…	(1) Nada adecuado – (5) Muy adecuado	,848
	Organización	6	La información recogida en los documentos sobre las Prácticas Escolares ha sido…	(1) Nada adecuado – (5) Muy adecuado	,727
	Memoria de prácticas	7	La coherencia con el Plan de Prácticas ha sido…	(1) Nada adecuado – (5) Muy adecuado	,915
	Evaluación	5	El porcentaje de la calificación final correspondiente al tutor de Facultad me parece…	(1) Nada adecuado – (5) Muy adecuado	,847
	Valoración	5	Relación con los tutores de los colegios…	(1) Nada adecuado – (5) Muy adecuado	,689
Maestros tutores	Organización de las prácticas	5	La comunicación con el Vicedecanato de Prácticas ha sido adecuada.	(1) Totalmente en desacuerdo – (4) Totalmente de acuerdo	,839
	Gestión de las prácticas	5	Es necesario que los maestros tutores y coordinadores reciban una formación específica sobre las Prácticas Escolares.	(1) Totalmente en desacuerdo – (4) Totalmente de acuerdo	,449
	Relación entre tutores	6	La calificación final del estudiante ha sido consensuada entre los/las tutores/as.	(1) Totalmente en desacuerdo – (4) Totalmente de acuerdo	,728
	Relación con los estudiantes	2	El clima afectivo entre estudiante y maestro/a tutor/a condiciona la objetividad en la evaluación.	(1) Totalmente en desacuerdo – (4) Totalmente de acuerdo	,725
	Valoración	4	Satisfacción con los conocimientos y habilidades alcanzados por el estudiante en la Titulación, en relación con las funciones a desempeñar en su centro.	(1) Nada – (5) Muy satisfactorio	,796
Tutores académicos	Organización	3	Información que recibes desde el Vicedecanato sobre las Prácticas.	(1) Nada adecuado – (5) Muy adecuado	,920
	Documentación del Plan de Prácticas	10	Utilidad de las fichas del anexo para el estudiante.	(1) Nada adecuado – (5) Muy adecuado	,949
	Supervisión	8	Preparación de la documentación necesaria para los seminarios por parte del alumnado.	(1) Nada adecuado – (5) Muy adecuado	,930
	Valoración	10	Relación con el/la tutor/a del colegio.	(1) Nada adecuado – (5) Muy adecuado	,759

Tabla 2

Consistencia interna de los cuestionarios de evaluación del Prácticum en los títulos de Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social

Destinatarios	Factores	Asignatura	α de Cronbach
Estudiantes	Gestión	PEI Pedagogía	,801
	Plan de Prácticas	PEII Pedagogía	,846
	Relación entre agentes	PEI Educación Social	,724
	Valoración	PEII Educación Social	,476
Tutores/as de entidad	Gestión	Todas las asignaturas de Prácticas Externas	,773
	Plan de Prácticas		
	Relación entre agentes		
	Valoración		
Tutores/as académicos	Gestión	PEI Pedagogía	,702
	Plan de Prácticas	PEII Pedagogía	,529
	Relación entre agentes	PEI Educación Social	,762
	Valoración	PEII Educación Social	,817

Además, todos los factores de cada una de las tres encuestas (según el destinatario) añaden un último campo de texto libre en el que se pueden hacer constar observaciones, aspectos positivos y/o propuestas de mejora. En los factores de Valoración en los tres cuestionarios, el último ítem alude a la Satisfacción global con la Prácticas Escolares, facilitando la comparación de resultados entre las perspectivas de los distintos agentes. En términos de tipo de evaluación realizada, a partir de la clasificación recogida en el trabajo de Díaz (2011) que analiza los sistemas de evaluación en educación universitaria, se contemplan ítems de tres tipos distintos, a saber, de autoevaluación, de coevaluación y de heteroevaluación.

Siguiendo a George y Mallery (1995), la mayoría de las dimensiones de los cuestionarios se sitúan en valores entre 0,7 y 0,8 que hacen referencia a niveles muy aceptables de fiabilidad, si bien la diferencia entre dimensiones en este sentido requiere de un mayor grado de análisis. No obstante, en este sentido cabe señalar que, de acuerdo con las recomendaciones estadísticas de Hair, Anderson, Tatham y Black (1998), se puede considerar aceptable la consistencia interna de algunos factores cuya alfa de Cronbach es inferior a .70, especialmente cuando el número de ítems de las que se componen es reducido.

CONCLUSIONES

Este trabajo, que ha puesto el foco de atención en la calidad en la organización y gestión de las materias de Prácticum y Prácticas Externas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, ha presentado la estructura de las encuestas que se emplean para valorar la percepción de los agentes implicados en ellas (alumnado, maestros tutores y tutores de facultad) y su sometimiento a análisis estadístico para conocer su consistencia interna. Los resultados estadísticos arrojan unas cifras que permiten

afirmar que la consistencia interna de los instrumentos de evaluación empleados es alta. Si bien es cierto que estos datos son positivos, también es cierto que, de cara al sometimiento de los cuestionarios a la rigurosidad propia del método científico para su validación, se requiere del previo juicio de expertos, así como de otras pruebas estadísticas propias de los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. En línea con la importancia de los procesos de evaluación de la calidad ya reseñada, estas tareas se están llevando a cabo actualmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clares Clares, E., & Alcaraz García, S. (2017). Los seminarios transversales e iniciales del Prácticum y Prácticas Externas de la Facultad de Educación como oportunidad de colaboración entre la Universidad y la institución educativa y social de las prácticas. Recursos para un Prácticum de calidad. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M.A. Barberá et al (Coords.), *Recuros para un Prácticum de calidad*, (pp. 589-598). A Coruña: Andavira editora.

Díaz, E. (2011). Chile-Suecia: tipos de evaluación de la calidad en los programas de formación universitaria. *Estudios hemisféricos y polares, 2*(1), 1-10.

Fuertes, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continuada del profesorado. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 725-746). A Coruña: Andavira editora.

George, D., & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ Step by step. A simple guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Palomares Ruiz, A., Alarcón Palomares, M.C. & Martín García, I. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Prácticum, 3*(1).

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Vilà, R., Aneas, A., Rubio, M.J. & Freixa, M. (2019). El Valor del Compromiso del Estudiante para la Garantía de Calidad de la Educación Superior. Alejándose del Enfoque Regulatorio. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *17*(2), 107-122.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Plan de actuación para la redimensión de Prácticum en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria. (RES0035)

Carmen Vaquero Cañestro
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa "Del aula de primaria al aula universitaria y viceversa. Redimensionando Prácticum y TFG en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria" (PIE17-037) del Plan de Formación e Innovación de la Universidad de Málaga (2017-2019) y presenta la experiencia desarrollada en torno a prácticum en el Grado de Primaria en dicha universidad en los últimos cuatro cursos académicos desde la mirada de la coordinación. Para ello propone un recorrido por algunas de las dificultades detectadas en el seno de la titulación en relación a la organización, tutorización y coordinación de prácticum, así como por las alternativas o estrategias implementadas para su mejora.

El Grado de Educación Primaria en la Universidad de Málaga afronta cada año la gestión de las prácticas en centros escolares de un elevado número de estudiantes y, por lo tanto, la necesaria coordinación de un equipo docente formado también por un alto número de profesores y profesoras. Esta situación, unida a condicionantes como la inestabilidad de la plantilla que conforma la tutorización académica, requiere de un proceso de coordinación continuo que, además de consensuar estrategias, recursos y criterios para una tutorización eficaz y coherente con la relevancia del Módulo de Prácticas y Trabajo Fin de Grado, incida en una de las problemáticas fundamentales detectadas en torno a Prácticum: la pervivencia de una visión estereotipada que parte del equipo docente mantiene sobre las prácticas externas y que perpetúa la percepción de prácticum como una experiencia desconectada del resto de materias (Cortés y Padua, 2017).

El trabajo desarrollado de forma conjunta desde el Vicedecanato de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Coordinación de Prácticum en el Grado de Educación Primaria y parte del equipo docente, ha posibilitado el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias que optan por subvertir dinámicas que reproducen una visión dicotómica entre teoría y práctica (Alonso y Vera, 2016) para apostar por una necesaria confluencia entre ambas, posibilitando así, en la formación inicial de maestros y maestras, la conexión de ambos espacios de aprendizaje como contextos físicos, conceptuales y vivenciales interdependientes e indisolubles en la formación docente

reflexiva que se persigue (Zabalza, 2016). Para ello, se han puesto en marcha diferentes acciones que oscilan desde el cuestionamiento y la reconstrucción del discurso común de la tutorización académica -desarrollados de forma dialógica en diferentes sesiones de trabajo-, hasta la continua necesidad de incidir en el carácter reflexivo que han de evidenciar los trabajos académicos elaborados por las y los estudiantes, pasando por el desarrollo de recursos facilitadores para todos los agentes implicados (alumnado, tutorización académica y tutorización profesional).

En este camino hacia la revisión o redimensión de Prácticum, es determinante detectar las principales dificultades que perpetúan la visión de la experiencia de prácticas como un entorno de observación y socialización (Sepúlveda, 2005) y que convergen, en gran medida, en dos cuestiones fundamentales: el alto número de estudiantes y de profesorado que participa en cada uno de los periodos de prácticas y que determinan una diversidad de actuaciones desmesurada e incluso contradictoria, y la necesidad de modificar la visión sobre el prácticum que parte del equipo docente mantiene, fruto de una experiencia previa interiorizada con anterioridad a la organización de prácticum que planeta la implementación del Grado.

En síntesis, el sentido del prácticum está relacionado tanto con la necesidad de superar el academicismo teórico de las instituciones universitarias, como con la importancia que tiene tratar de evitar el influjo socializador de las rutinas, convenciones, prejuicios y culturas asentadas en los centros escolares. (Sepúlveda, 2005, p. 73)

Este trabajo propone un recorrido por los procesos y las estrategias desarrolladas en los últimos cursos en torno a prácticum desde la mirada de la coordinación y la tutorización académica evidenciando las fortalezas y las debilidades del plan de actuación diseñado por el Vicedecanato de Prácticas, la propia coordinación y el equipo docente. Solo esta revisión procesual y autocrítica propiciará el análisis del impacto de dicho proceso y, por lo tanto, el diseño de nuevas propuestas de actuación coherentes con la situación actual en la que ya se vislumbra un cambio de percepción de prácticum coherente con su papel y su relevancia como eje vertebrador en la formación de maestros y maestras.

Redimensionando Prácticum

La formación que propician las prácticas externas no sólo posibilita el desarrollo de competencias profesionales o el análisis crítico de los diversos contextos a los que el alumnado accede, también favorece la conexión de los aprendizajes desarrollados en el entorno universitario con la realidad del aula (Zabalza, 2016), lo que permite el cuestionamiento de dinámicas metodológicas, de interacción social y de intervención

que allí se producen y que propiciará la construcción de una identidad docente propia (Pérez y Quijano, 2017). Del mismo modo, la inmersión del alumnado en el ámbito escolar favorece el cuestionamiento de lo que en el aula universitaria parece irrefutable. Así, como docentes en formación, comienzan la configuración de un perfil docente propio que solo puede y debe ser fruto de la convergencia de ambas experiencias de formación en un aprendizaje holístico basado en procesos que contemplen "una disposición a la auto indagación que pueda ir incorporándose como saber profesional" (Sierra, Caparrós, Molina, y Blanco, 2015, p. 674).

Es evidente que esta formación -y en estos términos- pasa, necesariamente, por una vinculación continua, sólida y real de la institución universitaria con los centros escolares (Sepúlveda, 2005; Zabalza, 2006). La falta de conexión entre estos ámbitos sólo puede generar una formación ajena a la realidad del contexto escolar, a sus demandas, a su cultura y a su complejidad. También, a percepciones erróneas que perpetúan lo que parte del alumnado ya ha interiorizado al considerar que una cosa es lo que aprende en el universidad y otra lo que ofrece la escuela.

Las prácticas se entienden como una experiencia inconexa, en muchas ocasiones, de lo que se aprende en las materias de grado. Es necesario incentivar estructuras curriculares más abiertas y con visiones desde lo específico a lo global. Nuestra opinión es que la fragmentación absoluta provoca esta incertidumbre en los procesos formativos; romper con esta fragmentación no es solo una cuestión de contenidos, sino más bien pasa, nuevamente, por entender procesos metodológicos y evaluativos compartidos. Esto facilitaría, a su vez, un mejor entendimiento y coordinación del propio profesorado universitario. (Cortés y Padua, 2017, p. 268)

Desde el Vicedecanato de Prácticas, desde la coordinación y desde el equipo docente responsable de la tutorización académica, somos conscientes del valor que tienen las prácticas de enseñanza en la formación de futuros maestros y maestras (Sepúlveda, 2005; Zabalza, 2016) y en la construcción de un posicionamiento docente crítico, pero también, de la importancia de cimentar esa coordinación y esa práctica en una estructura organizativa sólida capaz de atender a su propia complejidad (Sepúlveda, 2005; Zabalza, 2016) ya que, de acuerdo con Sepúlveda (2000), "el Prácticum por sí mismo no constituye un desarrollo profesional, sino que requiere de unos agentes y condiciones para lograr alcanzar su potencial" (p. 106).

Para diseñar estrategias de acción y de coordinación que propicien su mejora, parte de este equipo ha participado en dos Proyectos de Innovación Educativa desarrollados de forma consecutiva durante estos cuatro años en el contexto del Plan de Formación e

Innovación del Personal Docente e Investigador de la Universidad de Málaga ya que, tal como afirma Monereo (2010), es importante partir de "proyectos de innovación e investigación didáctica que mantengan la ilusión y el compromiso entre los componentes de la comunidad educativa" (p. 157). El primero de esos proyectos, diseñado para los cursos 2015/2017, "El Prácticum y el TFG como marco para la formación de profesionales de la educación reflexivos (Reflexedu)" planteó una mejora del prácticum en la Facultad de Educación desde la confluencia de diferentes titulaciones y, aunque contribuyó al avance de las prácticas en el Grado de Educación Primaria, durante su transcurso se evidenciaron múltiples cuestiones y situaciones que demandaban una acción conjunta, consensuada y específica. El segundo, vigente en la actualidad (convocatoria PIES 2017-2019), se diseñó desde el Grado de Educación Primaria en un intento por abordar esas problemáticas detectadas. Hoy por hoy, en su fase final, apuesta por reflexionar sobre el impacto de las actuaciones implementadas.

Por ello, en este marco coyuntural y tras la consolidación del grado en estos años, una vez superado el proceso de renovación y acreditación del título, consideramos que se establece un contexto temporal idóneo en el que analizar, desde la perspectiva que otorga el camino transitado, las debilidades y fortalezas de las estrategias desarrolladas en estos años, ya sean de carácter organizativo, curricular, doctrinal o personal (Zabalza, 2006).

De acuerdo con Zabalza (2011), una vez superadas las dificultades iniciales y esencialmente organizativas que cualquier prácticum debe afrontar en los primeros cursos de la titulación, es necesario repensar el modelo del que surge y garantizar la puesta en marcha de estrategias que opten por un aprendizaje global desde una perspectiva cualitativa. Y así, como es habitual en estos procesos, "la fase inicial de atención a los aspectos administrativos y organizacionales (muy diferentes a los aplicados a los otros momentos más académicos de la formación) ha dado paso a consideraciones más cualitativas" (Zabalza, 2016, p. 6).

En este sentido, destaca la necesidad de redimensionar prácticum rompiendo la percepción dicotómica entre teoría y práctica (Alonso y Vera, 2016) que parece desvirtuarlo y que deviene, en gran medida, de concepciones arraigadas que perpetuamos profesorado y alumnado.

Se ha tendido a isomorfizar, manifiesta o implícitamente, el escenario universitario con la provisión de aquel acervo teórico, tanto epistemológico como pedagógico, al entenderlo como el sustrato necesario para poder llevar a cabo una tarea educativa de calidad, mientras que el escenario escolar ha sido empequeñecido hasta el extremo de

concebirlo tan solo como aquel "receptáculo contextual" en el que podría activarse y aplicarse el conocimiento teórico previamente adquirido. (Argos, Fernández-Salinero, González y Ezquerra, 2016, p. 266)

De acuerdo con Zabalza (2016), el prácticum "tiene el pecado original de que habiendo nacido muy vinculado a la práctica, al hacer, se habla más de experiencias que del fundamento y sentido curricular sobre el que dichas experiencias se basan" (p. 4). Este cambio de paradigma conlleva el desarrollo de un proceso de integración entre las asignaturas que componen el Módulo de Prácticas y cada una de las materias que conforman la titulación (Zeichner, 2010).

Contexto. Todo depende del cristal con que se mire

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, conocedora del potencial de las prácticas escolares (Latorre y Blanco, 2011) y de la importancia de esta relación de interdependencia mutua entre todos los agentes que intervienen, ha realizado una apuesta importante por consolidar prácticum como eje vertebrador de la titulación (Hernández, Sepúlveda, Jimeno, Ortiz y Pérez, 2011) y propone un itinerario formativo en el que la materia Prácticas de Enseñanza tiene asignados 44 créditos de los 240 totales que incluye el grado distribuidos en los tres últimos cursos. El módulo en el que se inscribe, Módulo de Prácticas, incluye también la asignatura Trabajo Fin de Grado, de 6 créditos a realizar en la fase final del grado. Así, las asignaturas Prácticum I, II, III.1 y III.2 (esta última relativa a las diferentes menciones) se distribuyen de forma vertical o longitudinal en el plan de estudios en un intento de simultanear los entornos de aprendizaje facultad-escuela durante algunos periodos en los tres últimos cursos.

Asignatura	*Curso*	*Cuatrim.*	*N.º de créditos*	*Duración*	*Reconocimiento de horas por estudiante*	*Número de estudiantes (2018/2019)*	*Número de Profesores/as (2018/2019)*
(Prácticum I	2º	1º	6	3 semanas	1	402	54
Prácticum II	3º	2º	8	4 semanas	1,3	387	55
Prácticum III.1	4º	1º	18	9 semanas	3	393	68
Practicum III.2	4º	2º	12	6 semanas	2	393	68

Tabla 1. Información general de las asignaturas del Prácticum del Grado de Maestro/a en Educación Primaria

La descripción de este contexto se completa al incluir un componente que condiciona notablemente todo el escenario en el que se desarrollan las prácticas en el grado: el elevado número de estudiantes y de profesorado que lo integra (véase Tabla 1). De esta forma, aunque se trata de un proyecto afianzado, las cuestiones organizativas siguen resultando una dificultad constante a las que se suman otras situaciones como profesorado de nueva incorporación, aumento de la movilidad estudiantil, etc. Por otra parte, aunque la consolidación de los procesos de gestión debería facilitar la profundización en estas cuestiones cualitativas (Zabalza, 2011), la realidad del marco específico que nos ocupa y la deriva administrativa de la docencia universitaria (Márquez, Rivas y Del Río, 2017), dificultan el avance.

De cualquier modo, si invertimos el prisma, contamos con una gran diversidad y, por lo tanto, con una riqueza de miradas, aportaciones y posibilidades de cuestionar procesos y hábitos desde un posicionamiento constructivo.

Y ello, inexcusablemente, nos debería de llevar a "escuchar" el conjunto de interrogantes, dilemas, incertidumbres y/o certezas que unos y otros emiten mediante múltiples códigos de diferente tipología y alcance (explícitos o tácitos; personales o colectivos; estructurales o funcionales; genéricos o contextuales; ideativos o verbales; racionales o emocionales; permanentes o puntuales, académicos o experienciales…). (Argos et al., 2016, p. 265)

METODOLOGÍA

A modo de retrospectiva

Para facilitar la mirada retrospectiva que se propone, esta revisión opta por acotar el marco temporal a los cuatro últimos cursos académicos. Esta delimitación está condicionada por su coincidencia con la experiencia de coordinación desarrollada durante este periodo, lo que facilita, en gran medida, una visión holística y argumentada del proceso.

El diseño de un futuro plan de acción coherente con las demandas actuales requiere someter la práctica a una evaluación reflexiva que permita detectar las debilidades y posibilite la apertura de nuevos caminos que transitar. Para lograr este objetivo y considerando un punto de partida sujeto a percepciones estereotipadas que limitaban el papel transformador del prácticum en la formación inicial, se han puesto en marcha diferentes iniciativas, planes y estrategias más o menos estructurales en un intento de facilitar su gestión y resituarlo como eje vertebrador de la titulación, tal como plantea

el Modelo Marco (Hernández et al., 2011), documento que establece los principios teóricos, metodológicos y organizativos que lo sustentan y lo regulan.

Para garantizar el abordaje de los diferentes condicionantes que intervienen en este bloque de asignaturas, partimos de una estructuración por categorías a partir de los cinco ejes que formula Zabalza (2017) y que este estudio opta por reconvertir en dimensiones de análisis: evolución terminológica, conceptual, didáctica, institucional y administrativa. Tal como muestra la siguiente tabla, a partir de cada una de estas dimensiones, se propone una primera recopilación de los planteamientos iniciales como posibles situaciones a mejorar y una enumeración paralela y vinculada a esa situación de partida que, a modo de alternativa, compila las actuaciones realizadas, las estrategias implementadas, los recursos diseñados, etc.

Las acciones, diseños o estrategias desarrolladas que se enumeran son fruto del trabajo del equipo docente en el que se incluyen la coordinación y el Vicedecanato de Prácticas. Aunque algunas iniciativas son respuestas a dificultades concretas, otras cuestiones, por su naturaleza, están en proceso de construcción constante y, hoy por hoy, no pueden considerarse como procesos finalizados.

Dimensión	Planteamiento inicial	Estrategias
Evolución terminológica	- Concepción de la propuesta de intervención limitada al "formato" unidad didáctica	- Progresiva sustitución de la terminología "unidad didáctica" por PIA (Propuesta de Intervención Autónoma).
	- Alumno/a en prácticas (mantiene la concepción de fase de observación inicial a la que sigue el diseño de una propuesta de intervención en todos los prácticum excepto en el P.I)	- Incidencia en el rol de ayudante en todos los recurso y documentos a disposición de ambas tutorizaciones y del alumnado (cambio de paradigma: docente en formación)
Evolución conceptual	- Contradicción del alumnado para quien el verdadero aprendizaje está en las escuelas, no en la universidad pero limita su experiencia al éxito en la socialización con los y las profesionales y con niños y niñas - Falta de conexión de los aprendizajes	- Insistencia en los procesos de análisis y de reflexión a través de seminarios grupales y del portafolio en el que la mera descripción (limitada al contexto espacial del diario) cede el paso a la reflexión argumentada. - Diseño de un Plan de Integración del Praácticum con el resto de materias (en proceso)
	- Falta de reconocimiento del practicum por el profesorado. Asignación docente en prácticum como estrategia para el cierre de la docencia	- La docencia se asume de forma controlada y como un compromiso garantizando la continuidad en la tutorización de los y las estudiantes desde el P. I al P. III.1
Evolución didáctica	- Falta de estrategias consensuadas para la tutorización académica - Excesiva heterogeneidad de criterios	- Organización de las sesiones de coordinación del equipo docente por focos temáticos: elaboración del diario, del portafolio o estrategias y criterios de evaluación, etc. - Guión de observación - Propuesta de Guión para la elaboración del portafolio (curso 2016/2017) - Guía para Profesorado Novel
	- Falta de recursos para el alumnado y para la tutorización profesional	- Guía para estudiantes - Guía para la tutorización profesional
	- Falta de transparencia en la aplicación de los criterios de evaluación - Engrosamiento de las calificaciones (el número de propuestas de matrículas de honor excede el número de asignaciones posibles) - Falta de sistematización en la revisión de calificaciones - Falta de evaluación de la calidad del Prácticum (alumnado y profesorado profesional y académico)	- Transparencia en los procesos de documentación. Entrega de los portafolios a través de la tarea habilitada en campus virtual (en el curso 2015/2016 el portafolio del P.I lo subieron a la tarea 189 estudiantes frente a los 352 del curso (2018/2019) - Control antiplagio. - Transparencia en el proceso de asignación de matrículas de honor. El informe de propuesta de matrícula e se sube a campus desde el curso - Cambio de porcentajes de evaluación - Sesión de evaluación del prácticum anual
	- Falta de información al alumnado	- Mesa Redonda en torno a Practicum (*Semana 0)* - Guía informativa sobre el Practicum para el alumnado

Dimensión	Planteamiento inicial	Estrategias
Evolución institucional	- Falta de contacto entre tutorización académica y profesional	- Discurso común sobre la importancia de mantener contacto con la tutorización profesional - Visita a los centros de prácticas como tutor/a académico/a y también en representación de otros/as tutores/as - En el Practicum I prevalece como criterio de asignación el alumnado agrupado por centros - Sesión de encuentro en la Facultad entre el equipo docente implicado en prácticum y la directiva de los centros (Diciembre de 2017)
	- Búsqueda constante de nuevos centros de prácticas que garanticen la diversidad de contextos - Continua renovación de los convenios	- Nuevos contextos de prácticas: Museo Thyssen, Servicio de Aula Hospitalaria (en vías de desarrollo) y Proyecto de Cooperación Internacional en Guatemala (2019/2010)
	- Falta de acciones de coordinación entre el equipo docente	- Seminario Multidisciplinar (curso 2013/2014) - Mesa *Semana 0* - Varios Proyectos de Innovación Educativa de tipo A (ofertados por el propio centro). A la espera de resolución de un nuevo PIE: *Profundización en la mejora del Prácticum y TFG como ejes vertebradores del grado de Maestro/a en Educación Primaria* (convocatoria 2019/2021) - Sesiones de coordinación docente
	- Tutorización académica sin límite de estudiantes por prácticum	- Solicitud a los departamentos de establecer el límite de 8 estudiantes por cada uno de los periodos de prácticas - Continuidad en la tutorización
	- Falta de control de asistencia del alumnado a los centros	- Registro de firma diaria del alumnado en el centro de prácticas
	- Falta de homogeneización en el envío de documentación a la tutorización profesional	- Carta de presentación personalizada (a partir del modelo disponible para el profesorado), Guía para la tutorización Profesional y hoja de evaluación
	- Dificultades para hacer una red de centros de calidad	

Evolución Administrativa	- Inestabilidad de la plantilla docente
	- Falta de reconocimiento docente a la tutorización practicum
		- Consolidación del Plan de apoyo a la tutorización de prácticum para profesorado novel:
		  - Seminario 0
		  - Guía para la tutorización académica del profesorado novel
		- Constante reclamación de aumento de la carga docente en Prácticum. A la espera de modificación en POD

	- Modificaciones en el Personal de Administración y Servicios de Secretaría	- Reasignación de practicum en Secretaría. Nuevos vínculos entre vicedecanato y administración
	- Dependencia de la macro-institución (Delegación-Consejería). Retrasos en el envío de instrucciones	- Resolución de los casos desde la autonomía de la propia Facultad

Tabla 2 y 3. Categorización de las acciones desarrolladas a partir de las debilidades iniciales

Fuente: Elaboración propia a partir Zabalza (2017).

RESULTADOS

El lenguaje importa

En el ámbito terminológico y en términos generales, debemos destacar la evolución de la denominación "prácticas" y su progresiva sustitución por otros términos como prácticum (latinismo que parece aporta cierto valor) y prácticas externas, tal como apunta Zabalza (2017). Sin embargo, en el seno de nuestra experiencia, destacamos dos cambios relevantes en la medida en que se asocian al alumnado y su progresiva adquisición de autonomía. Por una parte, destaca su cambio de rol durante este periodo y que, de forma gradual, ha evolucionado de un rol más pasivo a otro activo como ayudante. Esto supone romper con dinámicas tradicionales, verticales e incoherentes que, en algunos casos, limitaban su actuación en el aula a la toma de notas desde el pupitre con el argumento de diferenciar un periodo de observación inicial. Estas actuaciones pudieron visibilizarse a partir de la organización de los tribunales para la

defensa de los Trabajos Fin de Grado que se desarrollaron a partir del curso 2013/2014 ya que, parte del alumnado afrontaba la elaboración del TFG sin una propuesta de intervención de referencia realizada de forma autónoma en los dos últimos periodos de prácticas.

Esta situación hoy nos resulta muy alejada gracias al abordaje constante de esta problemática desde diferentes vías, documentos, foros, etc. Así, tanto el alumnado como el profesorado de la facultad y de los centros de prácticas, han asumido y siguen interiorizando la importancia del diseño y desarrollo de una propuesta de intervención autónoma (PIA) por parte del alumnado en prácticas como alternativa contextualizada a partir de los recursos conceptuales y metodológicos adquiridos en el aula universitaria y escolar, de su experiencia y bagaje en ambos entornos de aprendizaje y de su posicionamiento docente.

Por otra parte, también se debe destacar cómo el uso de la terminología "PIA" ha desbancado, también de forma paulatina, al de unidad didáctica. Esta sustitución ha contribuido a un cambio de percepción en la medida en que la nueva denominación, conceptual y curricularmente diferente, extiende los límites de la intervención del docente en prácticas y en formación a espacios metodológicos, conceptuales, personales o curriculares más abiertos a partir de la contextualización del grupo, de los grupos o del propio centro.

Donde de verdad se aprende es...

La experiencia de prácticum es tan compleja que los agentes que participamos, estudiantes y profesorado, continuamente evidenciamos contradicciones.

Si se trata de una oportunidad de formación tan relevante, donde de verdad se aprende (en palabras del alumnado), es fundamental simultanear ese proceso vital con un análisis pormenorizado, reflexivo y profundo de la vivencia atendiendo al alumnado, a las y los profesionales del centro, a las familias, a los espacios, a los tiempos, a las dinámicas, a la cultura, y a "mi yo docente" en formación, estrechamente vinculado a lo que Aldecoa (2005) denomina el "habitus", es decir, los esquemas generados a través de vivencias que activamos en nuestra práctica docente. Aunque se ha avanzado mucho en este sentido gracias a la insistencia del equipo, sigue faltando un compromiso de parte del profesorado y del alumnado por abordar la experiencia formativa de prácticum desde un análisis verdaderamente reflexivo.

Si entendemos la experiencia de tutorización académica como una oportunidad de conexión con la escuela y de acompañamiento profesional al alumnado que nos

retroalimenta mutuamente, como eje vertebrador de la titulación, tiene poco sentido asumir la docencia en los diferentes periodos de prácticas sin el compromiso que requiere y como una estrategia para el cierre de la asignación, excediendo el número de alumnos y alumnas que verdaderamente podríamos atender. Estas dinámicas han dado paso a una asignación controlada y comprometida que limita el número de estudiantes a tutorizar y garantiza su continuidad en los diferentes períodos de prácticas.

Del mismo modo, y a modo de contradicción perpetuada, la superación de la dicotomía teoría y práctica no pasa únicamente por una conexión o coordinación de los aprendizajes que ofrecen los contextos de escuela y universidad, de acuerdo con Argos, Fernández -Salinero, González y Ezquerra (2016), tendríamos que cuestionarnos si en el marco de la formación de docentes, los territorios de "la teoría" y de "la práctica" se han de desplegar, respectivamente, en los escenarios universitario y escolar o si, por el contrario, podría y/o debería de producirse entre ambos una especie de "mestizaje" que propiciara la generación de "productos formativos" consistentes y de calidad. (p. 267)

Un equipo diverso a debate

Este tercer eje de evolución didáctica atiende a las condiciones de la docencia. En este sentido se han puesto en marcha diversas estrategias que optan por generar un discurso común sobre una base de cultura compartida generada, a su vez y de forma consensuada, en torno a prácticum.

En lo que respecta al profesorado, los debates compartidos en sesiones de trabajo a partir de focos temáticos, ha permitido vislumbrar dificultades como la excesiva heterogeneidad de criterios de tutorización y de evaluación. Estas evidencias han impulsado el desarrollo de varios proyectos de innovación educativa y el diseño de recursos determinantes para la tutorización entre los que destacan la Propuesta de guion para la elaboración del Portafolio, elaborada por el equipo docente en el curso 2016/2017, y la Guía para la tutorización Académica del Prácticum del Grado de Maestro/a en Educación Primaria para el Profesorado Novel de enero de 2017 (Vaquero, Cremades y Del Río, 2017). Este documento se reformula a partir de la propia evolución del prácticum y de las dudas que el profesorado de nueva incorporación manifiesta en cada uno de los seminarios de formación inicial (Seminarios 0) y ha contribuido a convertir en fortaleza una de las principales debilidades detectadas al inicio del proceso, la continuas contrataciones de nuevo profesorado y su llegada al prácticum.

Respecto al alumnado, se ha optado por sistematizar las sesiones informativas en el marco que facilita la Semana 0 y por el diseño de una guía que facilite el acceso a toda

la información, ya sea de tipo organizativa o académica, entendiendo que el cambio de paradigma pasa, necesariamente, por dotar de autonomía al alumnado de forma que, conociendo el propósito del prácticum desde un discurso institucional y que sostiene la Guía informativa, se minimice la posibilidad perpetuar el enfoque reproductor del paradigma previo.

Tejiendo redes

Para abordar esta dimensión institucional, debemos partir del compromiso del Vicedecanato de Prácticas con la mejora de la calidad de prácticum en todas sus dimensiones. La innumerable gestión de casos puntuales que genera un número de estudiantes tan elevado, demanda soluciones personalizadas que colapsan la propia gestión del prácticum y dificultan el desarrollo de propuestas acción más estructurales. Sin embargo, estas cuestiones no impiden la labor de dinamización del equipo docente a través de acciones como el Seminario Multidisciplinar, desarrollado en el curso 2013/2014, el encuentro con la directiva de los centros en la Facultad (en diciembre de 2017) o la propuesta desde Decanato para el desarrollo de proyectos de innovación educativa de tipo A, que necesitan el respaldo de la institución.

La gestión de una titulación tan compleja requiere afrontar continuas modificaciones en la elección de centros, en la asignación docente e incluso del propio equipo docente. También requiere continuas visitas a los centros, la resolución de cuestiones administrativas, la tramitación y actualización de convenios, mantener un contacto con la Delegación de Educación, etc.

A veces, encontrar una solución a ciertas problemáticas se torna muy difícil en la medida en que escapa a la autonomía de la propia institución universitaria, otras, esas dificultades se convierten en oportunidades y así, ante la continua movilidad de la plantilla en esta titulación y la falta de estabilidad contractual del equipo docente, se diseñó un Plan de Apoyo al Profesorado Novel entendiendo que la incorporación de este profesorado suponía un potencial para la transformación en el marco de la tutorización académica. En este sentido destacan dos estrategias ya consolidadas en la planificación anual del prácticum que, en gran medida, han contribuido a su mejora como son el Seminario 0 para profesorado novel y la Guía para la tutorización académica del prácticum para profesorado novel (Vaquero, Cremades y Del Río, 2017).

*1- **Nota al pie:** Un caso paradigmático a este respecto es la situación que generó el retraso en el inicio del Prácticum III.1 en el curso 2017/2018 causado por la demora en el envío de instrucciones por parte de la Consejería a las diferentes Delegaciones.*

Debilidades que son oportunidades

La cuestión administrativa ha sufrido profundas modificaciones derivadas, en gran medida, de la transformación, movilidad y baja de parte del personal de Administración y Servicios de Secretaría en estos años. Así, tras las dificultades iniciales, se han restablecido los vínculos necesarios entre el Vicedecanato de Prácticas y la Secretaría para agilizar la ingente tramitación de gestiones que demanda prácticum.

Al igual que ha ocurrido con la inestabilidad de la plantilla docente, en ocasiones, estas situaciones coyunturales adversas, conllevan una posibilidad para subvertir el fenómeno y así propiciar que la nueva relación administrativa permita una nueva visión y gestión de los trámites o, tal como se ha expuesto anteriormente, que el profesorado que se incorpora se convirtiera en un factor de transformación y de cambio.

Mirando con cierta perspectiva

Desde la perspectiva que otorga esta mirada retrospectiva y teniendo en consideración todas las acciones desarrolladas, podemos constatar un compromiso con la mejora de la calidad de prácticum que comienza a evidenciar sus frutos en el progresivo cambio de percepción que tanto alumnado como profesorado tienen de las prácticas. Desde la coordinación se detectan algunas evidencias como una mayor implicación del profesorado, que ha aumentado significativamente su participación y asistencia a las reuniones convocadas, o un cambio de tendencia en la evaluación final de las asignaturas que, según parece, tienden a racionalizarse. En relación a esta cuestión, la proliferación desmesurada de propuestas de matrículas de honor ha disminuido considerablemente y, de forma puntual pero ascendente, aparecen los primeros suspensos.

Por otra parte, tal como muestra el proyecto de innovación que enmarca esta propuesta, comienza a gestarse una incipiente cultura de investigación en torno a prácticum al que se suman las didácticas específicas, lo que incide en la creación de una red de cooperación y coordinación importante en la que el Módulo de Prácticas se alza común nexo común, como el lugar interdisciplinar de encuentro por excelencia. Sin embargo, si atendemos a la coordinación con los centros de primaria, aún se basa en contactos que no encuentran el soporte de una red estructural que debe ser reforzada e incluso reformulada. Esta revisión podría partir del análisis de proyectos de colaboración universidad-escuela emergentes que cada vez tienen un papel más relevante (Márquez, Rivas y Del Río, 2017), creando lo que Zeichner (2010) denomina

terceros espacios, es decir, espacios u oportunidades de "encuentro" entre facultad y escuela. Espacios que median entre otros espacios.

CONCLUSIONES

¿Y ahora?

Ahora es el momento de profundizar en esas cuestiones cualitativas que siguen a las meramente organizativas atendiendo a tres ejes fundamentales: la evaluación, la investigación y la coordinación del profesorado.

Tal como exponen Vera y Briones (2016) en relación a TFG y que este estudio hace extensible a prácticum, resulta paradigmática la falta de una evaluación sistemática e interna de la calidad de la gestión, coordinación y tutorización de estas asignaturas que tanto impacto tienen en la formación de profesorado. Una evaluación propia y generada en el seno de estas asignaturas que, a partir de problemáticas detectadas tras la consulta a todos los agentes implicados, diseñe un plan de mejora adaptado a las necesidades.

Es el momento de integrar canales de investigación que garanticen el análisis de los procesos generados en estas materias atendiendo a las instituciones, a la deriva epistemológica de estas asignaturas y a todos los agentes que intervienen, en especial al alumnado. Tal como Pérez Gómez (1997) confirma: "sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa, el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica" (p. 6).

Por último, es de vital importancia propiciar la consolidación de un marco de coordinación docente que, mediante el diseño de una plan integral de docencia, mejore los procesos de tutorización, los contextos de aprendizaje y la propia vivencia de prácticum, dotando además de cierta coherencia a nuestro discurso en las aulas que, de forma recurrente plantea la necesaria coordinación del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldaba, A. J. (2005). El Habitus, Generador del Saber en La Práctica Docente. Investigación Educativa Duranguense. Vol. 4, 29 - 35.

Alonso, M. y Vera, J. (2016). El Practicum como Espacio de Formación. Algunas Experiencias de Mejora en los Grados de Infantil y Primaria. En Carrillo, I. (Coord.). Democracia y Educación en la Formación Docente (pp. 296-300). Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Argos, J., Fernández-Salinero, M., González, J.L. y Ezquerra, P. (Coord.). (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitarios y escolar. En SITE Democracia y Educación en la Formación Docente, pp. 261-289. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Cortés, P. y Padua, D. (2017). Contextos, Contrastes y Sentido del Aprendizaje en La Universidad: Las Práctica. En González, M., Raposo, M., Erkizia, A., Cebrián, M., Pérez, A., Barberá, M.A., Canet, O., … XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas (pp. 261-271). Poio. Pontevedra.

Hernández, A, Sepúlveda, M. P., Jimeno, M., Ortiz, A. L. y Pérez, A. I. (2011). El Practicum en la formación inicial de los profesionales de la Educación: Modelo Marco. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas, Vol 9 (2), pp. 35 - 54.

Márquez, M.J., Rivas, J.I. y Del Río, J.L. (2017). Contextos y Aprendizaje en la Universidad ¿Qué dicen los y las estudiantes del Prácticum? En González, M., Raposo, M., Erkizia, A., Cebrián, M., Pérez, A., Barberá, M.A., Canet, O., … XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas (pp. 254-261). Poio. Pontevedra.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de Educación, Nº 52, pp. 149-178.

Pérez, A.I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Nº 29, pp. 125-140.

Pérez, M. y Quijano, R. (2017). El Prácticum: una experiencia que reconstruye o consolida las creencias pedagógicas de los futuros maestros. En González, M., Raposo, M., Erkizia, A., Cebrián, M., Pérez, A., Barberá, M.A., Canet, O., … XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas (pp. 231-243). Poio. Pontevedra.

Sepúlveda, M.P. (2000). Una ocasión para el aprendizaje y el desarrollo profesional. En Rivas, J.I. (coord.). Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes? Málaga, Aljibe, 106-115.

Sepúlveda, M.P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. Educar, Nº 36, pp. 71-93.

Sierra, J.E., Caparrós, E., Molina, D y Blanco, N. (2015). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. Revista Compultense de Educación, volumen 28, nº3, pp. 673-688.

Vaquero, C., Cremades, R. y Del Río, J. L. (2017). Guía para la tutorización académica del Prácticum del Grado de Maestro/a en Educación Primaria para profesorado novel. El Prácticum y el TFG como marco para la formación de profesionales de la educación reflexivos (Reflexedu) Código: PIE 15-152. Convocatoria 2015-2017. Universidad de Málaga.

Vera, J., y Briones, E. (2016). Un nuevo reto para las universidades: la evaluación de la calidad de la gestión de los Trabajos de Fin de Grado. Foro de Educación, 14(21), pp. 281-310.

Zabalza, M. A. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.), La mejora de la educación y la formación del profesorado Políticas y prácticas. (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.

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

Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. Revista Practicum, V1(1), 1-23.

Zabalza, M.A. (2017). El Prácticum en perspectiva: Una mirada a su evolución en los últimos 25 años. En González, M., Raposo, M., Erkizia, A., Cebrián, M., Pérez, A., Barberá, M.A., Canet, O., … XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas (pp. 26-73). Poio. Pontevedra.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24, 2), 123-149

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Sistemas puestos en marcha para consolidar la calidad del Prácticum en una universidad on line: presente y retos de futuro. (RES0080)

Carmen Escribano Muñoz, Yanette Molina Hernández
Universidad Internacional de la Rioja

INTRODUCCIÓN

En los planteamientos de la formación inicial del profesorado en los grados de Educación Infantil y Primaria, las prácticas profesionales cobran especial relevancia pues, en esta experiencia, los futuros docentes observan y contrastan los conocimientos teóricos y los procedimientos prácticos y es entonces cuando su pensamiento tácito emerge y visibilizan los dilemas.

En UNIR -universidad on line- el programa del prácticum junto al Programa de Acompañamiento Presencial en los centros educativos, implantado en el año 2016, en base a la mejora de la calidad de las prácticas curriculares de la Facultad de Educación, ayuda a comprender las representaciones que estos estudiantes van construyendo en torno a la enseñanza y aprendizaje, así como a identificar los apoyos que necesitan en su proceso de formación profesional.

Asimismo, en esta comunicación, se concreta cómo se han organizado los diferentes prácticums – I observación, II Intervención aula, III Proyecto de Innovación- en los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, y se detalla los objetivos y estándares de aprendizaje del Prácticum III, recientemente incorporado en los planes de estudio de nuestra universidad.

Se suele incurrir sobre la escasa orientación práctica de los contenidos disciplinares de los planes de estudio. A nuestro entender, los grados de Maestro, tanto de Infantil como de Primaria, abarcan un amplio espectro de aspectos y conceptos relacionados con la realidad educativa, si bien, es inevitable que la inmersión en un aula diste, en parte, de los conocimientos teóricos que, como estudiante, puedan manejar. Sería ilusorio encontrar una equivalencia completamente afín entre la teoría que se ha estudiado y la realidad de la práctica, debido a la idiosincrasia que caracteriza a cada centro educativo. Sin embargo, en el contexto de la universidad UNIR, concebimos una y otra como un proceso dialéctico que va conformándose poco a poco, a lo largo de los diferentes períodos del Prácticum, con la finalidad de promover que teoría y práctica vayan dotándose progresivamente de un sentido mutuo.

En esta fase empírica del Grado, el profesor en formación descubre su quehacer profesional a través de las diferentes experiencias que se dan en las aulas: la observación, el análisis de las dinámicas de clases, el desarrollo y aplicación de las secuencias didácticas, la gestión del aula, las reuniones de coordinación del equipo docente -entre otras-, son acciones que ocurren durante las prácticas pedagógicas y es el tutor del centro educativo quien orienta dichas acciones, a partir de alineaciones que establece con el profesor tutor de la institución universitaria.

Esta experiencia práctica de los estudiantes en formación debe ser debidamente cuidada y atendida en la universidad, pues como apunta Zabalza (2011), a los futuros docentes, durante su formación práctica, les queda una impronta que puede llegar a ser mucho más significativa que la formación teórica adquirida. En este sentido, es en la práctica real cuando adquiere significado la teoría que se ha aprendido, de tal manera que este bagaje experiencial acaba influyendo, de una manera determinante, en la construcción de su identidad profesional docente.

Partiendo del modelo pedagógico que se contempla en la universidad UNIR, damos a conocer la figura del Tutor Académico de Seguimiento Presencial, el cual se ha convertido en un eje clave para la construcción de la identidad profesional de los estudiantes, los cuales se están formando desde un paradigma on line.

La cooperación que establece con las instituciones educativas para detectar las necesidades de los estudiantes y acompañando al tutor de centro, nos ha ayudado a establecer planes de mejora que aseguren que la universidad y los centros educativos construyan lazos de colaboración para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante universitario.

Desde esta perspectiva, nos planteamos una serie de objetivos, que se tomaron como base para diseñar sistemas y estrategias que, una vez puestos en marcha, han contribuido en la consolidación de la calidad de nuestros prácticums:

- Mejorar la práctica del docente en formación, aplicando un nuevo prácticum donde se plantea la elaboración de un proyecto de innovación, mejora, detección, prevención o solución de un problema o una necesidad del centro escolar.
- Orientar al estudiante en el desarrollo y construcción de su propia identidad profesional docente.
- Conocer el papel que juega el tutor académico de seguimiento presencial desde la perspectiva del tutor de centro y del estudiante en formación.

- Conocer la cooperación que se establece con las instituciones educativas a través de la figura del tutor académico de seguimiento presencial.
- Detectar las necesidades de los centros educativos y de los estudiantes.

METODOLOGÍA

El Prácticum en la UNIR, una universidad online

En este segmento de la comunicación, se tratan aspectos de la organización del Prácticum que permiten apreciar la labor de equipo en la cual está implicado el Tutor Académico de seguimiento Presencial quien tiene un contacto directo con las instituciones educativas donde los estudiantes realizan sus prácticas profesionales.

El modelo pedagógico de la universidad UNIR, ubica al estudiante en el núcleo del proceso de enseñanza/aprendizaje y este gestiona su aprendizaje de manera autónoma. Durante su formación, dispone del acompañamiento permanente de tutores y docentes, aspectos que se manifiestan en el Prácticum y que se puede apreciar en el desarrollo de los diferentes cursos que lo conforman, donde se contemplan los siguientes propósitos:

Imagen 1. Secuencia y propósitos del prácticum

En base a la secuencia planificada, los diferentes prácticums continúan el sentido de las diversas asignaturas que se desarrollan en los planes de estudio de UNIR. El Prácticum

se orienta hacia la formación de un profesional reflexivo que pueda aunar teoría y práctica para que, en su futuro, aprecie y combine la realidad de las aulas.

Los estudiantes de la Facultad de Educación necesitan cualificarse profesionalmente en los centros educativos, de manera que puedan ir integrando los marcos de referencia teóricos con el ejercicio práctico de la docencia. En este proceso, desarrollan su labor pedagógica-reflexiva mediada por el profesor del Prácticum y el tutor del centro, quienes –en comunicación permanente– hacen seguimiento de sus avances y aportan al alumno una retroalimentación sobre el desempeño de su práctica profesional.

A partir de la implementación del Programa de Acompañamiento a los centros educativos, hemos dado cercanía y voz a los diferentes agentes profesionales que colaboran en la gestión y el desarrollo del Prácticum, para que los estudiantes en formación lleven a cabo una adecuada inmersión en la realidad educativa, reflexionen sobre su experiencia y vayan construyendo su identidad profesional docente a lo largo de sus prácticas profesionales.

La relación centros-UNIR se interpreta como un encuentro interinstitucional. Desde esta perspectiva, el papel mediador del Tutor Unir es fundamental en ese encuentro, y su aporte se muestra en la Figura 1.

Imagen 2. El Prácticum y el encuentro interinstitucional.

El estudiante se incorpora al medio profesional con el apoyo del tutor de centro y experimenta progresivamente las actividades propias del ejercicio de un profesional, aprende las prácticas de la cultura de la institución (McDonald & Cater-Steel, 2017).

El énfasis en el rol docente como mediador de experiencias y facilitador de procesos (Feuerstein, Feuerstein, Falik, & Bransford, 2010) se manifiesta en la concepción del equipo de acompañamiento al estudiante. Esta conforma lo que se ha denominado una Red Académica de Interacción que integran con los diversos participantes una comunidad y en su interacción se contribuye a generar el sentido de comunidad virtual (Koh & Kim, 2004). En la figura 2 se muestra su estructura:

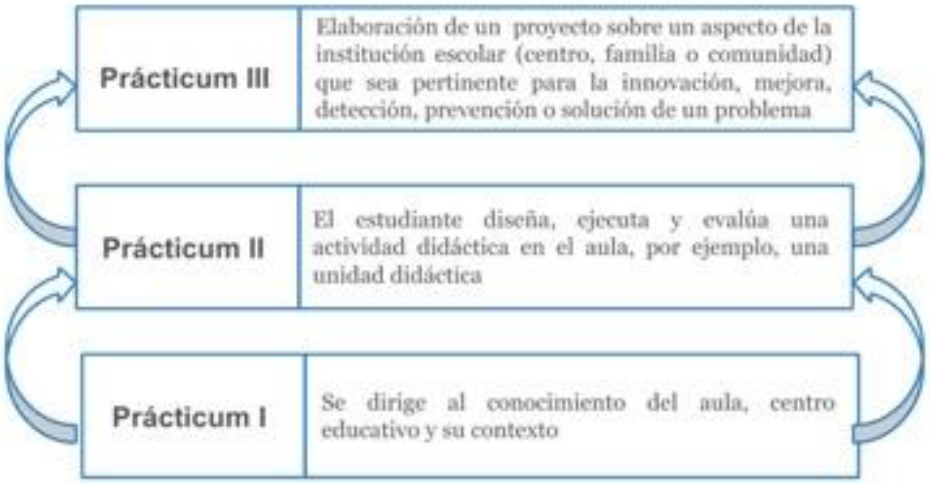


Imagen 3. Red académica de interacción.

El estudiante se ubica en el núcleo de la labor pedagógica y, en lo que respecta al entorno virtual hay la posibilidad de comunicación permanente entre el Tutor personal - Estudiante -Tutor UNIR. En este ambiente, es fundamental la posibilidad de interacción, bien a través de la comunicación en diferido -chat, foro, correo electrónico- o directa vía teléfono.

El tutor personal es un profesional fundamental en el modelo Online de la UNIR, está presente en los diversos cursos, desde el inicio de la carrera (Universidad Internacional de la Rioja, 2019). Acompaña al estudiante en su proceso formativo, la interacción se da por los medios antes indicados, es una comunicación permanente. El tutor personal ya es una figura cotidiana al estudiante cuando llega al Prácticum, entre sus roles esta la

orientación en la gestión de la actividad académica y la mediación en la relación estudiante docente y demás participantes en la red de interacción.

El estudiante evidencia en la actividad diaria la presencia social, dispone de interlocutores en este medio virtual, encuentra tanto intimidad en la comunicación personal, como inmediatez, dos aspectos asociados al constructo de presencia social (Gunawardena & Zittle, 1997).

La red de interacción vista en la relación Tutor académico Profesor UNIR- Estudiante - Tutor de centro, tiene una labor de mediación, seguimiento y evaluación del proceso del Prácticum. El estudiante se incorpora al medio profesional con el apoyo del tutor de centro y experimenta progresivamente las actividades propias del ejercicio de un profesional, aprende las prácticas de la cultura de la institución (McDonald & Cater-Steel, 2017).

Las condiciones de los centros y las características de los docentes tutores de centro son diversas, para facilitar el trabajo compartido Centros-UNIR, desde el Departamento de Practicas se organizan al inicio de la actividad pedagógica, reuniones virtuales con los docentes Tutores de Centro, para tratar aspectos sustantivos de la actividad con los estudiantes en el Prácticum, como son las competencias a desarrollar en los estudiantes y el objetivo de las prácticas: es una actividad que junto a la comunicación que mantiene entre la UNIR y centros contribuyen a clarificar el rol a ejercer por los tutores y los aportes de la Universidad.

Es importante también que en el centro se perciba presencia social en la relación con la universidad. La importancia se evidencia en el llamado de Martínez (2008), refiere que esta actividad supone para muchos docentes una función añadida en cuyo ejercicio se puede experimentar soledad y sentimientos de orfandad, en la misma dirección otros autores refieren este distanciamiento que incide en la calidad de la acción formadora del tutor de centro (Vacca, 2003; Zeichner, 2010) y refieren la importancia de acciones para fortalecer esta relación.

En esta dirección van el Programa de Acompañamiento a Centros (PAC) creado en el año 2016, en la UNIR donde se realizan reuniones en los centros educativos donde se encuentran nuestros estudiantes realizando sus prácticas profesionales.

La asistencia presencial, por parte de profesores del Programa de Acompañamiento a centros de la UNIR, permite intervenir ante posibles incidencias, resolver dudas de los tutores de centro y reportar beneficios a los estudiantes.

Estasvisitas se realizan desde el punto de vista académico, en base a la legislación que regula las prácticas universitarias (RD 592/2014, de 11 de Julio) y la legislación específica en materia de educación de cada Comunidad Autónoma y se llevan a cabo por el Tutor Académico de Seguimiento Presencial, sobre el que trataremos de especificar, en el siguiente apartado, las diferentes acciones que lleva a cabo durante las reuniones con los centros educativos.

La figura del Tutor Académico de Seguimiento Presencial

Para realizar la labor de los tutores académicos presenciales, de una manera conjunta y coordinada con el departamento de prácticas, se siguen unos determinados procedimientos que guían el día a día en el Programa de Acompañamiento a Centros.

En una primera instancia, el departamento de prácticas facilita a cada Tutor Académico Presencial la información correspondiente a los estudiantes que visitaran a lo largo del período de estancia en el centro.

Las visitas se organizan en torno a cuatro ejes fundamentales, los cuales se recogen en el documento interno de la universidad (Procedimiento para Tutores de Seguimiento Presencial):

- Comprobación de la documentación propia del prácticum: cuestionario de evaluación, seguro médico del estudiante, anexo de aceptación prácticas, validación de las fechas de inicio y fin de prácticas.
- Resolución de dudas y consultas sobre el Prácticum: Participación del alumno en las actividades del aula, impartición de la programación didáctica, aclaraciones respecto al seguimiento del Prácticum, consejos y orientación respecto a su estancia en el centro.
- Instauración de vínculos entre centros educativos y universidad.
- Recogida de sugerencias y mejoras sobre el funcionamiento y naturaleza de la universidad UNIR.

Una vez realizadas las entrevistas, los tutores de seguimiento presencial cumplimentan una plantilla y es en ella donde se anotan aquellas necesidades detectadas, tanto por parte del centro, como por parte del estudiante en prácticas, así como las incidencias e información que afecte a las prácticas o a su gestión. Esta información obtenida permite poner en marcha los protocolos de comunicación establecidos con los diferentes departamentos implicados para así poder resolver las posibles incidencias en la mayor brevedad posible.

Paralelamente, sin perder de vista los cuatro ejes fundamentales descritos, en estos encuentros interinstitucionales, subyace la idea de Delors (1996), las escuelas esconden tesoros, ya que en ellas se generan prácticas pedagógicas, realizan experiencias de aprendizaje, se prueban decisiones y políticas organizacionales que, generalmente, no se divulgan más allá de la escuela, pero son fuente de conocimiento valiosa, en especial para la formación de nuestros estudiantes y máxime si tenemos en cuenta que las universidades presenciales locales no afrontan normalmente una complejidad de realidades tan grande en sus Prácticums, como universidad *on line, q*ue abarca un amplio espectro tanto en territorio español como internacional. Lo que ha enriquecido sumamente la labor del Tutor Académico Presencial ya que le permite analizar la idiosincrasia de las instituciones educativas colaboradoras, así como la particularidad de cada uno los estudiantes en formación, de manera que, este contexto ha confirmado la necesidad de admitir múltiples perspectivas en el ámbito de la enseñanza (González Sanmamed y Fuentes, 2011).

Bajo este paradigma, la investigación y desarrollo es una de las funciones sustantivas de la universidad y forma parte de la labor del Tutor Académico Presencial.

La función social de la universidad tiene una tarea de cercanía con el entorno social. En este sentido, ha de investigar problemas que surgen de la teoría, de la praxis y de la realidad educativa, en un continuo trabajo de conexión con esa realidad y, sin perder de referencia, las circunstancias sociales del momento. Debe incluir aquello que sea útil para la vida profesional social y personal: experiencias, competencias profesionales, fomentar estrategias para un aprendizaje autónomo y creativo, así como brindar al estudiante la posibilidad de enseñar a aprender y a también a desaprender.

A ello habría que añadir el desarrollo -por parte de los futuros profesores- de unas determinadas competencias que les permitan tomar decisiones en y para la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado debe proporcionar a los y las estudiantes situaciones para que tomen conciencia, mediante la reflexión crítica y el autoconocimiento, para que puedan responder a cómo mejorar su práctica y pensar en posibles estrategias que ayuden a superar sus limitaciones (Carr y Kemmis, 1988).

Con todos estos retos por delante, la universidad UNIR diseña un nuevo Prácticum que, además de posibilitar una experiencia práctica para construir los cimientos de la identidad profesional docente de nuestros estudiantes en formación, se interesa por el

aprendizaje y desarrollo de un proyecto individual: la construcción de su personalidad y de los fundamentos del ejercicio profesional docente.

La creación del prácticum III: Innovar para dar respuesta a las nuevas demandas educativas y sociales.

Es frecuente escuchar en los discursos académicos hablar sobre la responsabilidad social que toda organización o institución educativa debería promover en su actividad diaria. Como bien apunta Domínguez (2009), el tema es evidentemente de interés general, y las universidades no pueden quedarse alejadas de esta reflexión.

Desde esta mirada introspectiva, para la universidad implica desarrollar una educación con una clara función social y, para ello, busca estrategias que ofrezcan respuestas.

Frente a las necesidades y demandas sociales, la UNIR pone en marcha procesos de investigación aplicados a la educación, con la finalidad de poder dar respuesta a las nuevas demandas educativas, desde la premisa de formar un perfil profesional docente que se adapte a los cambios que se han producido y continúan produciéndose en la sociedad actual, donde el futuro docente se enfrenta a contextos educativos complejos, diversos y que, en gran medida, son muy exigentes.

Desde este paradigma, la educación superior debe tratar de ayudar a los y las estudiantes a que construya un perfil docente que no solo influya en los conocimientos y competencias de sus alumnos y alumnas, sino que también en cómo estos actuaran, en un futuro, como ciudadanos.

La responsabilidad es enorme y, por tanto, deben ponerse en marcha mecanismos que permitan formar a los futuros docentes dotándoles de estrategias que procuren dar respuesta a situaciones o problemas que afectan a la sociedad, en general, y a la comunidad educativa, en particular.

Para llevar a cabo esta misión, en UNIR se construye un nuevo prácticum que promueve el desarrollo y construcción una identidad docente más humanista, creativa, reflexiva y crítica.

Y es así como se especifica en las finalidades del Prácticum III, en las que se abordan temas transversales que nos alejan de la pura creación de una Unidad Didáctica o una secuencia de actividades para “promover el análisis y la reflexión de los problemas sociales, ecológicos o ambientales y de relación personal con la realidad local, regional, nacional o mundial” (Universidad Internacional de la Rioja, 2017), de manera que los y

las estudiantes identifiquen las causas, así como los obstáculos que impiden la solución de estos problemas y ofrezcan una solución al respecto.

El punto de inicio del Prácticum III es identificar una situación susceptible de mejora a nivel de innovación o intervención educativa, que puede ser de carácter transversal y, a partir de la situación analizada, se trata de crear una respuesta.

Por tanto, el prácticum se convierte en una vía hacia el desarrollo de la capacidad reflexiva, critica y creativa en nuestros estudiantes.

Desde este enfoque, se resalta que el desarrollo de estas capacidades se produce a partir del ejercicio de apropiación de conocimientos - tanto los proporcionados en su formación teórica, como los que emergen de su experiencia práctica en las fases anteriores- que se trasladan a la realidad educativa.

El Prácticum III se ha orientado a sistematizar y trasmitir las mejores prácticas educativas que fomentan la pedagogía creativa y tienen una clara función socializadora.

Los contenidos que se tratan a lo largo del mismo se dividen en dos grandes ejes, los cuales se detallan a continuación:

- El conocimiento del centro y su entorno sociocultural

El estudiante realiza el conocimiento del centro y su entorno sociocultural, percibir su contexto, sus características particulares y su relación con el entorno.

Este conocimiento del centro escolar y las relaciones que se establecen en el sistema aula/centro y contexto sociocultural tiene un doble propósito: El aporte de conocimientos sobre sus características particulares y su valor como fuente de información para identificar situaciones en las cuales se puede crear, mejorar, innovar o resolver problemas.

- El docente y la práctica reflexiva.

Mediante una forma de pensar reflexiva, a título de herramienta o recurso de la mente, permite ejercitar el rol de un docente que relaciona los recursos teóricos y de la investigación empírica con la realidad del medio educativo.

RESULTADOS

Discusión y retos de futuro

La presencia de la universidad en los centros reporta una cercanía en el trato con ella que ha sido altamente valorada. Agradecen especialmente, las sesiones virtuales que, desde Coordinación Pedagógica del Prácticum, se organizan para ellos al inicio del periodo, así como la rapidez en la solución de cualquier duda o problema que pueda surgir y la calidad educativa y metodológica de UNIR. Tanto los centros como la universidad ven la necesidad y el valor clave del Prácticum como labor educativa obligatoria, y consideran que esta acción estratégica de las visitas fomenta el acercamiento a los centros formativos, así como la escucha de sus problemas e inquietudes.

El resultado de los sistemas que se han puesto en marcha para asegurar la calidad del prácticum en la UNIR, entre otros aspectos, nos ha llevado a mejorar los contenidos de los grados de Infantil y Primaria. A partir de las colaboraciones que se han establecido con los centros educativos, el hecho de que les acompañemos en sus proyectos educativos, nos ha permitido realizar clases presenciales virtuales de la mano de los propios tutores de centro, de esta manera, los estudiantes de profesor reciben una formación teórica desde la experiencia práctica en entorno reales.

En la actualidad, en el Programa de Acompañamiento de Centros se ha incorporado al Máster en Formación del Profesorado y el Máster en Neuropsicología y Educación y se han ampliado las visitas institucionales a nuevas comunidades autónomas.

La prospectiva de futuro es poder seguir ampliando el seguimiento de estudiantes en más comunidades autónomas y crear redes de conocimiento compartido a través de las herramientas que nos ofrece la virtualidad y coordinando encuentros interinstitucionales entre universidad, centros educativos y estudiantes, hacia la mejora de la construcción de la identidad docente de quienes eligen ser profesores.

Por otro lado, el siguiente reto es poder establecer planes de mejora con el departamento de coordinación de los Grados de Educación Infantil y Primaria y en el Máster de Formación del Profesorado.

Asimismo, la experiencia del Prácticum III para los y las estudiantes ha reportado un conocimiento útil y aplicable que han podido incorporar en su identidad profesional como docentes.

Estas prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el contexto del prácticum III, ha permitido fomentar ambientes creativos en los que él y la estudiante se encamina hacia la apertura de pedagógicas más flexibles y reflexivas, hacia innovaciones y aportes creativos en un clima colaborativo y de intercambio entre tutor de centro- profesor UNIR y estudiante.

Las prácticas constituyen un período indispensable y determinante para la toma de conciencia acerca de nuestra futura profesión. En nuestro caso, ha resultado ser un proceso en suma valioso, con un comienzo abrumador e impactante, cuya impronta muy lejos de ser negativa, nos insufló un gran ánimo y disposición, para indagar, observar y participar en la realidad física, social y escolar del aula y del centro. Decimos abrumador, pues se trataba de nuestra primera experiencia reflexiva en un aula de Primaria e impactante por lo hondo que nos ha calado (Estudiante Prácticum III, Grado de Maestro en Educación Primaria).

CONCLUSIONES

Las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en este contexto del prácticum III, ha permitido fomentar ambientes creativos en los que él y la estudiante se encaminan hacia la apertura de pedagogías más flexibles y reflexivas, hacia innovaciones y aportes creativos en un clima colaborativo y de intercambio entre tutor de centro- profesor UNIR y estudiante.

El modelo pedagógico de UNIR, a través de la figura del Tutor Académico Presencial, sin duda, mejora la orientación al estudiante en formación. Entendemos pues, que la naturaleza de la educación implica la existencia de procesos sociales y comunicativos. Por consiguiente, las prácticas educativas curriculares son y serán fundamentalmente, prácticas sociales que conllevan implícitamente una función de socialización, para que el futuro profesor realice una adecuada reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje más idóneos al contexto del aula, y en este proceso de socialización la universidad cumple un papel relevante.

Somos conscientes de que existe una dificultad por cambiar el pensamiento teórico/práctico del profesor, por eso es necesario que le situemos como el protagonista de su propio cambio y para ello la universidad debe posibilitarle espacios de encuentros para la reflexión y, por qué no, hacerles participar en líneas de investigación/acción en sus aulas. Vincular la realidad educativa con la universidad aporta instrumentos y conocimientos para repensar la educación a través de la mirada del Prácticum, nos posibilita la conexión entre la teoría que se ofrece en las disciplinas académicas con la

práctica educativa, y ello nos ayuda a mejorar día a día la calidad del prácticum en el aprendizaje de la profesión docente (González Sanmamed y Fuentes, 2010).

El estudio de la enseñanza está, cuando menos, triplemente condicionado: es deudor de la diversidad de maneras de pensar sobre la enseñanza, de la variedad de formas de diseñar y desarrollar los procesos de indagación en torno a la enseñanza y de las influencias de carácter histórico y sociocultural que, determinan qué conocimiento es valioso, cómo acceder a él, sistematizarlo y utilizarlo (González Sanmamed y Fuentes, 2010:50)

El éxito que pueda tener la teoría de la educación que se ofrece en las universidades depende, en gran medida, en que podamos estimular a los futuros docentes para que conozcan y comprendan, de una forma más eficaz, sus propios problemas y prácticas (Williams y Power, 2009). Las escuelas e institutos les van a ofrecer momentos, estrategias y técnicas concretas que permiten la reflexión sobre la teoría, y la experimentación práctica en el centro educativo, y es posible que se encuentren con dilemas y contradicciones, fruto de la realidad concreta y de los propios planteamientos docentes del centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carr, W. y Kemmis, S (1988). *Teoría critica de la enseñanza: la investigación-acción del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Domínguez Pachón, M.J. (2009) La responsabilidad social universitaria. IX Jornadas de Humanismo y Universidad por la EUTS. Universidad de León.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., & Bransford, J. D. (2010). *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press.

Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, *11*(3), 8-26. https://doi.org/10.1080/08923649709526970

Koh, J., & Kim, Y.-G. (2004). Sense of Virtual Community: A Conceptual Framework and Empirical Validation. *International Journal of Electronic Commerce*, *8*(2), 75-93.

Martinez Figueira, M. E. (2008). *¿Qué saben los tutores del practicum de psicopedagogía sobre la acción tutorial?19*(1), 71-77.

McDonald, J., & Cater-Steel, A. (Eds.). (2017). *Communities of Practice: Facilitating Social Learning in Higher Education*. Singapour: Springler.

Universidad Internacional de la Rioja. (2019). Cómo se estudia en UNIR. Recuperado 31 de mayo de 2019, de https://www.unir.net/estudia-con-nosotros/como-estudiar-online/

González Sanmamed, M. ; Fuentes, E. (2011) El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación,*354, 47-70.

Vacca, M. (2003). La formación inicial de los maestros cobra sentido en prácticas. *Agora para la educación física y el deporte*, (2), 89–102.

Williams, J., & Power, K. (2009). *Using «Core Reflection» in Teacher Education*. Australian Teacher Education Association. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=ED524700

Zabalza, M. (2011). El prácticum como socialización profesional. En *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, (6)11–13.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 89-99. https://doi.org/10.1177/002248710934767.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Tiempo de dedicación a las tareas que definen una tutoría de calidad. (RES0112)

Miguel Ángel Barberá Gregori, Alfredo Pérez Boullosa, Yolanda Montoro Sánchez
Fundación Universidad-Empresa, ADEIT
Universitat de València

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Valencia viene desarrollando acciones para mejorar la calidad de la tutoría de prácticas externas. Como ejemplo de ello, se llevó a cabo el proyecto "Sistema para la Evaluación y Acreditación de los Tutores de Prácticas Externas", financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Orden EDU/2346/2011, de 18 de agosto, BOE de 1 de septiembre de 2011), en el marco del Programa de Atención Integral y Empleabilidad de los Estudiantes Universitarios, que fue dirigido por la Vicerrectora de Estudios de la Universidad de Valencia y promovido por su Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT.

Como resultado del mismo, la Universidad de Valencia dispone desde el año 2012 de un Sistema de Evaluación y Acreditación de Tutores y Tutoras de Prácticas Externas (en adelante SEATPE), que se sustenta sobre tres ejes fundamentales: un modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas, un programa formativo y un procedimiento para llevarlo a cabo junto con unos recursos humanos y materiales.

En la última parte del SEATPE, el tutor debe presentar su proyecto individual de tutoría de prácticas para obtener la acreditación o mención de calidad según sea tutor de empresa o tutor académico. El proyecto debe ser valorado en el marco del modelo de calidad de la tutoría de prácticas en el que se basa el sistema.

Este instrumento debe presentarse al final de proceso y lo hemos utilizado para identificar y recoger información relevante en el desarrollo de la tutoría de prácticas, facilitando al tutor el desarrollo de sus funciones, así como la recogida de evidencias que pueda necesitar de cara a justificar su labor, ya que nos permite recoger la opinión de las personas que han pasado por el sistema y más concretamente conocer el tiempo de dedicación de los tutores y tutoras de prácticas que se recogen en los cuatro momentos esenciales de la tutoría, fundamentados en el propio sistema: preparación de la tutoría, preparación del estudiante, seguimiento de la práctica y evaluación de la práctica.

En la presente comunicación exponemos el contexto en el que hemos valorado ese instrumento, de tal manera que describiremos las tareas que definen una tutoría de

calidad, basadas en el modelo de calidad, y presentaremos las principales conclusiones a las que hemos llegado tras las valoraciones que realizan los tutores que han pasado por el proceso del SEATPE.

METODOLOGÍA

Elementos que conforman una tutoría de calidad

Las prácticas externas, como elemento esencial de las actuales titulaciones oficiales de grado y máster, deben ajustarse a los sistemas de calidad que se implementan a éstas. En ese sentido, las prácticas externas pueden entenderse como un subproceso integral del proceso formativo más amplio que conforma una titulación y podemos considerar que el modelo de calidad de las prácticas externas abarca las mismas dimensiones contenidas en el modelo de calidad de las titulaciones de la Universidad de Valencia, que se concreta en el Sistema de Garantía Interna de Calidad, siguiendo el mismo esquema utilizado en el Programa de Evaluación de las Prácticas Externas (PAPE) (Pérez Boullosa, Barberá y Chirivella, 2006; Barberá, Pérez Boullosa y Chirivella, 2007).

Uno de los elementos que determinan la calidad de unas prácticas externas universitarias es la tutoría que recibe el estudiantado, tanto desde la perspectiva de la empresa o entidad que lo acoge como desde la académica o de la titulación que cursa. Por ello, se hace necesario establecer un marco de referencia y unas herramientas que nos permitan conocer el tiempo de dedicación de los tutores y tutoras de prácticas de la Universidad de Valencia a los diferentes momentos de la tutoría.

Siguiendo el mismo discurso, (Barberá y otros 2013) definieron el modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas y que está basado en seis dimensiones que delimitan los aspectos más relevantes en la tutoría de las prácticas externas: 1. Programa formativo; 2. Organización de las tutorías; 3. Recursos Humanos; 4. Desarrollo de la tutoría; 5. Resultados y 6. Garantía de Calidad. Por cada dimensión se concretaron los criterios que la componen, los aspectos a valorar y las evidencias necesarias para su cumplimiento.

Estas dimensiones y criterios nos han ayudado a establecer la formación que necesitan los tutores de prácticas externas, así como han determinado el correspondiente procedimiento de acreditación y de reconocimiento. A continuación, detallamos las dimensiones y criterios definidos en el modelo de calidad:

1. **Programa formativo.**

1.1 El tutor conoce el plan de estudios de la titulación y las características y condiciones de la asignatura de prácticas externas y de las prácticas extracurriculares.

1.2 El tutor participa en la concreción y/o ajuste del programa de la práctica a realizar por el estudiante: objetivos, actividades, temporalización, etc.

2. **Organización de las tutorías.**

2.1 Existe una metodología de coordinación de la práctica entre el tutor académico y el tutor de la empresa o entidad.

2.2 La documentación utilizada en la tutoría es adecuada.

2.3 El tutor emite el informe final, la evaluación del estudiante y, en su caso, la certificación para el alumno, en tiempo y forma.

2.4 El tutor planifica y dispone de los recursos necesarios para la realización de la práctica por el estudiante.

3. **Recursos Humanos.**

3.1 El tutor posee un perfil adecuado a los objetivos y requerimientos de las prácticas tuteladas.

3.2 El tutor posee formación específica para la tutoría de estudiantes en prácticas externas.

4. **Desarrollo de la tutoría.**

4.1 El tutor prepara adecuadamente al estudiante para la realización de la práctica.

4.2 Los procedimientos de seguimiento y de evaluación realizados por el tutor son adecuados y coherentes con los objetivos de la práctica.

4.3 El procedimiento de coordinación y los canales de comunicación utilizados con el otro tutor son efectivos.

5. **Resultados.**

5.1 Los aprendizajes alcanzados por el estudiante responden a los objetivos y competencias establecidos en el proyecto formativo.

5.2 El estudiante se muestra satisfecho con lo aprendido en la práctica.

5.3 El estudiante se muestra satisfecho con su tutor académico.

5.4 El estudiante se muestra satisfecho con su tutor en la empresa o entidad.

5.5 El estudiante se muestra satisfecho con el conjunto de la práctica.

5.6 Los tutores de prácticas externas se muestran satisfechos con el conjunto de la práctica.

6. **Garantía de Calidad.**

6.1 El tutor utiliza mecanismos sistemáticos de revisión y mejora de su desempeño como tutor de prácticas.

6.2 El tutor formula sugerencias y propuestas de mejora del programa de prácticas al responsable correspondiente.

Teniendo como referencia el modelo de calidad descrito, definimos las funciones, las

actividades a realizar por el tutor para una tutoría de prácticas externas de calidad. De esta manera, identificamos cuatro cometidos esenciales a desempeñar por el tutor, tanto académico como de empresa o entidad y que responden a los cuatro momentos estratégicos de la tutoría y que fueron validados por un grupo de expertos internos y externos a la universidad. Estos momentos son los siguientes: 1. Preparación de la tutoría; 2. Preparación del estudiante; 3. Seguimiento de la práctica y 4. Evaluación de la práctica.

Hemos adaptado los diferentes criterios del modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas en tareas específicas del tutor académico y del tutor de empresa o entidad en cada uno de esos cuatro momentos (Vázquez y otros, 2013; Barberá y otros, 2013; y Barberá, 2015), y que podemos ver a continuación.

Actividades en la *Preparación de la Tutoría*:

Tutor Académico

1. *Programa de prácticas*: concreción y ajuste de los objetivos, actividades y tareas de la práctica con el tutor de empresa o entidad, así como el tiempo que el estudiante dedicará a cada una de ellas.
2. *Acción tutorial*: preparación del procedimiento, acciones y herramientas para la adecuada atención y dedicación al estudiante y el tipo de tutorías a utilizar en cada momento (individual, grupal, semipresencial, etc.), con especial hincapié en la coordinación con el tutor de la empresa o entidad.
3. *Programa de prácticas*: concreción y ajuste de los objetivos, actividades y tareas de la práctica con el tutor de empresa o entidad, así como el tiempo que el estudiante dedicará a cada una de ellas.
4. *Acción tutorial*: preparación del procedimiento, acciones y herramientas para la adecuada atención y dedicación al estudiante y el tipo de tutorías a utilizar en cada momento (individual, grupal, semipresencial, etc.), con especial hincapié en la coordinación con el tutor de la empresa o entidad.
5. *Recursos:* planificación y disposición de los recursos necesarios para la realización de la práctica.

Tutor de Empresa o Entidad

1. *Programa de prácticas*: concreción y ajuste de los objetivos, actividades y tareas de la práctica con el tutor académico, así como el tiempo que el estudiante dedicará a cada una de ellas.

2. *Acción tutorial*: preparación del procedimiento, acciones y herramientas para la adecuada atención y dedicación al estudiante, con especial hincapié en la coordinación con el tutor académico.
3. *Recursos*: planificación y disposición de los recursos necesarios para la realización de la práctica.

Actividades en la Preparación del Estudiante:

Tutor Académico

1. Conocimiento del perfil del estudiante en relación con la práctica a realizar.
2. Explicación de la guía docente, horario de tutorías, programa de prácticas, orientaciones generales para la incorporación y realización de la práctica, documentación sobre las prácticas (acuerdos, formularios de evaluación, cartas de presentación, etc.), relación con el tutor de empresa o entidad y criterios y procedimientos para la evaluación.
3. Concreción con el estudiante de los objetivos formativos, las actividades a realizar y las competencias a alcanzar en la práctica.
4. Revisión y firma del acuerdo de prácticas y entrega al estudiante antes de su inicio.

Tutor de Empresa o Entidad

1. Ajuste del programa de prácticas con el estudiante: objetivos, actividades, tareas y tiempo de dedicación a cada una de ellas.
2. Revisión y firma del acuerdo de prácticas antes del inicio de las mismas.
3. Información al estudiante sobre la organización y funcionamiento de la empresa o institución: misión, objetivos, organigrama, actividades, productos y de la normativa de interés (la relativa a la seguridad y riesgos laborales será facilitada por el personal competente de la empresa).
4. Presentación al personal de la empresa, especialmente al del departamento con el que vaya a formar parte y tenga una relación más directa.

Visita a las instalaciones de la empresa, si procede.

Actividades en el Seguimiento de la Práctica:

Tutor Académico

1. Acuerda y establece los procedimientos de coordinación y canales de comunicación con el tutor de la empresa que permitan realizar un seguimiento efectivo de la práctica.
2. Utiliza herramientas que permitan el seguimiento, revisión y evaluación del programa de prácticas y que interfieran lo menos posible en su desarrollo: el informe, las presentaciones en PowerPoint, el porfolio, la memoria, e-mail, la reunión individual y grupal.
3. Autoriza las modificaciones que se produzcan en el programa de prácticas.
4. Facilita el intercambio de experiencias entre los estudiantes tutelados.

Tutor de Empresa o Entidad

1. Acuerda y establece los procedimientos de coordinación y canales de comunicación con el tutor académico que permitan realizar un seguimiento efectivo de la práctica.
2. Proporciona al estudiante la información, formación y asesoramiento necesario para el adecuado desarrollo de la práctica.
3. Asegura la integración del estudiante en la empresa y en el puesto de trabajo a lo largo de la práctica.
4. Comunica al tutor académico el desarrollo del programa de prácticas y el progreso del estudiante, así como las modificaciones e incidencias relevantes que surjan.
5. Facilita al tutor académico el acceso a la entidad para el cumplimiento de los fines propios de su función.
6. Facilita el intercambio de experiencias entre los estudiantes tutelados.

Actividades en la Evaluación de la Práctica:

Tutor Académico

1. Evalúa al estudiante en el marco de la guía docente: procedimiento, criterios, indicadores e instrumentos a utilizar.
2. Informa al tutor de empresa o entidad el sistema de evaluación que se utilizará y ajusta con el mismo los momentos y las condiciones de la evaluación.
3. Informa al estudiante del sistema de evaluación a aplicar.
4. Recoge la valoración del estudiante sobre la práctica realizada.
5. Recoge la valoración del tutor de empresa o entidad sobre el estudiante.

6. Valora los trabajos, actividades, memoria, etc. concretados en el sistema de evaluación.
7. Formula al responsable de prácticas universitario y al tutor de empresa o entidad las sugerencias y propuestas de mejora del programa de prácticas.

Tutor de Empresa o Entidad

1. Ajusta junto al tutor académico el procedimiento y las herramientas que se utilizarán en la evaluación, en el ámbito de su competencia.
2. Emite y remite al tutor académico el informe final del estudiante, que contenga la evaluación de los logros académicos y la memoria de la práctica supervisada.
3. Formula sugerencias y propuestas de mejora al tutor académico, a los responsables de la titulación y/o a los gestores de la práctica.

Tal y como hemos avanzado, el modelo de calidad de la tutoría de prácticas es el marco de referencia sobre el que se basa el Sistema que explicamos en el siguiente apartado.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Tutores de Prácticas Externas (SEATPE) de la Universidad de Valencia

La Universidad de Valencia posee un Sistema de Evaluación y Acreditación de Tutores y Tutoras de Prácticas Externas por el que ya se han realizado cuatro ediciones.

Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Formar, evaluar y acreditar a 100 tutores de prácticas, 50 tutores/as de empresa y 50 tutores/as académicos.
- Mejorar la calidad de las tutorías de las prácticas externas.
- Reconocer el buen ejercicio de la labor tutorial.
- Crear una red de tutores y tutoras de prácticas externas formados y acreditados por la Universitat de València.
- Proyectar la cultura de calidad en la propia Universitat de València y en la Sociedad.

El SEATPE descansa sobre tres elementos esenciales:

1. Una voluntad institucional al más alto nivel por parte de la Universitat de València, en concreto por el vicerrectorado de empleo y programas formativos, y por ADEIT.

2. ADEIT como entidad gestora del sistema y de las prácticas externas en la Universidad, así como las relaciones que mantiene con los responsables y profesionales de las empresas y con los responsables y profesores académicos.
3. El equipo de expertos que imparte las acciones formativas contempladas en el mismo, bajo la codirección académica de Alfredo Pérez Boullosa, profesor del Departamento MIDE y de Miguel Ángel Barberá, director del Departamento de Prácticas en Empresa de ADEIT.

La convocatoria se realiza anualmente y va dirigida a 100 tutores, 50 de empresa o entidad y 50 académicos, de entre los más de 7.000 que participan anualmente en las prácticas académicas externas de la Universitat de València. Son elegidos por su perfil, con una experiencia en la tutoría y por no haber tenido incidencias negativas en la tutela de prácticas

Para seleccionar a los diferentes tutores y tutoras participan las comisiones de prácticas de los 18 centros de la Universidad de Valencia y es coordinada por ADEIT.

El sistema se ha configurado mediante la elaboración de un modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas que sirve de marco de referencia de todo el sistema, e incluye un procedimiento con dos acciones formativas que se utilizan al mismo tiempo como instrumentos de evaluación.

1. Nivel A. Curso Docencia y Gestión de la Tutoría de Prácticas Externas.

Los objetivos que se pretenden con este curso son en primer lugar mostrar los elementos que intervienen en las prácticas externas y las principales funciones que desempeña el tutor académico y el tutor de empresa; en segundo proporcionar herramientas y documentos que faciliten el desempeño de una buena tutoría de prácticas; y en tercer lugar promover el intercambio de experiencias entre el tutor académico y el tutor de la empresa. Tiene una duración de 20 horas y utiliza una metodología semipresencial: 10 horas de formación on-line y 10 horas presenciales.

1. Nivel B. Taller de Elaboración de un proyecto de tutoría de prácticas externas.

Este curso está dirigido a aquellos tutores que han superado el curso del Nivel A y pretende diseñar un proyecto de tutoría ajustado al modelo de calidad presentado en el curso, y evidenciar un material de calidad individual y personalizado. Se imparte en la modalidad on-line con una duración de 30 horas, en la que el tutor elabora su proyecto individual con un estudiante o grupo de estudiantes, siempre y cuando se realice la práctica en una misma empresa o institución y con un único tutor de empresa y un único tutor académico.

La superación de los dos niveles, A y B, permite la obtención de la acreditación o la mención de calidad según se posea respectivamente el perfil de tutor de empresa o tutor académico.

Además, los dos cursos están reconocidos por el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE) de la Universitat de València y únicamente para el personal de la universidad.

3. **Proyecto individual de tutoría de prácticas externas**

El proyecto consiste en el diseño de las acciones a realizar en la tutoría de una práctica externa ajustada al modelo de calidad presentado en el curso nivel A y evidencia un material de calidad individual y personalizado para el reconocimiento y la acreditación de la tutoría de prácticas externas. Para facilitar su presentación, se elaboró un manual que incluye una guía y que responde al modelo de calidad de la tutoría impartido en (Vázquez y otros, 2013).

El proyecto se centrará en la tutoría de un estudiante o grupo de estudiantes, siempre y cuando se realice la práctica en una misma empresa o institución. Además, deberá contemplar a un único tutor de empresa o entidad y a un único tutor académico.

Para la elaboración del proyecto a cada participante se le asignará un docente-tutor del con el fin de orientarle en la elaboración y presentación del proyecto individual de tutoría a través de una guía que servirá de modelo para su elaboración.

En la evaluación de los proyectos se aplican los siguientes criterios:

- Nivel de ajuste del proyecto presentado en las orientaciones facilitadas para el desarrollo del mismo.
- Que responda al modelo de calidad, basado en las funciones que ha de desempeñar el tutor/a: Preparación de la tutoría, preparación del estudiante, seguimiento de la práctica y evaluación de la práctica.

A partir de la segunda convocatoria del SEATPE hemos incorporado un apartado en cada una de las cuatro funciones esenciales de la tutoría para que se se indique el tiempo estimado de dedicación a las tareas contempladas en cada una de ellas. Este apartado no se ha tenido en cuenta a la hora de calificar el proyecto individual de tutoría y otorgar las acreditaciones o menciones de calidad.

Para la presentación del proyecto hemos facilitado unas orientaciones para homogeneizar y facilitar la presentación del mismo y que resumimos a continuación:

El proyecto deberá ajustarse a una práctica concreta, por eso le pedimos que en los datos identificativos especifique esa práctica, aunque luego puedan producirse modificaciones.

Con el fin de facilitar la presentación del proyecto hemos diseñado un modelo formulario normalizado y que se adjunta a las presentes orientaciones.

Datos del tutor y datos de la práctica

- Tutor de la práctica: indicar si la persona que presenta el proyecto actúa como tutor académico o tutor de empresa o entidad.
- Titulación del estudiante.
- Tipo de práctica: ha de ser necesariamente curricular.
- Lugar de la práctica: empresa o institución, departamento o área, población, etc.
- Número de horas de prácticas: totales y presenciales en la empresa o institución.
- Periodo de realización de la práctica: meses (fecha de inicio y fecha de finalización).
- Perfil del estudiante: conocimientos previos, créditos superados, asignaturas cursadas y, en su caso, calificaciones mínimas, etc.
- En el caso de ser tutor académico, especificar el perfil del tutor de empresa o entidad: titulación, experiencia o cargo, etc.

Preparación de la tutoría

Estimación del tiempo total a dedicar en la preparación de la tutoría:

A. Elementos a considerar en la concreción del proyecto formativo de la práctica:

- Documentación a considerar (plan de estudios, guía docente, guía de prácticas).
- Relación con el otro tutor.
- Relación con el estudiante.

B. Concreción del proyecto formativo de la práctica:

- Objetivos formativos.
- Actividades a realizar por el estudiante, temporalización y porcentaje de dedicación aproximado.
- Criterios e instrumentos de evaluación contemplados inicialmente.

C. Recursos necesarios para la práctica.
D. Indique, si procede, otros aspectos relevantes en la preparación de la tutoría.

Preparación del estudiante

Estimación del tiempo total a dedicar en la preparación del estudiante:

A. Sesión inicial con el estudiante: periodo de realización, duración y lugar, contenido, metodología, etc.

- Enumerar los objetivos de la reunión.
- Elaborar un guion con todos los asuntos que se van a tratar, la forma en la que se abordarán y su duración aproximada.
- Citar, si procede, la documentación que le vas a facilitar para este primer encuentro.

B. Indicar otras acciones que, en su caso, se realicen para la preparación del estudiante.

Seguimiento de la práctica

Estimación del tiempo total a dedicar en seguimiento de la práctica:

1. Describir el procedimiento utilizado con el estudiante en el seguimiento de la práctica, indicando las actividades y las herramientas a utilizar, así como la duración y temporalización de las mismas.

2. Detallar el procedimiento utilizado con el otro tutor en el seguimiento de la práctica, indicando las actividades y las herramientas a utilizar, así como la duración y temporalización de las mismas.

Evaluación de la práctica

Estimación del tiempo total a dedicar en el seguimiento de práctica:

1. Criterios de evaluación.

2. Descripción de los instrumentos e indicadores de evaluación utilizados.

3. Indicar el valor en porcentaje de cada uno de ellos en tu valoración de la práctica. Indicar el peso de tu valoración en la valoración final del estudiante.

RESULTADOS

La presente comunicación recoge la estimación en horas y minutos que han realizado 155 tutores, de los que 84 son tutores académicos y 71 son tutores de empresa o entidad. Como podremos observar en las siguientes tablas, la valoración realizada por los tutores ha sido muy diversa, por lo que hemos establecido nueve rangos de tiempo, que van desde una a ocho horas y un último de más de ocho horas. Por ello, no hemos tenido en cuenta las medias del tiempo señalado.

No hemos podido realizar otro tipo de análisis del tiempo de dedicación a la tutoría, como puede ser por titulación del estudiante, rama de conocimiento, sector de actividad profesional de la empresa, departamento de la práctica o número de horas de duración de la práctica, al no disponer de una muestra suficientemente representativa.

Tabla 1. Valoración de los tutores de empresa o entidad de la dedicación a cada función.

Tutores de empresa	Número de tutores			
Horas de dedicación	Preparación de la Tutoría	Preparación del Estudiante	Seguimiento de la Práctica	Evaluación de la Práctica
1	5	6	1	10
2	10	23	3	12
3	6	9	4	7
4	10	10	2	7
5	6	7	3	9
6	2	2	1	2
7	3	2	5	1
8	4	1	6	1
Más de 8	25	11	46	22
MODA	2	2	3	2

Tabla 2. Valoración de los tutores académicos de la dedicación a cada función.

Tutores académicos	Número de tutores			
Horas de dedicación	Preparación de la Tutoría	Preparación del Estudiante	Seguimiento de la Práctica	Evaluación de la Práctica
1	15	38	11	20
2	19	20	9	23
3	6	8	11	7
4	9	2	7	7
5	11	5	8	7
6	3	2	3	4
7	2	0	3	0
8	4	1	4	2
Más de 8	15	8	28	14
MODA	2	2	3	2

Tabla 3. Valoración global de los tutores.

Global	Número de tutores			
Horas de dedicación	Preparación de la Tutoría	Preparación del Estudiante	Seguimiento de la Práctica	Evaluación de la Práctica
1	20	44	12	30
2	29	43	12	35
3	12	17	15	14
4	19	12	9	14
5	17	12	11	16
6	5	4	4	6
7	5	2	8	1
8	8	2	10	3
Más de 8	40	19	74	36
MODA	2	2	3	2

CONCLUSIONES

Consideramos importante el hecho de valorar el tiempo de dedicación a las tutorías como elemento que incide en la calidad de las mismas. De ahí la importancia de establecer unos valores de referencia cuantificándolos para cada una de las funciones.

El tiempo de dedicación a la tutoría es una de las cuestiones que plantean los tutores de empresa en los talleres presenciales del SEATPE, sobre todo académicos, y lo relacionan con la poca compensación que obtienen mediante los créditos de docencia.

Según este primer estudio, podemos afirmar que los valores con mayor frecuencia que han manifestado los tutores de empresa y académicos han sido de dos horas para cada

una de las funciones: preparación de la tutoría, preparación del estudiante y evaluación de la práctica, y de tres horas para el seguimiento de la práctica. Entendemos que esta mayor valoración está relacionada con la importancia que dan los tutores al acompañamiento que se realiza al estudiante durante la práctica.

Destacamos que las modas indicadas por cada uno de los perfiles de tutores, académicos y de empresa, son coincidentes.

A partir de esta primera aproximación esperamos obtener en las próximas convocatorias del SEATPE un mayor número de valoraciones que nos posibilite ofrecer una información con una mayor base que permita disponer de unas referencias a la hora de cuantificar los recursos que se necesitan, tanto en la empresa como en la Universidad, para mejorar la calidad de la tutoría de prácticas externas.

Todo esto, nos debe permitir mejorar el propio modelo de calidad de la tutoría y el correspondiente proceso de formación, que incorporaremos en el SEATPE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barberá Gregori, M.A., Montoro Sánchez, y Pérez Boullosa, A. (2017). Como evaluar la calidad de una tutoría de prácticas externas. En Muñoz Carril, P.C., González Sanmamed, M., Raposo-Rivas, M., Erkizia Olaizola, A., Cebrián de la Serna, M., Pérez-Abellás, A. Barberá Gregori, M.A., Canet Velez, O., Zabalza, M. Á. (Coords.) *Recursos para un Prácticum de Calidad,* (págs. 446-457). Santiago de Compostela: Andavira.

Barberá Gregori, M.A. (2015). Las Prácticas en Empresas en la Universidad: Diseño y Validación de un Modelo de Gestión de la Calidad. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Disponible en "URL" http://roderic.uv.es/handle/10550/46880 [visitado 2019-06-07].

Barberá Gregori, M.A., Blasco Calvo, P., Montoro Sánchez, y Pérez Boullosa, A. (2013). Modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas universitarias. En Muñoz Carril, P.C., Raposo-Rivas, M., González Sanmamed, M., Martínez-Figueira, M.E., Zabalza-Cerdeiriña, M. y Pérez-Abellás, A. (Coords.) *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes,* (págs. 475-491). Santiago de Compostela: Andavira.

Barberá Gregori, M.A., Pérez Boullosa, A., Chirivella Ramón, A., y García Monteiro, S. (2007). Programa de Evaluación de las Prácticas en Empresas (PAPE) de la Universitat de València. En Cid, A.; Muradás, M.; Zabalza, M.A.; Sanmamed, M.; Raposo, M. e Iglesias, M.L. (Coords.) Actas del IX Symposium Internacional sobre el Practicum: Buenas

prácticas en el Practicum (págs. 119-128). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria. Universida de de Santiago de Compostela.

Orden EDU/2346/2011, de 18 de agosto, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para el Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios y se procede a su convocatoria para el año 2011. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de septiembre de 2011, págs. 95278-95292. Disponible en "URL": https://www.boe.es/boe/dias/2011/09/01/pdfs/BOE-A-2011-14302.pdf [visitado 2019-06-07]

Pérez Boullosa, A., Barberá Gregori, M.A. y Chirivella Ramón, A. (2006). Programa d'Avaluació de les Pràctiques en Empreses (PAPE) de la Universitat de València. Guia d'Autoavaluació. València: Universitat de València.

Pérez Boullosa, A., Barberá Gregori, M. A. Chirivella, A. García Monteiro, S. (2009). Programa de Evaluación de las Prácticas en Empresas (PAPE) de la Universitat de València: avance de los primeros resultados. En Raposo Rivas, M., Martínez Figueira, M.E., Lodeiro Enjo, L., Fernández de la Iglesia, J.C., Pérez Abellás, A. (coord.), Actas del X Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: el Practicum más allá del Empleo. Formación Vs Training, (págs. 1045-1062). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria. Universidade de Santiago de Compostela.

Vázquez Navarro, I. (2013). Sistema para la Evaluación y Acreditación de los Tutores de Prácticas Externas de la Universitat de València. En Muñoz Carril, P.C., Raposo-Rivas, M., González Sanmamed, M., Martínez-Figueira, M.E., Zabalza-Cerdeiriña, M. y Pérez-Abellás, A. (Coords.), *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes,* (págs. 73-84). Santiago de Compostela: Andavira.

Vázquez Navarro, I., Barberá Gregori, M. A., Blasco Calvo, P., Pérez Boullosa, A., Aracil García, A., Montoro Sánchez, Y. (2013). *Cómo tutelar unas prácticas externas de calidad. Manual de Calidad de la tutoría de prácticas externas de la Universitat de València*. Valencia: Universitat de València y Fundació Universitat-Empresa, ADEIT.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Un modelo para analizar los espacios de aprendizaje en el Prácticum. (RES0023)

Laura Méndez, Verónica Collado
Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

Diversos autores y grupos de trabajo se han dedicado a investigar en busca del incremento de la calidad en la formación del psicólogo educativo o escolar, reflexionando acerca de la formación necesaria para adaptarse a las demandas sociales y cómo esto incidiría en la clarificación de su rol profesional. Entre estos elementos se encuentran las prácticas en entidades externas.

Existen básicamente dos argumentos que justifican la importancia del periodo de prácticas dentro de la formación del psicólogo educativo. Por un lado, puede comprobarse que desde la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior las prácticas son un elemento esencial y con un peso importante, en los plan de estudios de las universidades españolas (Merino y Domínguez, 2007). Unidos a este empeño formativo, podemos constatar la presencia relevante de las prácticas en los propuestas de acreditación profesional de las diferentes asociaciones profesionales dentro y fuera de nuestro país (NASP, 2010; COP; 2009). Por otra parte, parece consensuado dentro de la comunidad científica (Compagnucci, Cardós, Scharagrodsky, Denegri, Iglesias, Szychowski, Fabbi, Lezcano & Palacios, 2010; Martínez y Raposo, 2011; Merino y Domínguez, 2007; Tejada, 2005; Zabalza, 2016) la idea de que para ser competente hay que activar los conocimientos que se poseen dentro de un contexto, lo que otorga un papel muy relevante al Prácticum, como generador de un conocimiento situado, y a los entornos donde los estudiantes desarrollan su estancia formativa.

En este trabajo nos interesa el desarrollo de competencias profesionales en los psicólogos educativos y cómo los estudiantes del grado de psicología pueden desarrollarlas o entrenarlas. Para ello partimos de los modelos competenciales propuestos por diversos organismos colegiales de nuestro entorno. En España, el CGCOP (2009), establece un objetivo prioritario que es: “atender y fomentar el desarrollo psicológico en todos sus componentes -psicomotor, cognitivo, emocional, social, moral- para favorecer la salud mental y el bienestar psicológico.” Lo cual implica “evaluar y diagnosticar” diversas situaciones y problemáticas e “intervenir, proponer y desarrollar planes de actuación” en respuesta. Estos objetivos van ligados a las **funciones** que los profesionales de la psicología educativa tienen que desarrollar a diario:

la **evaluación** (de currículos, profesores, alumnos, padres, autoridades académicas y sus interacciones), el **asesoramiento** psicológico (de profesores, alumnos, padres y autoridades académicas), las **intervenciones** (correctivas, preventivas y optimizadoras) y en caso necesario, la **derivación** a otros profesionales (Fernández, 2011).

Por su parte, el COP (2009) propone las siguientes funciones: Intervención ante las Necesidades Educativas de los Alumnos (detección e intervención); Funciones ligadas a la Orientación, Asesoramiento Profesional y Vocacional; Funciones Preventivas; Intervención en la mejora del Acto Educativo (asesoramiento didáctico, organización y planificación educativa, programación, asesoramiento y actualización del educador); Formación y Asesoramiento Familiar; Intervención Socioeducativa (prevención, promoción de la cooperación, coordinación de servicios, instituciones y organizaciones sociales del entorno): Investigación y Docencia (análisis, reflexión y difusión). Estas funciones son compartidas por la CNAP (2017), que en el documento de *Acreditación Nacional de Psicólogo/a Experto/a en Psicología Educativa*, las desglosa dirigiéndolas a los principales agentes del ámbito educativo (alumnos, familias, profesorado y centro).

Partiendo de estas ideas y marco competencial, en este trabajo nos interesa explorar los escenarios donde se desarrollan estas competencias y el proceso de aprendizaje que tiene lugar durante el Prácticum. Este propósito se podría abordar desde diferentes perspectivas, dentro de éstas se encuentra la perspectiva sociocultural que asumimos en este trabajo. Se trata de un enfoque que tiene en cuenta las personas que participan, las actividades que realizan y los artefactos que utilizan. Dichos elementos conforman los denominados *sistemas de actividad (*Méndez, 2011a). Acercarnos al Prácticum y a las entidades donde se desarrolla, a partir de este enfoque, nos permite trascender aproximaciones intuitivas o meramente descriptivas, para explorar de forma fundamentada y crítica, los elementos que caracterizan estas entidades.

Los centros de prácticas como escenarios de actividad

En este trabajo adoptamos una perspectiva sociocultural, centrados en los **sistemas de actividad,** como "aquellos espacios" donde las personas adquirimos los patrones propios de la comunidad "a través de la acción mediada en un contexto definido culturalmente". Esta teoría ha partido de la idea vygostkiana de la mediación cultural, que concibe *toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos o metas,* representados mediante un modelo triangular conocido como la *tríada de sujeto, objeto/meta y artefacto mediador*. Esta primera aproximación derivo en una segunda generación que considera que el ser humano a través de la

actividad se apropia de la cultura, la que media entre él y su realidad objetiva, y a la que modifica mientras se forma y transforma a sí mismo (Druker, 2002). Esta actividad se forma colectivamente y dentro de sistemas de actividad en evolución continua, adoptando la forma de organizaciones e instituciones (Larripa y Eurasquin, 2008). Trasladando esta idea a un entorno laboral las acciones de los sujetos individuales o la colectividad se dirigen hacia metas determinadas por la cultura institucional y todo ello mediado por el discurso, oral y/o escrito, máquinas, edificios, etc.…). Engeström (2001) retoma esta teoría de segunda generación y añade al sistema "la comunidad, las reglas y la división del trabajo". De este modo resulta posible analizar "los sistemas de actividad en el macro nivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse exclusivamente en el micro nivel del actor o agente individual.

Como se ha comentado hasta aquí, la teoría de la actividad se basa en el supuesto clave de que el sujeto y/o colectividad, a través del uso de instrumentos o herramientas (materiales y simbólicas), busca el logro de sus metas u objetivos. Para ello es libre de aceptar o no las reglas propias de su comunidad y de la división del trabajo que exista en ella (Salas-Madriz, 2016). El logro de estas metas supone para el sujeto un aprendizaje o transformación, mediado por el contexto en que tiene lugar. De esta forma, el Prácticum puede entenderse como el contexto o sistema de actividad en el que tiene lugar el aprendizaje o adquisición de competencias prácticas de los estudiantes de Grado. A lo largo de este apartado, se abordan cada uno de los elementos que definen un Sistema de Actividad relacionándolos con aquellos elementos presentes en el Prácticum. La siguiente figura (Adaptada de Méndez, 2011a) sirve para ilustrar este apartado.

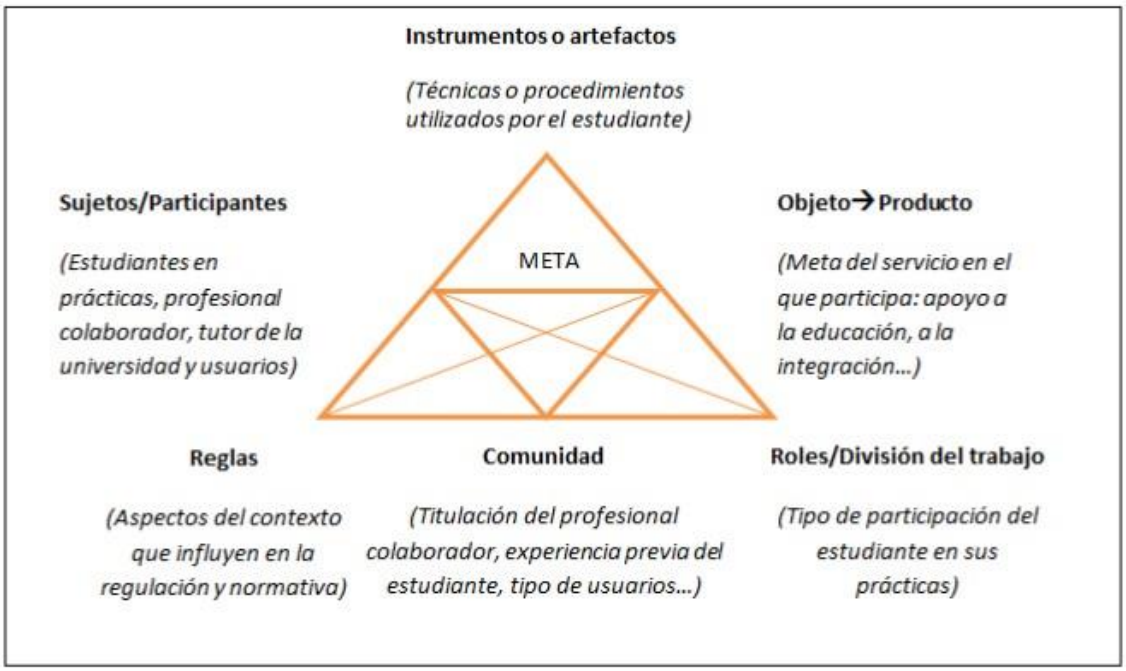


Imagen 1. Relación entre los elementos del Sistema de Actividad

El **sujeto** de un sistema de actividad es una persona o grupo con voluntad. En el caso del Prácticum, los sujetos o participantes son: el estudiante en prácticas, los profesionales que les supervisan y los usuarios de la organización en la que se realizan las prácticas. La actividad de todos ellos está influenciada por el contexto histórico y sociocultural en el que realiza sus prácticas.

El **objeto**, describe la orientación de la actividad, derivada de la motivación para lograr un resultado. No hay actividad sin objeto/meta. El motivo/meta de una entidad donde los sujetos/estudiantes realizan las prácticas podría ser, por ejemplo, realizar una tarea de evaluación o intervención sobre el usuario con éxito, para promover la evolución académica o personal positiva de este.

Los **instrumentos o artefactos** son las herramientas de mediación utilizadas por los sujetos o el grupo para lograr sus metas. En el caso de las entidades donde nuestros estudiantes llevan a cabo su estancia práctica pueden incluir tests y pruebas de evaluación, programas de intervención, manuales y artículos, sistemas informáticos y otras herramientas psicológicas.

La **relación mediada** entre sujeto y objeto no se da al margen de la propia conciencia ni de un entorno sociocultural concreto, que incluye la comunidad, las reglas y la distribución del trabajo. A continuación, relacionamos estos elementos con las características que definen las entidades de prácticas:

- ▪ La **comunidad** se refiere a las creencias y valores del estudiante en prácticas, el profesional colaborador, su tutor del centro asociado, y los usuarios del centro, con identidades diferenciadas.
- ▪ Las **reglas** se refieren a regulaciones, normas y convenciones explícitas e implícitas que restringen las acciones e interacciones dentro del sistema de actividad. Aquí, se incluyen las reglas profesionales y culturales que regulan la actividad del Psicólogo Educativo (p.e. Código Deontológico, Ley de Protección de Datos, Proyectos de Centro,) y los comportamientos y valores deseables en el desempeño profesional (compañerismo, empatía, …), así como las reglas específicas determinadas por el carácter de la asignatura.
- ▪ La **división del trabajo o roles** se refiere a las relaciones de trabajo y las relaciones de poder entre los miembros de la comunidad, establecidas por la guía de la asignatura y por las circunstancias contextuales. En la medida en que se permite la intervención profesional del estudiante en prácticas en diferente grado (observación participante, práctica guiada, ejecución independiente), esta comunidad podría apoyar u obstaculizar el aprendizaje profesional.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es explorar e interpretar de forma crítica los contextos a los que se exponen los estudiantes de psicología (con mención de educativa), durante su estancia en los centros de prácticas. Este propósito general se concreta en dos objetivos específicos:

1. Presentar un modelo fundamentado y probar su eficacia en el análisis los escenarios profesionales donde se desarrollan las prácticas de los estudiantes que están cursando el grado de psicología (itinerario de educativa) en la UNED.
2. Realizar un análisis descriptivo e identificar cada uno de los elementos que definen estos escenarios profesionales donde se desarrolla la estancia prácticas de los estudiantes, entendidos como los contextos de aprendizaje y sistemas de actividad.

METODOLOGÍA

Contexto. Las Prácticas Externas es una asignatura incluida en el Grado de Psicología de la UNED, la cual cuenta con una carga lectiva de 12 créditos de carácter obligatorio, y está situada en el último curso. La matrícula puede hacerse una vez superados al menos 180 ECTS. Estas prácticas se ofertan con relación a las distintas menciones ofertadas en el Grado Psicología, Salud e Intervención en Trastornos Mentales y del Comportamiento, Psicología del Trabajo y de las Organizaciones y Psicología de la Educación, en el que se centra este trabajo.

Durante las prácticas los estudiantes acuden a entidades relacionadas con el ámbito de la psicología educativa que cuentan con convenios de colaboración con la UNED. Actualmente la Facultad de Psicología tiene numerosos convenios con entidades distribuidas por todo el territorio nacional, lo que garantiza la presencia de ámbitos variados y significativos en los que los estudiantes pueden realizar las prácticas. En todos los casos, el principal propósito de las prácticas es "acercar al alumnado a la realidad laboral del psicólogo educativo y su campo profesional para familiarizar al estudiante con los programas, actividades y servicios, propios de su ejercicio profesional". Durante la estancia en los centros de prácticas el estudiante tiene la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos y desarrollar las competencias profesionales relacionadas con habilidades: interpersonales; de asesoramiento y colaboración interprofesional; de investigación; para el comportamiento y el desempeño profesional; para trabajar según los criterios éticos; de evaluación e intervención; y para el desarrollo de procesos metacognitivos.

La evaluación de la asignatura de prácticas se realiza por parte del Equipo Docente del departamento responsable del departamento de psicología evolutiva y de la educación de la facultad de psicología de la UNED mediante la valoración de tres elementos con diferente peso sobre la calificación final: a) la Memoria final de prácticas realizada por el estudiante (60% de la calificación final), b) el informe del Profesor Tutor del C.A. (25% de la calificación final) y c) el informe del Tutor de Prácticas de la entidad (15% de la calificación final).

Por tanto, la Memoria Final de Prácticas es un elemento de gran importancia en esta evaluación y consiste en un trabajo escrito cuyo propósito es reflejar los conocimientos y habilidades que ha tenido ocasión de consolidar, así como su nivel de comprensión acerca de la realidad profesional de la psicología educativa en nuestro país. Este objetivo general se concreta en el entrenamiento de: habilidades de redacción de documentos propios de la profesión (informes, artículos…); vocabulario específico de la jerga del

psicólogo; asimilación de la ética profesional; y capacidad de reflexión sobre el trabajo realizado. Además, aporta información sobre la relación establecida y mantenida con el tutor profesional y otros trabajadores del centro, sobre la capacidad del estudiante para integrar teoría y práctica, y sobre su capacidad de autorreflexión.

Esta memoria ha de seguir una estructura que incluye los siguientes elementos: portada; índice; cronograma (esquema básico que distribuye y organiza las actividades y su temporalización); contexto (descripción de las características y aspectos legislativos que afectan al funcionamiento del centro); fichas "actividades" (entre 6 y 8 actividades prototipos que describen su objetivo, el tiempo empleado, el procedimiento y las competencias observadas y adquiridas); valoración, autorreflexión y autocrítica (teniendo en cuenta la formación recibida en seminarios de la universidad y la experiencia práctica vivida, se valora: el contexto, la relación entre teoría y práctica, las competencias, la empleabilidad, aspectos deontológicos y de identidad profesional); bibliografía comentada; anexo 1 (Currículum Vitae y Carta de Presentación); anexo 2 (solo para estudiantes de Modalidad Reducida de las horas de estancia (180 horas) que deberán aportar en él una propuesta de mejora o un estudio de caso) (UNED, 2018).

Aproximación metodológica. Esta investigación se encuadra dentro de la metodología cualitativa con una perspectiva descriptiva-interpretativa de los datos, la cual se aborda desde la técnica del análisis de contenido. Esta técnica se caracteriza por analizar las ideas que se expresan en un texto, a través de la cuantificación del significado de las palabras, temas o frases (López, 2002). Para ello, tras el muestreo, resulta necesaria la definición de cada unidad de análisis o elemento básico analizable en el texto. Estas unidades pueden determinarse a nivel sintáctico (palabras, frases o párrafos) o a nivel semántico (unidades de significado). A su vez, las unidades de análisis se codifican asignándoles dimensiones y categorías de forma inductiva y deductiva (González-Teruel, 2015).

En este trabajo, el objeto de análisis son los textos de las memorias de prácticas (mención de educativa). Para analizarlas nos apoyamos en la técnica del análisis de contenido adoptando unidades textuales de análisis con significado semántico para después codificarlas asignándoles dimensiones y categorías de forma deductiva, a partir de los elementos que definen los contextos de prácticas como sistemas de actividad.

Muestra. En este trabajo tenemos un corpus muestral de 50 textos-memorias seleccionadas de un total de 107 textos con los siguientes criterios: a) memorias completas con todos sus apartados: se descartaron las memorias que carecían de alguno de los apartados descritos más arriba y b) Itinerario formativo en Psicología Educativa.

Se descartaron las memorias realizadas por estudiantes que no cursaron la asignatura con esta mención.

Recogida y análisis de datos. De acuerdo con los objetivos planteados y una vez seleccionado el corpus muestral, se determinan dos unidades de análisis o de registro correspondientes fundamentalmente a dos aspectos descritos en las memorias; contexto en el que se ha realizado las prácticas y las actividades en las que se ha participado.

Respecto al análisis de este material, unos apartados han tenido mayor relevancia que otros, al aportar información más interesante para su estudio en relación a la Teoría de Actividad. En concreto, los siguientes:

- Cronograma: que a través de un esquema básico resume las actividades realizadas en el periodo de prácticas. De esta parte, cuando ha estado bien realizada por el alumno, se ha podido extraer bastante información, como una descripción de las técnicas y procedimientos utilizados y el tipo de participación en cada una de ellas, pero ciertamente, en la mayoría de los casos este cronograma no se presenta de forma clara y hay que recurrir a buscar esta información en otras partes del documento.
- *Contexto*: de este apartado se ha extraído la descripción de las características particulares del sistema de actividad en el que se desarrollaron las prácticas (regulación, profesionales que trabajan en el centro, tipo de centro, de ámbito, de atención…).
- *Fichas de actividades*: la mayor parte de la información se ha obtenido de esta parte del texto (tipo de actividades, técnicas o procedimientos utilizados, tipo de participación del estudiante en prácticas…), muchas veces de forma explícita y otras veces a través de deducciones, pues la calidad de la redacción es muy variable.
- *Valoración, autorreflexión y autocrítica*: esta parte ha se ha analizado para obtener datos que no quedaban reflejados en otras partes de la memoria. Por ejemplo, en ocasiones se hacía referencia a actividades no descritas en las fichas, a otros profesionales que no se nombraban en el contexto…
- *Anexo 1* (Currículum Vitae): De esta parte se ha extraído la información referida a la experiencia laboral y formación previa del estudiante en prácticas.

- *Anexo 2* (Propuesta de mejora o estudio de caso): Esta parte, cuando ha existido, se ha analizado como una actividad más.

Este estudio se estructura en dos fases:

Fase Descriptiva-Analítica: En esta fase, se procedió a realizar la descripción y análisis de contenidos en cada uno de los textos seleccionados. Para realizar este análisis se definió un sistema de categorías deductivas, formuladas a partir de la teoría de la actividad, y organizadas en unas dimensiones de análisis

Fase Evaluativa: A partir de los datos obtenidos, de su análisis y discusión, se llevan a cabo una elaboración preliminar de un modelo teórico fundamentado que explique el contexto de aprendizaje surgido durante las prácticas de los estudiantes del grado de psicología (mención educativa).

Categorías para el análisis. Para realizar el análisis definimos un sistema de categorías deductivas, formuladas a partir de la teoría de la actividad, y organizadas en unas dimensiones de análisis.

Sujetos: Esta dimensión se define por las personas o grupos que participan en el sistema de actividad. En este trabajo esta dimensión está definida por los estudiantes de la mención de educativa, el tutor que les supervisa y otros profesionales que trabajan en la entidad y los usuarios del servicio. El análisis de esta dimensión se ha realizado a partir de cuatro categorías macro: a) titulación del profesional colaborador, b) tipo de usuarios c) preparación previa del estudiante, d) otros profesionales que trabajan en el centro.

Instrumentos: Esta dimensión se define por los artefactos que median en la actividad de los participantes y se ha analizado a partir de la unidad de análisis incluida en las memorias "técnicas o procedimientos utilizados". Su análisis se ha realizado a partir de cuatro categorías macro: a) evaluación o diagnóstico, b) asesoramiento, c) intervención y d) promoción del conocimiento profesional.

Objeto: Esta dimensión se define por la meta de la actividad y la motivación para lograr un resultado y se ha analizado a partir de la unidad de registro incluida en las memorias, "tipo de atención que ofrece el centro". Esta dimensión se ha definido en torno a tres categorías macro: a) orientación, b) apoyo a la integración, y c) entrenamiento de capacidades.

Comunidad: Esa dimensión se define por las creencias y valores de los participantes en el sistema. En este trabajo no es posible extraer, de forma directa, los valores y creencias de los participantes por no disponer de datos suficientes en los textos analizados. Sin

embrago, se ha pretendido una aproximación indirecta a esta dimensión a través de la unidad de registro incluido en las memorias "descripción del contexto". Para ello se utilizan tres categorías macro, ya utilizadas para definir la dimensión sujetos.: a) titulación del profesional colaborador; b) preparación previa (formativa y laboral) del estudiante en prácticas; c) otros profesionales que trabajan en el centro y d) tipo de usuarios.

Reglas: Esta dimensión se relaciona con las normas y convenciones explícitas e implícitas que restringen o potencian unas actividades en un contexto determinado. La unidad de análisis de la que partimos para registrar esta dimensión es el apartado de la memoria dedicado al "tipo de contexto", definido por dos categorías macro: a) titularidad y b) ámbito.

Distribución del trabajo /Roles: La última dimensión se define por las relaciones de trabajo y de poder dentro de la organización laborar. En este caso, la unidad de análisis o registro se ha centrado en la relación establecida entre el tutor/experto y el alumno/aprendiz, analizando el contenido reflejado en la memoria según el "tipo de participación", e incluida en los textos analizados dentro del apartado cuyo objetivo es describir la actividad. Esta dimensión se aborda desde tres categorías macro: a) observación participante, b) práctica guiada y c) ejecución independiente.

Una vez definidas se realizó el examen de una muestra de memorias para explorar y reconocer las diferentes dimensiones de análisis y las categorías que las definen.

RESULTADOS

Presentamos los resultados más significativos organizando su exposición en torno a los elementos que caracterizan el sistema de actividad donde se desarrollan las prácticas.

Sujetos y Comunidad. En esta apartado exploramos los diferentes agentes que conforman la comunidad de práctica. Analizaremos dos de ellos: a) los profesionales tutores, la mayoría de los estudiantes (82%) realizaron sus prácticas con un profesional de la psicología; b) los usuarios, algo más de la mitad de los estudiantes realizaron sus prácticas con usuarios de enseñanza secundaria, trabajando con jóvenes entre 12 y 16 años (56%) y prácticamente la mitad (48%) lo hicieron trabajando con niños de primaria de entre 6 y 12 años. También es significativo el alto porcentaje de estudiantes que trabajaron con alumnos de infantil (38%). Sin embargo, solo el 2% de los estudiantes han tenido contacto con usuarios adultos y solo el 11% han estado en contacto con usuarios con discapacidad intelectual o trastornos del desarrollo.

Categorías Micro relacionadas con "tipo de usuarios"	Frecuencias	Porcentajes
Infantil	19	38%
Primaria	24	48%
Secundaria	28	56%
Atención Temprana	1	2%
Menores en riesgo de exclusión social	8	16%
Adultos	1	2%
Trastornos del desarrollo	3	6%
Dificultades de aprendizaje	2	4%
Discapacidad intelectual	5	10%
Otros usuarios	2	4%

Imagen 2. Tipo de usuarios

Instrumentos. Aquí los resultados nos muestran las herramientas mediadoras que están presentes en los diferentes escenarios donde los estudiantes realizan sus prácticas. Analizando los resultados podemos distinguir dos tipos de instrumentos. De una parte, los relacionados con la evaluación y el diagnóstico, siendo las más comunes la aplicación de pruebas psicométricas (80%) y las entrevistas (78%). En la otra parte, nos encontramos con los instrumentos relacionados con la intervención, destacando la aplicación de técnicas o programas de intervención sobre necesidades concretas (80%) y la participación en entrevistas (78%).

Objeto/meta. Ahora nos acercamos a las metas que definen los sistemas de actividad y dirige las acciones propositivas de los agentes individuales y en colectividad. Los resultados indican que los sistemas de actividad en los que han participado los estudiantes, en su mayoría, tenían entre sus objetivos la orientación de los alumnos/usuarios (82%) y el entrenamiento en capacidades (73%). De entre las funciones de entrenamiento de capacidades, la menos representada en los contextos de las prácticas fueron las destinadas a la atención temprana (48%), siendo las más presentes las tareas de promoción de la inteligencia emocional (88%) y al tratamiento (84%). Finalmente, solo un 38% de los sistemas tenían entre sus objetivos el apoyo a la integración.

Categorías Micro relacionadas con "orientación"	Frecuencias	Porcentajes
Apoyo a la enseñanza y el aprendizaje	42	84%
Atención y orientación laboral	33	66%
Evaluación	48	96%
PORCENTAJE PROMEDIO		82%

Categorías Micro relacionadas con "apoyo a la integración"	Frecuencias	Porcentajes
Apoyo escolar y/o al desarrollo	4	92%
Asistencia a la vida cotidiana	10	20%
Asistencia en el ocio y tiempo libre	10	20%
Reinserción social	9	18%
PORCENTAJE PROMEDIO		38%

Categorías Micro relacionadas con "entrenamiento de capacidades"	Frecuencias	Porcentajes
Tratamiento	42	84%
Atención temprana	24	48%
Inteligencia emocional	44	88%
PORCENTAJE PROMEDIO		73%

Meta del Sistema de Actividad

Reglas. Exploramos ahora los elementos que condicionan las reglas por las que se organiza la comunidad de práctica, en concreto analizaremos la titularidad de las entidades y el ámbito en el que se sitúan. El primer resultado muestran nos muestra una diferencia significativa en el tipo de entornos donde los estudiantes realizan sus prácticas, siendo la mayoría (56%) centros que se rigen por normativa ministerial y autonómica (públicos y concertados). Por otra parte, más de la mitad de los centros funcionan con normas y reglas propias de la educación formal pública, desarrollándose solo el 34% de las prácticas analizadas en contextos relacionados con la educación no formal.

Distribución del trabajo o roles. Esta dimensión se relaciona con el tipo de participación de los estudiantes en cada una de las actividades y la relación mantenida con el tutor profesional. Los datos reflejan que la mayoría de los documentos analizados (78%) la mayoría de las actividades se realizan con guía del experto, aspecto totalmente coherente con el carácter inicial de unas prácticas de grado. En el 48% de las actividades los estudiantes participan observando la ejecución del experto. En el 47% de las memorias vemos que algunas de las actividades se realizan mediante una observación participante. Solo en un 4% aparece una ejecución independiente por parte del estudiante.

CONCLUSIONES

Este trabajo sienta las bases de una comprensión profunda de los distintos elementos responsables del aprendizaje durante el prácticum, permitiendo a la universidad avanzar en la mejora de la calidad formativa, ya sea mediante el filtrado de centros de prácticas apropiados, la adecuada asignación de los estudiantes según sus perfiles a los distintos centros de prácticas, la creación de recursos que faciliten a los centros de prácticas su colaboración y a los estudiantes su aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales.

Como se aprecia con los resultados preliminares que presentamos en este trabajo, la Teoría de la Actividad es una buena base sobre la que asentar la comprensión de las prácticas universitarias. El análisis de todos sus elementos a través de las memorias de prácticas, aunque insuficiente, aporta información relevante que nos permite concluir, más allá de aproximaciones meramente descriptivas o basadas en criterios subjetivos, que hay ciertos contextos más favorecedores para la adquisición de ciertas competencias propias del psicólogo educativo. Conocer la existencia de esos elementos potenciadores justifica la elaboración de este trabajo, ya que permite promover desde la Universidad, en la medida de lo posible, la integración de los alumnos en prácticas en contextos facilitadores que garanticen las oportunidades necesarias.

En definitiva, con este trabajo nos acercamos a la comprensión profunda del Sistema de Actividad de las prácticas. Para poner en valor la información que aporta este análisis, sería interesante su réplica, con una muestra más potente y el contraste de los datos a través de otras fuentes, que permitan tener en cuenta la perspectiva de todos los agentes implicados en la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CNAP (2017) *Acreditación Nacional del Psicólogo/a Experto/a en Psicología Educativa. Aprobado en Junta de Gobierno de 1 de julio de 2017 (v3).* Recuperado de http://www.acreditaciones.cop.es/pdf/APEducativa.pdf

Colegio Oficial de Psicólogos (2009). Conclusiones del I encuentro nacional de profesionales de la psicología de la educación organizado por el Área de Psicología de la Educación. *Infocop Online*.

Compagnucci, E. R.; Cardós, P. D.; Scharagrodsky, P. A.; Denegri, A.; Iglesias, I.; Szychowski, A.; Fabbi, M. V.; Lezcano, M.; Palacios, A. (2010) El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: Formación, contextos y práctica profesional. (11),

147-166. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4843/pr.4843.pdf

Druker, A. V. (2002). *Aplicación del Enfoque Histórico-cultural y la Teoría de la actividad al Sistema Didáctico para la enseñanza de la asignatura Materiales y Procesos.* (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Recuperado de https://usuarios.fceia.unr.edu.ar/~adruker/Aplicaci%F3n%20del%20enfoque%20hist%F3rico-cultural.pdf

Engeström, Y. (2001) Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of Education and Work, 14 (1), 133-156.

Fernández, J. (2011) La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo, 32* (3), 247-253.

González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información, 24* (3), 321-328.

Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: aprendizaje expansivo, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario XV de Investigaciones Año 2005, 15* (1) 109-124. Recuperado de https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/95.pdf

López Noguero, F. (2002) El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación, 4*, 167-179.

Martínez Figueira, E. y Raposo Rivas, M. (2011) Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación, 354*, 155-181.

Méndez Zaballos, L. (2011a). *Proyecto Docente. Prácticas externas (Grado de Psicología)* (Proyecto docente inédito). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Merino Madrid, H. y Domínguez Rey, J.L. (coords.). (2007). El Prácticum de Psicología en el Espacio Europeo de Educación Superior. Santiago de Compostela, España: Nino-Centro de Impresión Digital. Recuperado de https://biblioteca.uah.es/investigacion/documentos/Ejemplos-apa-buah.pdf

National Association of School Psychologists (2010). *Standards for graduate preparation of school psychologists.*

Salas-Madriz, F.E. (2016). Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria. *Revista de Educación, 40* (2), 1-22.

Tejada, J (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum, cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de investigación educativa, 7* (2), 1-31. UNED (2010). *Directrices de las Prácticas Profesionales del Grado de Psicología (Aprobada por la Comisión de Coordinación de Prácticas).*

¾ (2018) Instrucciones para la elaboración de la memoria final de prácticas. Wesley, P. W., Buysse, V. (2001). Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education, 21* (2), 114–123

Ysseldyke, J, Burns, M K, Rosenfield, S (2009). Blueprints on the future of training and practice in school psychology: What do they say about educational and psychological consultation? *Journal of Educational and Psychological Consultation, 19* (3), 177–196.

Zabalza Beraza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum, 1*(1), 1-23.

Narrativas de estudiantes con reflexión sobre lo vivido y aprovechado de su experiencia en las prácticas

Competências clínicas a adquirir nos ensinos clínicos: opinião dos alunos da Universidade Fernando Pessoa. (RES0018)

Fátima Santos, Claire Luquet, Maria Conceição Manso, Nuno Ventura, Clarinda Festas
Universidade Fernando Pessoa
Prática clínca privada

INTRODUCCIÓN

A aquisição de competências-chave no âmbito da educação clínica é crucial para formar futuros profissionais de saúde. Assim, torna-se relevante promover a melhoria na aprendizagem dos alunos de Fisioterapia.

Para preparar de forma consistente os alunos de Fisioterapia para o início dos ensinos clínicos, o curriculum do curso deve fornecer e avaliar competências no que respeita a conhecimento básico, capacidades técnicas, atitudes e comportamentos profissionais (Timmerberg et al., 2019).

A educação clínica permite o desenvolvimento de competências clínicas, teóricas e profissionais dos alunos antes de começar a actividade profissional, sendo o objetivo principal da aprendizagem habilitar os alunos para as competências clínicas e práticas de maneira a progredir de forma evolutiva ao longo do curso (Lekkas et al., 2007). A educação clínica deve permitir uma prática engloba uma prática onde haja a aquisição de competências profissionais essenciais em contexto real com pacientes (Viana et al., 2012).

A educação clínica é uma componente fundamental durante a formação académica que leva a um adequado desenvolvimento de competências profissionais (Strohschein, Hagler & May, 2002).

Jette e Portney (2003) defendem existir sete competências-chave a desenvolver pelos alunos de Fisioterapia em educação clínica: conhecimento, competências clínicas (desempenho técnico), segurança/confiança (processo de tomada de decisão, na prática e nas técnicas usadas), processo de decisão clínica, auto-aprendizagem, comunicação interpessoal e comportamento profissional. Outros autores, como Smith, Dollase e Boss (2003), definem critérios-chave análogas que um aluno tem que atingir nos ensinos

clínicos, nomeadamente: a comunicação; as competências clínicas básicas; as competências baseadas na evidência; capacidade de diagnóstico, gestão e prevenção; aprendizagem ao longo da vida; o crescimento pessoal; contextos social e populacional na área da saúde (capacidade de responder aos fatores que influenciam a saúde e a doença: sociocultural, familiar, psicológico, entre outros); raciocínio moral e ética clínica; resolução de problemas.

No estudo de Joseph, Hendricks e Frantz (2011), segundo a opinião dos supervisores foram definidos 8 critérios que correspondem às competências-chave da avaliação de alunos de Fisioterapia: Conhecimento, Comunicação, Profissionalismo, Planeamento, Raciocínio Clínico, Gestão do paciente, Capacidade de Reflexão e Gestão e organização do tempo. Esse último modelo é o que corresponde mais ao utilizado no curso Fisioterapia da Universidade Fernando Pessoa, sendo que os alunos têm educação clínica no segundo, terceiro e quarto ano do curso (segundo ano: Ensino Clínico I; terceiro ano: Ensino Clínico II no primeiro semestre e Clínica Integrada e Estágio Profissionalizante I no segundo semestre; quarto ano: Estágio Profissionalizante II).

Dado que parece não existir consenso entre os autores sobre a importância dos itens de avaliação dos alunos em educação clínica, foi objetivo deste estudo identificar e hierarquizar a ordem de importância das competências a adquirir pelos alunos em ensinos clínicos, sob a perspetiva dos alunos, e descrevê-las de acordo com o ano de curso e o respetivo ensino clínico.

METODOLOGÍA

Foi realizado um estudo de caráter observacional, descritivo e transversal, com recurso a um questionário *on-line*, construído para o efeito.

Participantes

Amostra não-probabilística. Foram estudados os alunos que frequentavamas unidades curriculares de Educação Clínica do segundo, terceiro e quarto ano da Licenciatura de Fisioterapia da Universidade Fernando Pessoa (UFP), no ano letivo 2016-2017.

Instrumentos

Foi realizado um questionário *on-line* aos alunos do segundo, terceiro e quarto ano da Licenciatura de Fisioterapia da UFP que frequentassem as unidades curriculares da Educação Clínica de modo a aferir quais os critérios/competências mais importantes a desenvolver nos alunos de Fisioterapia do segundo, terceiro e quarto ano, hierarquizando-os pela ordem de importância percebida pelos alunos.

Recolha de dados e procedimentos

O estudo teve parecer positivo pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa. Os participantes deram o seu consentimento/assentimento informado após o conhecimento do estudo de acordo com a Declaração de Helsínquia, antes do preenchimento do questionário. Cada questionário foi preenchido de forma anónima e as informações recolhidas foram analisadas garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

O *link*/caminho do questionário *on-line* foi enviado aos alunos através do e-mail institucional da Universidade Fernando Pessoa. A primeira parte do questionário corresponde à caracterização dos participantes e a segunda parte corresponde à identificação e classificação dos critérios/competências de avaliação dos alunos: A cada participante foi pedido para enumerar e classificar por ordem de importância (1: mais importante a 8: menos importante) oito critérios relacionados com as competências clínicas que os alunos percecionam que devem demonstrar durante as unidades curriculares de Educação Clínica. Os participantes tiveram de responder em função da(s) unidade(s) curricular(s) que frequentavam.

As respostas ao questionário foram posteriormente transferidas e analisadas no Software IBM© SPSS© Statistics versão 24.0.

A análise descritiva dos resultados competências-chave mencionadas pelos alunos como sendo pelo menos bastante importantes (soma de número de respostas com classificação "1-mais importante", "2-muito importante" e "3-bastante importante") foi realizada através de contagens e respetivas percentagens (%) (na tabela 1). Nesta amostra, o ranking de competências-chave para cada um de cinco Ensinos Clínicos foi criado pela média (ranking médio) das respostas [de 1 (mais importante) a 8 (menos importante)] e essa média ordenada do menor valor, correspondendo ao ranking 1 – competência mais importante, ao maior valor, correspondendo ao ranking 8 – competência menos importante. Posteriormente, foi realizada inferência estatística para comparar, na população representada por esta amostra, e em cada ensino clínico, o grau de importância das competências-chave, através de teste não-paramétrico emparelhado de Friedman. Tendo sido detetadas diferenças significativas estas foram identificadas com recurso ao teste de Wilcoxon com correção de Bonferroni de forma a manter 95% de confiança (nas tabelas 2 e 3). Todas as comparações foram realizadas com um nível de significância de 0,05.

RESULTADOS

Os participantes eram na sua maioria do sexo feminino (68,9%), com idades compreendidas entre os 18 e 24 anos. Responderam 20,7% dos alunos, ao Estágio Profissionalizante II (4ºano), 18,8% ao Estágio Profissionalizante I, 11,6% à Clínica Integrada em Fisioterapia e 10,9% ao Ensino Clínico II (3º ano) e 18,1% ao Ensino Clínico I (2º ano).

Da análise das respostas foram criadas 8 categorias principais: Conhecimentos, Desempenho técnico, Profissionalismo, Capacidades Interpessoais, Raciocínio Clínico, Resolução de Problemas, Organização e Gestão de Recursos e Tempo, e Dossier. Estas 8 categorias têm uma frequência variável em função da Unidade Curricular. Encontramos, de forma geral, os mesmos critérios de avaliação que constam na grelha de avaliação da UFP. Os critérios respondidos pelos participantes encontram-se na Tabela 1.

Na análise global por Ensino Clínico (Tabela 1), verificamos que a competência-chave *Conhecimentos* foi mencionada como "pelo menos bastante importante" no Ensino Clínico I (ECI) por todos os participantes (100%), e numa percentagem igual ou superior a 80% no Ensino Clínico II (ECII), Clínica Integrada em Fisioterapia (CIF) e Estágio Profissionalizante II (EPI). O *Desempenho Técnico* foi referido por cerca de 80% participantes no Ensino Clínico II e Estágio Profissionalizante I.

As competências-chave menos referidas neste contexto (Tabela 1) foram a *Organização e Gestão de Tempo e Recursos* para o Ensino Clínico I, Ensino Clínico II e Estágio Profissionalizante II, e o *Dossier/Relatório* para unidades curriculares a partir do 3º ano (Ensino Clínico II, Clínica Integrada em Fisioterapia, Estágio Profissionalizante I, Estágio Profissionalizante II). A *Resolução de Problemas* também não foi valorizada como "pelo menos bastante importante" no contexto dos ensinos clínicos de início de curso (Ensino Clínico I e Ensino Clínico II).

Tabela 1. Análise global das competências-chave mencionadas pelos alunos como sendo pelo menos bastante importantes*, em cada o ensino clínico avaliado.

Competências	ECI (n=19)	ECII (n=15)	CIF (n=16)	EPI (n=26)	EPII (n=23)
Conhecimentos	19 (100%)	12 (80%)	14 (87,5%)	18 (69,2%)	19 (82,6%)
Desempenho Técnico	10 (52,6%)	12 (80%)	11 (68,8%)	21 (80,8%)	12 (52,2%)
Profissionalismo	8 (42,1%)	6 (40%)	8 (50%)	17 (65,4%)	16 (69,6%)
Capacidades Interpessoais	9 (47,4%)	4 (26,7%)	4 (25%)	3 (11,5%)	5 (21,7%)
Raciocínio Clínico	8 (42,1%)	9 (60%)	4 (25%)	15 (57,7%)	11 (47,8%)
Resolução de problemas	0%	1 (6,7%)	3 (18,8%)	3 (11,5%)	5 (21,7%)
Organização e Gestão de tempo e recursos	0%	0%	3 (18,8%)	1 (3,8%)	0%
Dossier/Relatórios	3 (15,8%)	1 (6,7%)	1 (6,3%)	0%	1 (4,3%)

*Competências-chave importantes: soma de respostas com classificação "1-mais importante", "2-muito importante" e "3-bastante importante", ECI: Ensino Clínico I; ECII: Ensino Clínico II; CIF: Clínica Integrada em Fisioterapia; EPI: Estágio Profissionalizante I; EPII: Estágio Profissionalizante II

Na Tabela 2 pode verificar-se que há diferenças significativas no grau de importância atribuída a algumas das competências-chave em todos os ensinos clínicos ($p<0,001$ nos 5 ensinos clínicos). No Ensino Clínico I, as competências-chave identificadas como mais importantes foram *Conhecimentos*, *Capacidades Interpessoais* e *Desempenho Técnico*, cuja valorização não difere significativamente entre si ($p>0,05$ nas várias comparações). As competências com valorização imediatamente seguinte (grau de importância significativamente inferior às 3 referidas anteriormente; $p<0,05$) foram o *Raciocínio Clínico*, *Organização e Gestão de Tempo e Recursos* e *Dossier/Relatórios* que também não se diferenciam significativamente entre si ($p>0,05$). O *Profissionalismo* é uma competência-chave cuja valorização não difere significativamente das identificadas nos dois grupos/ordem anteriores ($p>0,05$). Por fim, e identificada como significativamente menos importante de todas as competências ($p<0,05$ para todas as comparações), foi a *Resolução de Problemas*. Assim, e apesar de nesta amostra se identificar uma ordenação (ranking) de 1 a 8, do ponto de vista estatístico, inferindo para a população de alunos, as competências-chave *Conhecimentos*, as *Capacidades interpessoais* e o *Desempenho técnico* apresentam um grau de importância não diferenciado e, portanto, são igualmente percebidas com ranking mais elevado (identificado com a letra A). De seguida, e também não se diferenciando entre si, estão as competências-chave Raciocínio Clínico, Organização e gestão de tempo e recursos e ainda Dossier/relatórios, com um nível de ranking intermédio (identificado com a letra B). A competência-chave *Profissionalismo* está num ranking não diferenciável nem do primeiro nível nem

do segundo (pelo que é identificado com as letras AB). Por fim, e diferenciando-se de todas as outras competências, aparece a *Resolução de Problemas* com menor ranking de importância percebida (identificado com a letra C).

No Ensino Clínico II, as competências igualmente mais relevantes foram *Conhecimentos* e *Desempenho Técnico* enquanto que as menos importantes foram o *Dossier/Relatório* e *Resolução de Problemas*. Inferindo para a população de alunos, as competências-chave *Conhecimentos* e o *Desempenho técnico* apresentam um grau de importância não diferenciado e, são igualmente percebidas com ranking mais elevado (identificado com a letra A). De seguida, aparece a competência-chave *Organização e gestão de tempo e recursos* com um ranking intermédio de importância (identificado com a letra B). As competência-chave *Profissionalismo*, *Capacidades Interpessoais* e o *Raciocínio Clínico* estão num ranking não diferenciável nem do primeiro nível nem do segundo (pelo que são identificadas com as letras AB). Por fim, e diferenciando-se de todas as outras competências, aparecem o *Dossier/relatórios* e a *Resolução de Problemas* com menor ranking de importância percebida (identificado com a letra C).

No Clínica Integrada em Fisioterapia, as competências-chave igualmente valorizadas foram *Conhecimentos* e *Desempenho Técnico* enquanto que a menos importante foi o *Dossier/Relatório*. Inferindo para a população de alunos, a distribuição encontrada é muito semelhante à detetada no Ensino Clinico II, nomeadamente nas competências-chave do grupo de ranking mais elevado (A): *Conhecimentos* e o *Desempenho técnico*; De seguida, e ligeiramente diferente do detetado na unidade curricular anteriormente mencionada, aparecem as competências-chave *Resolução de Problemas* e a *Organização e Gestão de Tempo e Recursos* com um ranking intermédio de importância (identificado com a letra B). Novamente, também as competência-chave *Profissionalismo*, *Capacidades interpessoais* e o *Raciocínio Clínico* estão num ranking não diferenciável nem do primeiro nível nem do segundo (pelo que são identificadas com as letras AB). Por fim, e diferenciando-se de todas as outras competências, aparece o *Dossier/relatórios* com menor ranking de importância percebida (identificado com a letra C).

Quanto ao Estágio Profissionalizante I, as competências-chave mais importantes foram *Conhecimentos*, *Desempenho Técnico, Profissionalismo* e *Raciocínio Clínico*, igualmente valorizadas (identificadas com a letra A), enquanto as menos, mas igualmente valorizadas, foram *Resolução de Problemas*, *Capacidades*

Interpessoais, *Organização e Gestão de Tempo e Recursos* e o *Dossier/Relatório* (identificadas com a letra B).

Por último, no Estágio Profissionalizante II, volta a existir uma maior diferenciação na perceção de importância. As competências-chave identificadas como mais importantes e igualmente valorizadas foram *Conhecimentos*, *Desempenho Técnico, Profissionalismo* e *Raciocínio Clínico* (identificadas com a letra A), seguido da competência Resolução de problemas (identificadas com a letra B), e as menos importantes, mas com ranking estatisticamente não diferenciável, foram as *Capacidades Interpessoais*, a *Organização e Gestão de Tempo e Recursos* e o *Dossier/Relatório* (identificadas com a letra C).

Tabela 2. Ranking (Classificação: 1- mais importante a 8- menos importante) **das competências-chave por ensino clínico, segundo a opinião dos alunos.**

	ECI		ECII		CIF		EPI		EPII	
Competências-chave	ranking médio	ranking	ranking médio	ranking	ranking médio	ranking	ranking médio	ranking	ranking médio	ranking
Conhecimentos	1,89	1 ^{A}	2,07	1 ^{A}	2,13	1 ^{A}	2,73	1 ^{A}	2,78	2 ^{A}
Desempenho técnico	3,37	3 ^{A}	2,60	2 ^{A}	2,81	2 ^{A}	2,88	2 ^{A}	3,43	4 ^{A}
Profissionalismo	4,05	4 ^{AB}	4,20	4 ^{AB}	3,88	3 ^{AB}	2,88	2 ^{A}	2,35	1 ^{A}
Capacidades interpessoais	3,32	2 ^{A}	4,20	5 ^{AB}	4,56	5 ^{AB}	5,81	6 ^{B}	5,74	6 ^{C}
Raciocínio Clínico	4,11	5 ^{B}	3,40	3 ^{AB}	4,38	4 ^{AB}	3,08	4 ^{A}	3,17	3 ^{A}
Resolução de problemas	6,68	8 ^{C}	6,80	8 ^{C}	5,31	6 ^{B}	5,54	5 ^{B}	5,09	5 ^{B}
Organização e gestão de tempo e recursos	6,16	6 ^{B}	6,07	6 ^{B}	5,75	7 ^{B}	5,92	7 ^{B}	6,22	7 ^{C}
Dossier/Relatórios	6,42	7 ^{B}	6,67	7 ^{C}	7,19	8 ^{C}	7,15	8 ^{B}	7,22	8 ^{C}
p*	<0,001		<0,001		<0,001		<0,001		<0,001	

* teste de Friedman; ^{A,B,C}- letras diferentes indicam diferenças significativas no ranking mediano da competência-chave em cada ensino clínico (por coluna), de acordo com o teste à posteriori de Wilcoxon com correção de Bonferroni. Ranking: números 1 a 8 são a ordenação da importância das respostas atribuídas pela amostra, realizada a partir da média de classificações atribuídas pelos alunos, enquanto as letras: ^{A} refere-se a competências-chave identificadas, na população representada por esta amostra, como significativamente mais elevada (não diferem entre si), ^{B} refere-se a competências-chave com grau de importância imediatamente a seguir, e ^{C} as competências-chave de importância significativamente menor. A gradação de cor desde amarelo claro (mais importante) a laranja (menos importante) pretende demostrar estas diferenças.
ECI: Ensino Clínico I; ECII: Ensino Clínico II; CIF: Clínica Integrada em Fisioterapia; EPI: Estágio Profissionalizante I; EPII: Estágio Profissionalizante II

Numa análise ao longo da progressão por ensinos clínicos do curso (Tabela 2), observamos que os *Conhecimentos*representam a competência mais importante a adquirir pelos alunos, durante a formação clínica, exceto no Estágio Profissionalizante II, em que esta precedida pelo *Profissionalismo*. Estes resultados contrariam os do estudo de Gilliland e Wainwright (2017), em que as autoras pretenderam analisar, através de uma metodologia qualitativa, a forma com os alunos de fisioterapia conceptualizavam a prática da fisioterapia, tendo efetuado para isso, entrevistas semiestruturadas. Por outro, as autoras pretenderam perceber igualmente qual a

perceção dos alunos sobre o grau de importância dada a vários componentes da prática, através de uma metodologia *Q-SORT* modificada. Os componentes analisados eram : 1) Testar o comprometimento de tecidos/estruturas (testes específicos, identificar a patologia); 2) testar nível de incapacidades (amplitude de movimento, teste muscular manual, teste de extensibilidade muscular); 3) testar o nível de atividade (testar "*sit to stand*", marcha, atividades funcionais); 4) avaliar o estado funcional atual do paciente (capacidade em participar em atividades no domicílio, no trabalho e atividades de lazer); 5) Observar a postura do paciente (posição estática de todo o corpo ou dos segmentos corporais); 6) avaliar o nível de dor do paciente; 7) conhecimento sobre o emprego do paciente e atividades de lazer (o que o paciente faz no trabalho, em atividades de lazer); 8) conhecimento do nível de suporte social do paciente); 9) compreensão do estado psicológico/emocional do paciente); 10) conhecimento sobre as expetativas do paciente em relação à fisioterapia. Nesse sentido, foi pedido aos alunos que selecionassem os três parâmetros que estes acreditavam ser os "mais importantes" na sua intervenção com o paciente, assim com os que consideravam ser os "menos importantes".

Gilliland e Wainwright (2017) utilizaram um guião de entrevista baseado em guiões similares anteriormente utilizados em estudos que visaram explorar a compreensão de alunos e profissionais sobre a prática médica, assim como a perceção de fisioterapeutas recém-formados sobre a prática clínica, uma vez que a literatura é escassa nesta área. Assim, no seu estudo, estas autoras visaram explorar a forma como os alunos de fisioterapia de duas universidades conceptualizavam a prática clínica, ou seja, o ensino clínico ao longo do curso. Desta forma, todos os alunos do segundo ano dessas universidades foram convidados a participar no estudo, durante o final do segundo ano. Participaram no estudo oito alunos de fisioterapia, selecionados de forma randomizada dos que se voluntariaram inicialmente das duas universidades e que apresentavam características demográficas semelhantes. Da análise e interpretação do discurso dos alunos de fisioterapia sugiram quatro categorias para conceptualizar a prática de fisioterapia: 1) "Diagnosticar e resolver problemas"; 2) "Avaliar e educar o paciente"; 3) "Dar suporte ao paciente enquanto se diagnostica e trata"; 4) "Trabalhar com o paciente", contudo as autoras constataram que os alunos valorizaram em primeiro lugar o seu conhecimento e esperam que o paciente aprenda o que lhe é ensinado. De uma forma geral, os alunos conceptualizaram a prática da fisioterapia como um meio de restaurar as capacidades físicas e funcionais do paciente. Assim, Gilliland e Wainwright (2017) identificaram, nas respostas dos alunos, um foco mecanicista quanto à prática da fisioterapia, o que pode resultar não só de competências limitadas, mas também na incapacidade de uma prática centrada no paciente, que é característica de

fisioterapeutas especialistas. A maioria dos alunos identificou de limitada importância as expectativas dos pacientes quanto à fisioterapia como fator que influencia a elaboração do plano de tratamento, o que sugere, segundo as autoras, um conhecimento limitado sobre o valor que este parâmetro tem na obtenção de resultados terapêuticos. Por outro lado, a sobrevalorização que os alunos atribuíram à função física (competência-chave: Desempenho Técnico), isolada dos papéis psicossociais do paciente, pode limitar a sua eficácia na prática clínica e no crescimento profissional. Ao contrário dos resultados da investigação de Gilliland e Wainwright (2017), no nosso estudo, o *Profissionalismo* foi a competência-chave mais importante dos alunos no Estágio Profissionalizante II (último Ensino Clínico do curso), o que sugere que os alunos da UFP valorizam, além do "*saber fazer"* (*Desempenho técnico*), o *"saber estar"*, i.e., valorizando o *Outro* (paciente) e as suas expectativas. No entanto, no presente estudo, os resultados sobre o grau de importância que os alunos atribuíram aos diferentes parâmetros (Conhecimentos, Desempenho Técnico, Profissionalismo, Capacidades Interpessoais, Raciocínio Clínico, Resolução de Problemas, Organização e Gestão de Tempo e Recursos, e Dossier/Relatórios) foram obtidos através das respostas a um questionário que continha unicamente perguntas fechadas, o que impossibilitava os alunos de fisioterapia da Universidade Fernando Pessoa de tecer considerações mais aprofundadas sobre o tema analisado.

A segunda competência que esta amostra de alunos considera mais importante adquirir durante o curso variou ao longo do percurso académico, sendo que no ECI (alunos do 2º ano) mencionaram as *Capacidades Interpessoais*, os do Ensino Clínico II, Clínica Integrada em Fisioterapia e Estágio Profissionalizante I (alunos do 3º ano) o *Desempenho Técnico* e os de Estágio Profissionalizante II (4º ano), os *Conhecimentos*. De referir que, no nosso estudo, as *Capacidades Interpessoais,* vão diminuindo em grau de importância ao longo dos diferentes anos, o que poderá indicar uma tendência para os alunos de fisioterapia da UFP não valorizarem esta competência-chave à medida que se aproximam do final do curso.

Contudo, no estudo já citado anteriormente, Gilliland e Wainwright (2017) apontam investigações onde se verificou que os fisioterapeutas recém-formados preocupam-se mais com a sua própria performance e competências *hand-on*enquanto que, para fisioterapeutas especialistas, as competências técnicas formam a base para envolver os pacientes no seu auto-cuidado. Tal significa que, como nos estudos mencionados por Gilliland e Wainwright (2017), em que os fisioterapeutas recém-formados preocupam-se mais com o seu próprio desempenho, também no presente estudo verifica-se a tendência para os alunos de fisioterapia não valorizarem a competência *Capacidades*

Interpessoais, ou seja a capacidade de relacionamento com os Outros (pacientes, supervisores, outros profissionais) *à* medida que se aproximam do final do curso. Este facto poderá ser importante para informar os professores, coordenadores e diretores responsáveis pelos *curricula* do Curso de Fisioterapia da UFP, da necessidade de intensificar o foco da sua formação, ao longo do curso, no desenvolvimento desta competência. De salientar que, a *European Network of Physiotherapy in Higher Education* (ENPHE) preconiza, atualmente, a promoção da reflexão pessoal do aluno, intimamente relacionado com as suas capacidades interpessoais, como um dos fatores a ser estimulado no processo de ensino/aprendizagem, mudando o paradigma do Ensino Superior em Fisioterapia para um Modelo de *Aprendizagem Centrada no Aluno*.

Ao longo dos diferentes anos em que os alunos realizam Ensinos Clínicos, verifica-se que o Profissionalismo vai subindo gradualmente de posição, assumindo-se como a competência-chave mais importante no último ano de curso (Estágio Profissionalizante II). Estes resultados assemelham-se aos obtidos no estudo realizado por Wormley, Tovin, Lusardi & Wilson (2018), cujo objetivo foi compreender, interpretar e descrever as perspetivas dos alunos a frequentar o programa doutoral em fisioterapia[1] sobre o desenvolvimento das competências-chave. Nesse estudo, foram criados grupos focais nos quais 27 dos 49 alunos da mesma turma foram entrevistados de modo a entender as suas experiências, no final da sua graduação, antes de entrar na vida profissional. Tal como no nosso estudo, em que os alunos no último ano apontaram o Profissionalismo como a competência-chave mais importante, também o estudo de Wormley, Tovin, Lusardi & Wilson (2018) revela o valor que os alunos de fisioterapia atribuem ao profissionalismo, no momento anterior ao início do seu percurso/actividade profissional. Os autores deste estudo salientam que a reflexão dos alunos de como o profissionalismo evolui durante a progressão da sua vida académica é uma informação valiosa para os educadores/professores. A compreensão das experiências curriculares que contribuam para o processo de "tornar-se profissional" pode informar o desenvolvimento curricular à medida que os professores planeiam experiências de aprendizagem específicas.

Por outro lado, também o estudo efetuado Timmerberg et al. (2019) a supervisores clínicos, fisioterapeutas recém-formados, directores/coordenadores académicos de educação clínica e docentes de fisioterapia, mostra a mesma tendência. Nesse estudo, tendo por base um estudo Dephi, o objetivo foi desenvolver um consenso sobre um core set de elementos que devem ser demonstrados por alunos de fisioterapia antes de começar a sua experiência clínica em tempo integral. Na análise de resultados, verificou-se que aspetos relacionados com o profissionalismo (demonstrar comportamentos

adequados; apresentar-se devidamente à equipa multiprofissional e pacientes; respeito pelos pacientes, colegas, outros profissionais e comunidade; pontualidade com todos os trabalhos, farda apropriada) tiveram um consenso ≥ 80 % dos participantes em relação a uma performance proficiente, dando grande importância à precocidade do ensino da proficiência em comportamentos afetivos, mais do que o conhecimento e habilidades psicomotoras, antes de iniciar o ensino clínico a tempo integral (Timmerberg et al., 2019) que, no caso dos alunos da UFP, se inicia no Estágio Profissionalizante I (EPI).

Por ano de curso (Tabela 3), a ordenação de importância atribuída às competências-chave no 2ºano é semelhante à descrita anteriormente para ECI e as do 4ºano semelhantes à de Estágio Profissionalizante II (EPII), mas relativamente ao 3º ano, e agrupando a informação dos 3 ensinos clínicos (Ensino Clínico II, Clínica Integrada em Fisioterapia e Estágio Profissionalizante I) num único grupo, é possível concluir que também há diferenças significativas ($p<0,001$). Assim, esta inferência para a população de alunos de 3º ano permite detetar 3 grupos homogéneos de competências-chave e um grupo que se sobrepõe: as quatro competências-chave de ranking igualmente mais elevado (A) são os *Conhecimentos*, o *Desempenho técnico*, o *Profissionalismo* e o *Raciocínio Clínico*; De seguida, aparece sozinha a competência-chave *Capacidades interpessoais* (identificada com a letra B). *Resolução de Problemas* e a *Organização e Gestão de Tempo e Recursos* estão num ranking não diferenciável nem do primeiro nem do segundo nível (pelo que são identificadas com as letras AB). Por fim, diferenciando-se de todas as outras competências, aparece a competência-chave *Dossier/relatórios* com menor ranking de importância percebida (identificado com a letra C).

Assim, para os alunos de 3º ano e 4º ano, há quatro competências-chave igualmente mais valorizadas: *Conhecimentos*, *Desempenho Técnico, Profissionalismo* e *Raciocínio Clínico* (não diferindo significativamente entre si, $p>0,05$), o que significa que nos últimos ensinos clínicos do curso, os alunos valorizam o "*saber*" (*Conhecimentos*), o"*saber fazer*" (Desempenho Técnico e *Raciocínio Clínico*) e o "*saber estar*" (*Profissionalismo*), três pilares fundamentais para o exercício profissional de Fisioterapia. De uma forma semelhante, Willis el al (2018) relatam que os docentes de fisioterapia consideram o raciocínio clínico como um domínio de aprendizagem fundamental e uma competência chave para fisioterapeutas recém-formados.

As *Capacidades Interpessoais* são referidas com intermediamente importantes no 3º ano (diferem significativamente do grupo anterior e também de *Dossier/Relatório*)

enquanto o *Dossier/relatório* é referido como a competência menos importante pelos alunos no 3ºano.

Tabela 3. Ranking (Classificação: 1- mais importante a 8- menos importante) **das competências-chave por ano de curso, segundo a opinião dos alunos.**

	2ºano		3ºano		4ºano	
Competências-chave	**ranking médio**	**ranking**	**ranking médio**	**ranking**	**ranking médio**	**Ranking**
Conhecimentos	1,89	1 ^{A}	2,46	1 ^{A}	2,78	2 ^{A}
Desempenho técnico	3,37	3 ^{A}	2,72	2 ^{A}	3,43	4 ^{A}
Profissionalismo	4,05	4 ^{AB}	3,51	3 ^{A}	2,35	1 ^{A}
Capacidades interpessoais	3,32	2 ^{A}	5,04	5 ^{B}	5,74	6 ^{C}
Raciocínio Clínico	4,11	5 ^{B}	3,53	4 ^{A}	3,17	3 ^{A}
Resolução de problemas	6,68	8 ^{C}	5,81	6 ^{BC}	5,09	5 ^{B}
Organização e gestão de tempo e recursos	6,16	6 ^{B}	5,91	7 ^{BC}	6,22	7 ^{C}
Dossier/Relatórios	6,42	7 ^{B}	7,04	8 ^{C}	7,22	8 ^{C}
p*	<0,001		<0,001		<0,001	

* teste de Friedman; ^{A,B,C}- letras diferentes indicam diferenças significativas no ranking mediano da competência-chave em cada ensino clinico (por coluna), de acordo com o teste à posteriori de Wilcoxon com correção de Bonferroni. Ranking: números 1 a 8 são a ordenação da importância das respostas atribuídas pela amostra, realizada a partir da média de classificações atribuídas pelos alunos, enquanto as letras: ^{A} refere-se a competências-chave identificadas, na população representada por esta amostra, como significativamente mais elevada (não diferem entre si), ^{B} refere-se a competências-chave com grau de importância imediatamente a seguir, e ^{C} as competências-chave de importância significativamente menor. A gradação de cor desde amarelo claro (mais importante) a laranja (menos importante) pretende demostrar estas diferenças.

No nosso estudo, as competências interpessoais, ou seja, o *saber ser* (*Capacidades Interpessoais*) só são consideradas dentro das mais importantes pelos alunos no 2º ano diminuindo a ordem de importância ao longo do curso (Tabela 3), o que nos leva a considerar a necessidade de, no *curriculum* académico dos alunos de Fisioterapia da Universidade Fernando Pessoa, existir o aprofundamento desta temática nos últimos dois anos de curso.

Estes dados contrariam os do estudo de Strohschein et al (2002), em que os autores procuraram identificar as áreas de mudança do ensino clínico em fisioterapia, tendo concluído que as áreas não técnicas, como a comunicação, a colaboração e a capacidade de reflexão são cruciais para uma prática clínica efetiva. Também Silberman et al (2018) apontam investigações que sugerem que uma comunicação eficaz e um bom relacionamento interpessoal fazem parte das competências chave para os alunos de fisioterapia obterem sucesso, apesar destas não serem necessariamente preditivas para o desempenho clínico.

Ainda sobre o tema, Mintz e Stoller(2014), na sua revisão sistemática sobre liderança médica e inteligência emocional, concluiram que esta última é fundamental na formação dos profissionais de saúde. Contudo, apesar de se ter verificado, no nosso

estudo, uma tendência para diminuição na valorização das *Competências Interpessoais*, ao longo do curso, constata-se por outro lado, uma maior importância dada ao *Profissionalismo*, que engloba implicitamente uma capacidade para estabelecer uma boa relação interpessoal.

O *Dossier/relatório* é referido pelos alunos de fisioterapia, ao longo do curso, como uma das competências-chave menos importantes, o que também foi verificado no estudo de Joseph et al. (2011),em que a gestão de tempo foi assinalada como a menos importante.

[1] De realçar que, nos EUA, o grau de Doutor em Fisioterapia (Doutoramento profissional) é pré-requisito/qualificação para início do percurso profissional enquanto em Portugal, como noutros países do mundo, o pré-requisito para início do percurso profissional é a licenciatura.

CONCLUSIONES

As competências principais, identificadas como mais importantes pelos alunos da licenciatura de fisioterapia da UFP são os *Conhecimentos* e o *Desempenho Técnico*, em todos os ensinos clínicos de todos os anos. Nos dois Ensinos Clínicos finais, de Estágio Profissionalizante I de 3º e Estágio Profissionalizante II do 4ºano, adicionam-se ainda o*Profissionalismo* (competência principal) e o *Raciocínio Clínico*. As competências-chave menos valorizadas no fim do percurso académico (4º ano) são as *Capacidades Interpessoais*, a *Organização e Gestão de Tempo e Recursos* e ainda *Dossier/Relatórios*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gilliland, S. J., & Wainwright, S. F. (2017). Physical Therapist Students' Conceptualizations of Clinical Practice. *Journal of Physical Therapy Education*, 31(3), 54-63.

Jette, D. U., & Portney, L. G. (2003). Construct validation of a model for professional behavior in physical therapist students. *Phys Ther*, 83(5), 432-443.

Joseph, C., Hendricks, C., & Frantz, J. (2011). Exploring the key Performance Areas and Assessment Criteria for the Evaluation os Students' Clinical Performance: A Delphi study. SA *Journal of Physiotherapy*, 67(2), 9-15.

Lekkas, P., Larsen, T., Kumar, S., Grimmer, K., Nyland, L., Chipchase, L., et al. (2007). No model of clinical education for physiotherapy students is superior to another: a systematic review. Aust J Physiother, 53(1), 19-28.

Mintz, L. J., & Stoller, J. K. (2014). A systematic review of physician leadership and emotional intelligence. J Grad Med Educ, 6(1), 21-31.

Silberman, N., LaFay, V., Hansen, R. L., & Fay, P. (2018). Physical therapist student difficulty in clinical education settings: Incidence and outcomes. Journal of Physical Therapy Education, 32(2), 175-182.

Smith, S. R., Dollase, R. H., & Boss, J. A. (2003). Assessing students' performances in a competency-based curriculum. Acad Med, 78(1), 97-107.

Strohschein, J., Hagler, P., & May, L. (2002). Assessing the need for change in clinical education practices. Phys Ther, 82(2), 160-172.

Timmerberg, J. F., Dole, R., Silberman, N., Goffar, S. L., Mathur, D., Miller, A., et al. (2019). Physical Therapist Student Readiness for Entrance Into the First Full-Time Clinical Experience: A Delphi Study. Phys Ther, 99(2), 131-146.

Viana, R., Moreira, G., Melo, L., De Sousa, N., Brasil, A., & Abdon, A. (2012). O Estágio extracurricular na formação profissional: a opinião dos estudantes de fisioterapia. Fisioter Pesq., 19(4), 339-344.

Wainwright, S.F. (2017). Physical Therapist Students'Conceptualizations of Clinical Practice. Journal of Physical Therapy Education, Vol. 31, Nº 3, p.54-63.

Willis, B. W., Campbell, A. S., Sayers, S. P., & Gibson, K. (2018). Integrated clinical experience with concurrent problem-based learning is associated with improved clinical reasoning among physical therapy students in the United States. Journal of educational evaluation for health professions, 15.

Wormley, M. E., Tovin, M. M., Lusardi, M., & Wilson, S. (2018). Students' perspectives of core value development in a modified problem-based learning program. Physiother Theory Pract, 1-17.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Consecuencias del empleo excesivo de la duplicidad de género en los textos académicos de naturaleza escrita. (RES0019)

Raquel López Ruano
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Las prácticas externas constituyen un importante acercamiento al mundo real de la docencia en la escuela para los grados de Infantil y Primaria a lo largo de varios cursos. En ellas, el alumnado es guiado por maestros y maestras de los colegios, que ejercerán el importante papel de tutor o tutora profesional. También quienes impartimos docencia en estos grados, y ejercemos la tutoría académica, tenemos la tarea de coordinarnos con quienes tutorizan profesionalmente y, además, hemos que supervisar el trabajo realizado por nuestros alumnos y nuestras alumnas durante sus distintos periodos de prácticas, lo que queda reflejado en diarios y portafolios.

En los últimos años, la tendencia a expresar la duplicación del género, femenino y masculino, de los sustantivos en los textos escritos ha ido en aumento y ha llegado a convertirse en obsesión por parte de algunas administraciones públicas con la buena intención de evitar cualquier discriminación en cuestión de sexo. Y esta tendencia ha impactado de lleno en las producciones escritas de presentación obligatoria en la universidad para cerrar las prácticas externas.

Sin ir más lejos, durante el curso 2016-17, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía emitió una circular del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, que llegó a todos los centros educativos, en la que se instaba a todo el personal docente a incluir en los escritos oficiales la dualidad masculino-femenino para evitar, decía, cualquier discriminación en cuestión de sexo.

Los periódicos se hicieron eco de estas recomendaciones que la propia Consejería de Educación resumió en un decálogo. Así, *El diario Sur*le dedicaba este titular el 3 de abril de 2016:

"Educación obliga a los profesores a hablar de 'alumnos y alumnas' o 'niños y niñas'. El II Plan de Igualdad de Género de la Junta de Andalucía pretende distinguir ambos sexos, algo que contraviene las normas de la Real Academia".

El 1 de julio de 2018, el boletín de noticias de la Junta de Andalucía, en la sección de Educación, titulaba así la noticia:

"Los libros de texto se adecuarán a la igualdad de género. La Consejería de Educación fija los criterios para la elaboración de estos recursos".

Y, en cuanto al tema del lenguaje, recogía dicho artículo

También se recomienda **utilizar un lenguaje inclusivo y no sexista** que nombre y visibilice de forma equitativa a hombres y a mujeres, evitando la utilización del masculino genérico para incluir al hombre y a la mujer.

También se dice algo sobre las imágenes:

En los casos que incluyan imágenes, respeto y reflejo de la diversidad humana tanto cuantitativa como cualitativamente. Además, se alude al cuidado de la presencia equilibrada de niñas y niños, de hombres y de mujeres y de la diversidad de personas en cuanto a edad, vestimenta, prácticas sociales y profesionales, aspecto físico, origen étnico o cultural, o identidad sexual.

Al día siguiente, y para contrarrestar las intromisiones políticas en cuestiones lingüísticas, *el Diario Sur* publicó las declaraciones de un experto en Lengua, Ruiz Noguera, que afirmaba categóricamente: «El sexismo no está en las palabras, sino en el comportamiento de las personas».

Este catedrático de Lengua y Literatura de la UMA opinaba así sobre el II Plan de Igualdad de Género de la Junta de Andalucía que, según sus palabras, pretende distinguir ambos sexos, obligando a los profesores a hablar de 'alumnos y alumnas'.

El ABC de Sevilla, el 20 de enero de 2018, ironizaba sobre el uso no sexista del lenguaje y le reprochaba a la Junta de Andalucía bajar la guardia en el empleo de un lenguaje no sexista:

"La Junta de Andalucía no se aplica su propia censura sobre el lenguaje sexista: Consumo Responde utiliza «consumidores» en vez de «personas consumidoras»".

Este mismo diario un día antes, el 19 de enero de 2018, había publicado un artículo con el sugerente título de "«Guardador», «monoparental» y otras perlas del lenguaje de la Junta". También a *La Vanguardia* le llamaron la atención estas nuevas palabras y tituló su artículo: "«Monomarental», el neologismo que reabre el debate sobre el sexismo lingüístico".

Este último caso, el de monomarental, donde la hipercorrección alcanza límites delirantes, es quizá el más disparatado de todos, pues nada más femenino que "parir", de cuya raíz derivan palabras como pariente, parentela o parental, no hay más que

consultar *El diccionario etimológico* de Joan Corominas para rastrear el origen y la relación léxica de estas palabras. Parental "se refiere a uno o a ambos progenitores", así lo recoge en la segunda acepción la RAE en su *Diccionario*. En cambio, marental es un término forzado, un heterónimo creado sobre una falsa etimología, ¿de qué raíz procede, de mar, de marital? A lo mejor su vinculación al femenino es mucho más profunda o metafórica y habría que buscarla en el contexto del cante jondo, donde *mare* es madre.

Pero parece ser que algo está empezando a cambiar, porque es insostenible tanta vacilación en los escritos y tanta creación espontánea, ya que perjudican enormemente el estilo, la elegancia y la corrección de los textos escritos, además de atentar contra los principios de concisión y economía lingüística a los que tiende cualquier lengua.

A finales del 2018, concretamente el 15 de diciembre, *El Diario Sur* reflejaba las primeras declaraciones de una institución pública, la Universidad de Málaga, acerca del abuso del lenguaje inclusivo:

La UMA revisará sus estatutos para suavizar el uso excesivo del lenguaje inclusivo.

El Consejo Consultivo censura el uso excesivo del lenguaje inclusivo en los estatutos de la UMA

Este órgano de la Junta da su visto bueno al texto, pero sugiere una revisión porque la Real Academia considera incorrecto repetir una misma palabra en su versión masculina y femenina.

Estos son solo algunos ejemplos para destacar que las buenas intenciones políticas están reñidas en muchas ocasiones con el uso correcto del lenguaje escrito, tema en el que políticos y lingüistas discrepan. Y es que no siempre se puede aplicar un lenguaje circense o mitinero a un riguroso texto escrito porque lo empobrece ya que acarrea numerosos errores de toda índole, como: anacolutos, leísmos e imprecisión léxica.

El código escrito está sometido a unas normas muy rígidas y quien no las acate, seguro que escribirá mal. Es cierto que, dependiendo de la intención comunicativa, la naturaleza del escrito, el receptor, etc., emplearemos el lenguaje de distinta manera, pero siempre teniendo más en cuenta lo lingüístico y lo pragmático y no porque impere una moda, aún no sabemos si pasajera, en determinados usos sociales.

En la *Ortografía de la lengua española*, la RAE (2010) comienza así su presentación: "La correcta escritura, el buen uso del léxico y el dominio de las reglas gramaticales constituyen los tres grandes ámbitos que regula la norma de una lengua".

Lo que no debe hacerse es una transcripción fonética de lo que hablamos para confeccionar un texto escrito porque el código escrito posee sus propias normas que, por cierto, son mucho menos flexibles que las del código hablado.

Los grandes innovadores del idioma, sus autoridades, han sido siempre los escritores y no precisamente los políticos. Son innumerables los neologismos de autores que, de forma irónica, crearon palabras como el *protomiseria* o *archipobre* de Quevedo, pasando por las *nivolas* de Unamuno o las maravillosas innovaciones de Forges, como *bocata, tocata* o *malsonancia*. Por el contrario, han servido de chiste popular expresiones como la famosa "*jóvenes y jóvenas*" que soltó en los 90 la diputada por Cádiz, Carmen Romero, en ese momento esposa del presidente del Gobierno, Felipe González. La ministra Aido también nos dejó sus "miembros y miembras", en la misma línea que la expresión de "portavoces y portavozas" que emplea de continuo Irene Montero, de Unidas Podemos, por poner solo algunos ejemplos que desembocan en un uso hilarante del lenguaje.

Actualmente se tiende a un uso forzado de la paridad -o/-a, puesto que no todas las palabras en nuestro idioma soportan está conversión de género tan simplicista y maniqueísta, similar a la distribución tradicional del color azul para los niños y el rosa para las niñas, como si una excluyera a la otra y no hubiese más posibilidades.

De forma irónica, ya Unamuno, en *Niebla* planteó la concordancia de género, y puso el razonamiento en boca de Augusto Pérez. Pretendía con ello ridiculizar a un personaje de pensamientos disparatados. Veamos el siguiente pasaje, que es de plena actualidad pues lleva el asunto del género a límites desternillantes:

—Dígame, buena mujer —interpeló a la portera sin sacar el índice y el pulgar del bolsillo—, ¿podría decirme aquí, en confianza y para inter nos, el nombre de esta señorita que acaba de entrar? —Eso no es ningún secreto ni nada malo, caballero. —Por lo mismo. —Pues se llama doña Eugenia Domingo del Arco. —¿Domingo? Será Dominga... —No, señor, Domingo; Domingo es su primer apellido. —Pues cuando se trata de mujeres, ese apellido debía cambiarse en Dominga. Y si no, ¿dónde está la concordancia? —No la conozco, señor. [...] Eugenia Domingo, sí, Domingo, del Arco. ¿Domingo? No me acostumbro a eso de que se llame Domingo... No; he de hacerle cambiar el apellido y que se llame Dominga. Pero, y nuestros hijos varones, ¿habrán de llevar por segundo apellido el de Dominga? Y como han de suprimir el mío, este impertinente Pérez, dejándolo en una P, ¿se ha de llamar nuestro primogénito Augusto P Dominga? Pero... ¿adónde me llevas, loca fantasía?» Y apuntó en su cartera: Eugenia Domingo del Arco, Avenida de la Alameda, 58. (Unamuno, *Niebla,* p.111

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Repercusión del uso del lenguaje inclusivo en la redacción del portafolio y de los diarios en los *Prácticum* de Primaria

Como expresar continuamente la dualidad masculino/femenino con la alternancia o/a es muy cansino y repetitivo, se plasma frecuentemente en los escritos académicos de los Prácticum un desequilibrio en lo formal, una absoluta falta de sistematización y, como consecuencia de ello, aparecen discordancias: tan pronto hay apartados del escrito donde la alternancia es constante y machacona, porque además se extiende a adjetivos y pronombres; como de pronto, desaparece la preocupación por hacer visible lo femenino y todo, aunque en el contexto se requiera una especificación, aparece en masculino.

Veamos algunos ejemplos:

"A la hora del recreo, bajan cinco minutos antes de las 12 y tanto los alumnos como los profesores reciben un bollo con aceite. Los encargados de repartirlo son madres voluntarias...".

"Con todos los niños niñas del aula realizamos una actividad de pintura, a partir de la cual los mismos deben relacionarse entre ellos para ponerse de acuerdo..."

"Haremos a los niños y niñas hacer creer que tienen que hacerse pasar por jugadores de las olimpiadas, los cuales pasarán..."

Incluso, en un Prácticum pude detectar continuamente un tratamiento diferente al referirse al género masculino o femenino, por sistema hacía la distinción binaria el profesor/la maestra:

"Ambos, el profesor o la maestra y los padres suelen tener una reunión al mes para hablar de la evolución del alumno o la alumna en cuestión".

A veces, la solución es muy fácil para evitar duplicidades innecesarias, basta con emplear la palabra integrantes:

"Cada clase suele contar con unos 25 o 27 alumnos y alumnas"

O, en el siguiente ejemplo, suprimir el innecesario pronombre "ellos":

"Repartimos las viñetas a todos los niños y niñas, y ellos tendrán que inventar una historia".

Y es que no es fácil ser sistemático partiendo de una orden política de hipercorrección lingüística y que, por tanto, no es preceptiva en la gramática de la RAE. Si en un texto

incluimos la vacilación, esta nos acompañará en todo el escrito y claro que afectará a adjetivos, pronombres y artículos porque, al igual que en matemáticas, en lengua hay normas lógicas según las cuales solo se puede sacar factor común cuando hay elementos comunes:

"Otro aspecto de este programa de refuerzo es el destinado al alumnado que no promociona de curso, el cual también es elaborado por el profesor tutor o tutora".

"Primero lo realizará el profesor o profesora y después los niños y niñas".

Y la otra variante de esta casuística es la alternancia -o/-a en las terminaciones de los sustantivos:

"El tutor/a de cada curso se convierte en referente para su grupo de alumnos/as si bien, todos los maestros/as que complementan las especialidades son reconocidos en su labor".

Solo los nombres epicenos, que comparten género gramatical, pues o están en masculino o están en femenino, se libran de la alternancia -o/-a, como sucede con el personaje o la persona; la avispa o el hipopótamo. Además, la dualidad, o más bien vacilación o/a, rompe con el principio de economía lingüística.

Recurrir constantemente a sustantivos colectivos tampoco es la solución porque el resultado es un poco artificial y empobrecedor pues se renuncia así a utilizar términos más precisos o que expresan otros matices y, cuando quien escribe no es muy experto, incurrirá fácilmente en anacolutos por la falta de concordancia o en graves imprecisiones semánticas con falta de lógica. Veamos algunos ejemplos de uso incorrecto de colectivos extraídos de los diferentes Prácticum:

"La sorpresa vino cuando lo primero que hizo la maestra fue pedir a cada uno del alumnado". " Con esto, lejos de buscar una calificación, se busca ver la evaluación de cada alumnado". En estos casos se ha construido mal porque el contexto no admite el colectivo "alumnado" como sinónimo de "los alumnos".

"La heterogeneidad del alumnado hace que ningún alumno/a de nueva incorporación al centro se sienta extraño, siendo bien acogido en el alumnado que da muestras de gran tolerancia, incluso con los alumnos con dificultades de idioma".

En este sentido, la RAE (2009, p. 88) es tajante: "No equivalen, en efecto, mis profesores a mi profesorado; los médicos a la medicina; los amigos a las amistades; nuestros vecinos a nuestro vecindario..."

En otros ejemplos sacados de los prácticum, la disparidad entre lo que se dice y lo que se quiere decir, con la consiguiente falta de lógica, tiene que ver con el uso de la preposición "entre": "En la clase había constantes enfrentamientos entre los niños y las niñas", "...para mejorar las relaciones entre los alumnos y las alumnas". La preposición "entre", en estos casos, opone a dos grupos diferentes, niños y niñas, cuando lo que se quería expresar en realidad era el ambiente general del grupo de clase: en el primer caso, que había enfrentamientos constantes dentro del grupo, y en el segundo, que se mejoraron las relaciones dentro del mismo.

Por otra parte, son numerosísimos los ejemplos en los que se concuerdan palabras colectivas con verbos en plural y se alude a ellas con pronombres también en plural.

"Con respecto al alumnado que forman el centro".

"Posteriormente, en el centro de la asamblea, se dejarán las viñetas de forma desordenada y se le pedirá al alumnado que ordenen la secuencia que han escuchado con anterioridad".

“La mayoría vinieron disfrazados”.

"Otro aspecto a destacar es la motivación del alumnado, si se consigue tener motivado al alumnado tendrán ganas de aprender".

"Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica…"

En este último caso, la solución es tan fácil como suprimir "en ellos".

"La propuesta de intervención está diseñada para que el alumno pueda aprender principalmente del área de Ciencias Sociales, por ello deben desarrollar las competencias básicas del curriculum".

"Es esta última sesión, se le dará la nota al alumnado y se conversará con ellos sobre lo que han aprendido, si les ha gustado

"En este caso, son los responsables de ejercer la dirección y orientación del aprendizaje del alumnado, guiándolos y apoyándolos en colaboración con las familias".

"Colegio público y multicultural, que enseña al alumnado a ser ciudadanos capaces de desenvolverse en un mundo global, plurilingüe y tecnológico".

"Sin embargo, se trata de un grupo heterogéneo pues existe un gran desnivel entre ellos, ya que se dan diversos ritmos de trabajo".

"Trabajando en gran grupo, la docente irá pidiendo al alumnado que se muevan según sus indicaciones".

"La profesora pone preguntas en la pizarra sobre el tema que están dando para que el alumnado en clase con los ordenadores investigue y encuentren las respuestas".

"Se promueve el trabajo en grupo, los debates y las presentaciones de proyector de una forma más amena, lo que además ayuda a que el alumnado capte la atención y relacionen mejor los contenidos y conocimientos transmitidos".

"A través de proyectos, realizando preguntas sobre un tema concreto en el que el alumnado tenga especial interés, introduciendo la preposición en la misma pregunta que después ellos mismos deban contestar".

"Vamos a pedirle al alumnado que escriban una carta explicándoles a las familias..."

Las soluciones para paliar los gravísimos errores de construcción que aparecen en las redacciones académicas de portafolios, diarios, TFG y TFM hay que encontrarlas en la *Gramática* de la RAE, manual que hay que manejar constantemente como herramienta en cualquier trabajo de redacción, junto con la *Ortografía* y el *Diccionario*. En concreto, en *La Gramática* encontramos un apartado sobre el empleo genérico del masculino, donde la RAE (2009, p. 87) dice textualmente:

-En el lenguaje de los textos escolares, en el periodístico, en el de la política, en el administrativo y en el de otros medios oficiales, se percibe una tendencia reciente (de intensidad variable, según los países) a construir series coordinadas constituidas por sustantivos de persona que manifiesten los dos géneros: *a todos los vecinos y vecinas* [...] Esta doble mención se ha hecho general en ciertos usos vocativos en los que el desdoblamiento se interpreta como señal de cortesía: señores y señoras, amigos y amigas, etc., acaso por la extensión de la fórmula damas y caballeros, que coordina los dos miembros de una oposición heteronímica. Exceptuados estos usos, el circunloquio es innecesario cuando el empleo del género no marcado es suficientemente explícito

para abarcar a los individuos de uno y otro sexo, lo que sucede en gran número de ocasiones: Los alumnos de esta clase (en lugar de los alumnos y las alumnas) se examinarán este jueves..."

Y en el siguiente párrafo permite el uso de "fórmulas desdobladas" cuando el contexto no lo aclara suficientemente, como en este ejemplo de la propia RAE: "Los españoles y las españolas pueden servir en el ejército".

Expresar la duplicidad es más que aconsejable en el siguiente caso:

“La metodología por tanto es pasiva, no fomenta el pensamiento crítico del alumno, porque no da cabida a la reflexión sobre determinados temas. Solo tuvieron esta oportunidad de pensar ellos mismos y formarse una opinión el día de la mujer...” Porque si no se expresa también el femenino, las niñas de ese grupo quedan excluidas de “pensar” y de formarse una opinión”.

También encontramos ejemplos forzados, generados por la imposición tan interiorizada de expresar el género:

"Lo que ellos y ellas tenían que hacer era escribir en un papel un nombre, una ciudad, un animal, un objeto y una comida que empezara por la letra elegida".

La solución en estos casos es muy fácil, dadas las circunstancias especiales de nuestro idioma, pues no se necesita ponerle un sujeto a cada verbo cuando dicho sujeto se sobreentiende por el contexto: "lo que tenían que hacer..."

Si seguimos las recomendaciones de la RAE, una solución elegante sería comenzar el texto académico en cuestión con una fórmula desdoblada y aclarar en una nota que, a partir de ese momento, se empleará el masculino como forma no marcada y se hará uso del femenino cada vez que el contexto lo requiera. Y es que mantener durante todo el escrito las fórmulas desdobladas da lugar a despropósitos, galimatías y trabalenguas tan poco elegantes como las que encontramos en los siguientes casos reales extraídos de Prácticum:

"para ayudarlos así a conocerse mejor ellos y ellas mismas y entre ellos y entre ellas".

"Todos y todas se sintieron muy orgullosos y orgullosas de su trabajo".

"Mediante una canción que compongamos entre todos y todas podemos ir diciendo los nombres de los diferentes niños y niñas de la clase en función de dónde ellos y ellas se encuentren colocados y colocadas".

"Se dan pautas o se emiten órdenes al alumnado y, posteriormente, algunos alumnos o alumnas la llevan a cabo ellos mismos".

"En total, son mil trescientos cincuenta los alumnos y las alumnas que se encuentran matriculados y matriculadas en este centro".

"Los niños y las niñas fueron muy ingeniosos e ingeniosas".

"Una vez divididos en grupos, les dejé que eligiera una marioneta a cada uno y a cada una".

"No tardaron en comenzar a querer salir todos, enfadarse si no les tocaba a ellos o a ellas y montar jaleo".

"De dos en dos, salían a la pizarra. Uno de ellos o una de ellas colocaba las letras en la posición correspondiente y el compañero o la compañera debía apuntar las letras que no servían..."

"En la primera clase de infantil, mi grupo tendría que ayudar a los niños y niñas más pequeños y pequeñas a colorear una máscara, recortarla y ponerle la gomilla para la cabeza. Los niños y niñas estaban encantados, se sentían como hermanos y hermanas mayores y ayudaron en todo lo que pudieron".

Este tipo de construcciones, por su palabrería innecesaria que raya en lo redundante, de alguna manera, nos recuerdan el lenguaje repetitivo y, por tanto, redicho, artificial e incorrecto de los relatos de caballería que tanto ridiculizó Cervantes en *El Quijote*:

“La razón de la sinrazón que a mi razón se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra *fermosura*”.

“…los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas os fortifican, y os hacen merecedora del merecimiento que merece la vuestra grandeza”.

En otras ocasiones, la duplicidad explícita del género provoca casos de leísmos, un vicio del que siempre, en toda su diacronía, se había librado el dialecto andaluz. Recurrir al uso del leísmo sirve para aliviar un poco la cansina alternancia o/a:

"Esa inocencia, ese amor que demuestran con las personas que saben que solo quieren ayudarles".

“Los niños y las niñas jugaban mientras un perro blanco y pequeño les observaba”.

"El alumnado extranjero con dificultades de idioma dispone de profesorado de ATAL, para ayudarles a una rápida integración y aprendizaje del idioma".

"Organizaron a los niños del mismo curso, pero diferentes clases en ocho grupos con un profesor como supervisor que los acompañaba en cada estación".

"La tutora me adjudicó un sitio al lado de los niños y las niñas que tenían más dificultades para aprender y yo tenía que apoyarles y ayudarles".

**Grupo de investigación HUM253 (DILINGUA)*

METODOLOGÍA

Emplearemos un método analítico-deductivo, a partir de numerosos ejemplos reales extraídos de producciones escritas de diarios y portafolios de los distintos Prácticum donde pueden apreciarse graves incorrecciones gramaticales provocadas por la constante vacilación de género.

Como expresar continuamente la dualidad masculino/femenino con la alternancia o/a es muy cansino y repetitivo, se plasma frecuentemente en los escritos académicos de los Prácticum un desequilibrio en lo formal, una absoluta falta de sistematización y, como consecuencia de ello aparecen discordancias: tan pronto hay apartados del escrito donde la alternancia es constante y aburrida, porque además se extiende a adjetivos y pronombres; como de pronto, desaparece la preocupación por hacer visible lo femenino, y todo, aunque en el contexto se requiera una especificación, aparece en masculino. (De todas estas casuísticas no faltan ejemplos que se incluirán en el apartado correspondiente de la comunicación).

Y es que no es fácil ser sistemático partiendo de una orden política de hipercorrección lingüística que no es preceptiva en la gramática de la RAE. Si en un texto incluimos la vacilación, esta nos acompañará en todo el escrito y claro que afectará a adjetivos, pronombres y artículos porque, al igual que en matemáticas, en lengua hay normas lógicas según las cuales solo se puede sacar factor común cuando hay elementos comunes, y eso solo se puede hacer con los nombres epicenos, que comparten género gramatical, o en masculino o en femenino, como el personaje o la persona; la avispa o el hipopótamo. Además, la dualidad o/a rompe con el principio de economía lingüística.

Recurrir constantemente a sustantivos colectivos tampoco es la solución porque el resultado es un poco artificial y empobrecedor pues se renuncia así a utilizar términos más precisos o que expresan otros matices y, cuando quien escribe no es muy experto, incurrirá fácilmente en anacolutos por la falta de concordancia o en graves

imprecisiones semánticas con falta de lógica. Y así se ve en muchos ejemplos de los Prácticum.

Las soluciones para paliar los gravísimos errores de construcción que aparecen en las redacciones académicas de portafolios, diarios, TFG y TFM hay que encontrarlas en la *Gramática* de la RAE, manual que hay que manejar constantemente como herramienta en cualquier trabajo de redacción, junto con la *Ortografía* y el *Diccionario*.

RESULTADOS

La continua alternancia de géneros en los escritos da como resultado redacciones farragosas que atentan contra la elegancia y el estilo sobrio que deben tener los textos científicos y académicos.

CONCLUSIONES

El uso abusivo de la oposición -o/-a para el género da como resultado escritos de gran pobreza léxica que incurren en graves errores gramaticales y de redacción. Para paliar esto y conseguir redacciones escritas de calidad en el ámbito universitario, debería haber un consenso entre las distintas universidades españolas para establecer unas normas de estilo que rigieran cualquier publicación de índole académica, normas válidas para todas las publicaciones, al igual que se ha hecho con el aparato de citas, basadas, como queda dicho, en el consenso y teniendo más en cuenta los dictados de la RAE que los criterios políticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corominas, J. (1976). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.

RAE (2009). Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis. Madrid: Espasa.

RAE (2010). Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa.

Unamuno (1983). Niebla. Madrid: Cátedra.

www.juntadeandalucia.es/educacion/.../a6caff0d-6083-4f02-bd29-d86ce7b344c5

http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/134448/libros/texto/materiales/curriculares/adecuaran/principios/igualdad/genero

https://www.diariosur.es/malaga/201604/04/ruiz-noguera-sexismo-esta-20160403205426.html

https://sevilla.abc.es/andalucia/sevi-junta-andalucia-no-aplica-propia-censura-sobre-lenguaje-sexista-201801200816_noticia.html

https://sevilla.abc.es/andalucia/sevi-guardador-monomarental-y-otras-perlas-lenguaje-administrativo-junta-201801182313_noticia.html

https://www.lavanguardia.com/vida/20161024/411252471125/monomarental-neologismo-debate-sexismo-linguistico.html

https://www.diariosur.es/universidad/revisara-estatutos-suavizar-20181215212043-nt.html

https://www.diariosur.es/universidad/consejo-consultivo-censura-20181214205128-nt.html

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

El uso de las marcas de modalización en la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos en el prácticum. Análisis de las memorias de prácticas de un grupo de estudiantes de tercer y cuarto curso del grado de Maestro en Educación Primaria (MEP). (RES0103)

Maria Teresa Puntí Jubany
Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya

INTRODUCCIÓN

El Prácticum supone una parte muy significativa del Grado de Maestro en Educación Primaria (MEP). En la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la UVic-UCC sus 41 créditos se reparten en las asignaturas de Prácticas I (PI, 8 créditos, anual, segundo curso), Prácticas II (PII, 15 créditos, anual, tercer curso) y Prácticas III (PIII, 18 créditos, anual, cuarto curso). En las PI la estancia en el centro escolar es de tres semanas; en las PII, seis y en las PIII, ocho. En las tres asignaturas se aplica la metodología de las prácticas en alternancia de modo que, en cada caso, hay un seminario de previo y posterior a la estancia que permite su preparación y seguimiento en la facultad (una sesión de dos horas semanal) a cargo de un/a profesor/a que además de ser el docente responsable de las sesiones también asume la responsabilidad de la tutorización de los estudiantes del grupo (entre 12 y 17 alumnos). Cabe destacar que, durante el período de estancia en el centro, la tutorización se comparte, evidentemente, con el maestro-tutor asignado desde la escuela donde el estudiante hace sus prácticas.

La tutorización de prácticas se adapta a la idiosincrasia de cada asignatura del Prácticum. En las PI se pone énfasis en la observación y análisis de la realidad del centro y de la profesión docente. Durante las tres semanas los estudiantes en prácticas realizan un diario de campo que les permite ir construyendo su portafolios de aprendizaje. Se trata de reflexionar sobre este primer contacto continuado con el centro educativo, especialmente, desde la perspectiva del análisis del grupo y de sus interacciones sin perder de vista su implicación en el dinámica general. Los dos tutores, el de la facultad y el del centro escolar, los acompañan en el proceso de construcción de esta identidad docente. Ya en tercer curso, con las PII, el rol y el tiempo de prácticas del estudiante se amplía. Conocedor de las estrategias de observación y análisis de la vida del aula, asume la responsabilidad de una intervención didáctica guiada durante seis semanas. Es la primera vez que planifica, desarrolla y evalúa una propuesta didáctica en el marco de una de las materias que habitualmente son responsabilidad del tutor del grupo: lengua,

matemáticas o ciencias. En el último curso de la carrera, con las PIII, esta intervención didáctica se focaliza en la mención de especialización que haya escogido el estudiante.

La experiencia que aquí se presenta se centrará en la evidencia escrita de aprendizaje más relevante que los estudiantes de PII y PIII deben elaborar: la Memoria de Prácticas. Y en concreto, dado el alto contenido valorativo que suele albergar, se analizarán las marcas lingüísticas y estrategias de expresión de la subjetividad propias de la modalización presentes en este tipo de documentos.

METODOLOGÍA

Punto de partida

La Memoria de Prácticas (MP) se ha ido transformando y adaptando a los formatos, objetivos y aspectos competenciales vinculados al Prácticum a lo largo de los años y de los planes de estudio. Su esencia, no obstante, sigue siendo la misma: describir, analizar y reflexionar por escrito sobre la propia práctica, es decir, evidenciar como el futuro maestro crece a partir de su práctica reflexiva y va construyendo su identidad docente. A partir de la práctica reflexiva, pues, los futuros maestros (¡y los maestros en ejercicio!) se involucran más aún en su proceso de formación. Su papel es activo, porque el ejercicio de comprender y mejorar o perfeccionar su propia práctica les permite desarrollar estrategias para afrontar y dar respuesta a los problemas que vayan surgiendo. Así se van dando cuenta que esta forma de proceder les irá acompañando a la largo de su carrera docente. En la línea propuesta por Liston y Zeichner (1993), el profesional reflexivo es capaz de describir y explicar los temas, los problemas y las actividades del día a día dotándolos de una lógica que se construye desde la reflexión personal, es decir, desde la introspección, de modo que les permite responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

La elaboración de la MP es un ejercicio complejo de responsabilidad (reflexiva) donde intervienen muchas experiencias, creencias, saberes académicos, evidencias, actores y emociones. Poner en relación estos elementos y en su lugar adecuado es una tarea ardua. El futuro maestro debe ser un buen equilibrista. Se requiere una gran capacidad para describir situaciones contextualizadas, teniendo en cuenta los actores implicados y que él es uno de ellos. También debe desarrollar habilidades narrativas para situar la construcción de su conocimiento a lo largo del Prácticum, dando relevancia, así, al proceso, al camino que se ha seguido, trayecto que ha requerido, muchas veces, replantearse conocimientos, ideas y creencias personales “fuertemente asentadas acerca de la enseñanza obtenida durante su vida como sujetos de educación”, teniendo en cuenta que “el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierte

en un filtro a través del cual se interpreta todo fenómeno nuevo" (Zeichner y Gore, 1990, citados por Marcelo García, 1994 y después, por Cifuentes, 1997).

A su vez, también debe teorizar sobre su práctica estableciendo principios y ordenando el conocimiento académico adquirido desde la pedagogía, las didácticas, la psicología, etc. Y, sobre todo, debe reflexionar, en el fondo, argumentar, justificar y defender sus puntos de vista, fruto de su mirada, a veces poliédrica, a veces muy personal. Además, no hay que olvidar que estos procesos no se pueden separar de las emociones, de los sentimientos. Madrid y Mayorga-Fernández (2017) consideran que tienen un rol crucial en la construcción de la identidad profesional porque "aportan el componente afectivo que acompaña, de manera positiva o negativa, la ejecución de las tareas docentes y las relaciones educativas involucradas" (p. 376).

Algunas consideraciones sobre el contexto de escritura

Conseguir que todos los aspectos antes citados fluyan de forma ordenada, sistemática, bien analizada, sumamente reflexiva, constructiva, e interesante y a su vez evitar ser superficial y tópico acaba siendo el hándicap más determinante que todo estudiante en prácticas debe sobrellevar en la elaboración de su MP. De hecho, para muchos es la tarea que más dificultad supone a lo largo del Prácticum, dado que requiere un alto grado de análisis (personal), un ejercicio introspectivo que a ese nivel raramente se da en otras tareas o situaciones académicas.

¿Pero cuando se habla de las dificultades inherentes a la elaboración de la MP, a qué nos referimos? El guion de trabajo pauta, guía los apartados que debe contener esta evidencia escrita de aprendizaje. Técnicamente da pistas sobre los aspectos que se deben tratar, sobre las informaciones que se deben recabar, plantea a qué interrogantes responder, etc. Parece ser, pues, que, si se siguen sus indicaciones y se tiene en cuenta la experiencia en el centro escolar y las aportaciones de la *academia* a lo largo del Grado, y en concreto, de los seminarios y tutorías de preparación y seguimiento del Prácticum, el estudiante puede llevar a cabo su tarea de forma eficaz. ¿Pero es suficiente? No se debe olvidar que se trata de un género académico compuesto de diversas secuencias textuales a favor de un propósito, reflexionar sobre la práctica, y una intención, convencer al lector que esta práctica ha sido exitosa, en la medida que ha forjado aprendizajes de todo tipo. La complejidad de la propuesta pone de manifiesto la conveniencia que el estudiante active todos sus saberes, destrezas y competencias; la comunicativa, y en especial, la escrita, es una de ellas y no está exenta de dificultades.

En esta línea, Carlino (2006) plantea, entre otros, dos elementos que pueden condicionar o suponer un obstáculo para el escritor de textos académicos: las características del género textual y, en consecuencia, las expectativas del lector sobre el escrito:

(...) A veces no tenemos del todo claro cuáles son las características del género en el que vamos a escribir. Es decir, no sabemos cuáles son las expectativas de los lectores, cuáles son las convenciones esperadas, pensamos que la escritura es una herramienta *polirrubro* y no es así, hay especificidades de cada género. Al desconocerlas, sumamos otra desorientación a la ardua tarea de escribir. (p.18)

Y haciendo hincapié en la figura del lector, continúa diciendo:

"Otra razón que explicaría las dificultades para escribir en la academia ha sido estudiada por un psicoanalista inglés en un trabajo sobre la "angustia de publicación" (Britton, 1994). A veces, mientras escribimos, nos anticipamos al juicio del otro, porque lo tenemos internalizado y nos imaginamos que va a criticar lo que hemos escrito. Por ejemplo, una colega que defendió hace poco su tesis de maestría me contó que ahora le cuesta mucho armar un artículo para publicar con los resultados de su tesis porque piensa que lo que tiene para decir ya está dicho y teme el juicio negativo de sus colegas y sus maestros: qué van a pensar de ella cuando lean lo que escriba. Es decir, escribir cuesta en este caso porque al escribir, públicamente nos exponemos, y esto incide en la imagen que uno tiene de sí mismo y en su autoestima." (p.18-19)

La idea expuesta por Carlino (2006, p.19) al final del fragmento anterior nos da una pista relevante sobre uno de los principales condicionantes que marcan la redacción de la MP. El autor es plenamente consciente de quiénes serán, en primera instancia, los lectores de su trabajo: sus tutores de Prácticas. El tutor de la facultad será el primero en leerla, proceso que se inicia ya en los seminarios de tutorización. Una vez entregada, y cuando él lo considere pertinente, pedirá al alumno en prácticas que también haga llegar una copia de la MP al tutor del centro escolar. En ambos casos el estudiante sabe que los tres son actores muy implicados en lo que se cuenta y, además, dos de ellos (los tutores) tienen una responsabilidad directa en su evaluación y, como decía Carlino (2006), su percepción sobre el trabajo del estudiante incidirá en su valoración sobre su imagen, sobre sí mismo. Esta situación, para muchos estresante, condicionará la selección de las opiniones (el *dictum*, el contenido) y como expresarlas (el *modus,* su actitud sobre el contenido), en definitiva, condicionará *el (buen) uso de la modalización* en los enunciados de su discurso.

Sobre los objetivos y la muestra

En esta investigación cualitativa –un análisis documental, concretamente, discursivo– se analizan las marcas y estrategias de modalización presentes en los enunciados de los apartados de la memoria de prácticas (MP) que implican reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos: *El proceso de planificación, desarrollo y evaluación de la intervención didáctica* y la *Reflexión general sobre las prácticas*. Estos apartados son coincidentes en los guiones de trabajo de Prácticas II (tercer curso) y de Prácticas III (cuarto curso) del Grado de Maestro en Educación Primaria. En total, pues, se han analizado las memorias de prácticas de 17 estudiantes de estas asignaturas correspondientes al curso 2018-19, 15 MP de futuros maestros que han realizado las prácticas en centros educativos de Catalunya y 2 en un centro educativo francés.

La modalización: elementos de análisis

Según Grau (2007, p.13), la modalización es una *actividad* porque trata las operaciones que realiza un emisor para adoptar una determinada actitud en el proceso de enunciación de acuerdo con la situación comunicativa, especialmente si se enmarca –como en el caso que nos ocupa– en un registro formal y escrito. Esta actividad de construcción textual conlleva el posicionamiento del emisor en su discurso: planifica, por lo tanto, él decide si ser más o menos presente en los enunciados, si quiere hacer partícipes de este proceso a los interlocutores (en este caso, lectores), escoge qué tipo de léxico, recursos sintácticos y retóricos usará, etc. En algunos casos estos elementos se aprecian directamente en el discurso, son explícitos, pero a veces son más sutiles, implícitos, porque la ausencia de marcas también nos da información sobre el posicionamiento del autor (si no quiere ser tan presente, si quiere aparecer de forma más distante). A partir de los recursos que crea convenientes (*modus*), el emisor construye su identidad discursiva, o sea, la imagen que quiere ofrecer de él mismo. Así, la interpretación de su discurso (*dictum*) debería ser una reconstrucción de sus intenciones (Grau, 2007, p. 9 y 13).

Cuando las intenciones del autor de la memoria de prácticas van encaminadas a convencer al lector que sus prácticas han sido exitosas, en la medida que constata haber forjado aprendizajes de todo tipo, y, por lo tanto, defiende sus ideas de forma argumentada y/o hasta llega a hacer juicios de valor sobre lo que está contando, estamos ante un texto con una fuerte presencia de la *modalización valorativa*. Este proceder se puede complementar con elementos modales relativos a las emociones que le provocan estos aprendizajes (por ejemplo, respeto, satisfacción, sorpresa), propios de la *modalización expresiva* y puede llegar a mostrar el grado de conocimiento y creencia

(modalidad epistémica) o de obligatoriedad (modalidad deóntica) que atribuye a lo que dice, en la línea de la *modalización actitudinal*.

Estas tres formas de marcar la subjetividad del autor en el enunciado son especialmente presentes en los pasajes o apartados más argumentativos (y valorativos) de la MP, es decir, en los referidos anteriormente como los que se centran en la valoración de la intervención didáctica que el estudiante ha llevado a cabo y en la reflexión final sobre sus prácticas.

Pero la modalización puede tener múltiples formas y puede presentarse a partir de varios recursos. En esta ocasión se ha optado por centrar el análisis en unos pocos mecanismos que se comentarán desde un punto de vista cualitativo haciendo hincapié en los más característicos y de acuerdo con la propuesta de Cuenca (2008, p. 45-46):

-Modalidades oracionales no asertivas (interrogativa, exhortativa, exclamativa, dubitativa y desiderativa) Verbos y predicados performativos y modales (intelectivos, de sentimiento, volitivos); adverbios y locuciones oracionales. Elementos léxicos de categoría gramatical diferente que evidencian los propósitos y las valoraciones del emisor:

-Verbos, sustantivos y adjetivos valorativos Adverbios y sintagmas preposicionales valorativos Algunos cuantificadores (por ejemplo: *poco*, *mucho*, etc.) Uso de los signos de puntuación

-Algunas figuras retóricas como la interrogación y la exclamación retóricas, la metáfora, la hipérbole, la comparación, la ironía o el humor

Para hacer más llevadero el comentario de los resultados y para enfatizar la importancia de los elementos contextuales de los enunciados de los autores, se ha considerado conveniente organizar el análisis de la modalización de los apartados de la MP anteriormente citados a partir de fragmentos acordes a los objetivos comunicativos que se citan a continuación:

A. La expresión de la posibilidad o duda
B. La expresión de la valoración de las consecuencias de determinados actos
C. La expresión de valoraciones sobre hechos acaecidos fruto de observaciones participantes y no participantes
D. La expresión de las constataciones (o certezas) y/o expresión de las reformulaciones de determinados actos
E. La expresión de aprendizajes adquiridos (*sentencias* compartidas)

F. La expresión de opiniones sobre la propia imagen y sobre las propias emociones

RESULTADOS

Los resultados que aquí se exponen son fruto de la selección de enunciados de acuerdo con las consideraciones anteriores y a modo de muestra. Dado que se trata de una investigación de análisis documental, no exhaustiva y, por lo tanto, con voluntad cualitativa, los enunciados escogidos sirven para representar las constantes halladas a lo largo de las 17 memorias de prácticas analizadas.

Como consideración general, en la mayoría de los fragmentos la deixis personal se presenta en forma de primera persona del singular. Valga esta consideración ara remarcar que de acuerdo con Cuenca (2008) se tiene en cuenta que la deixis personal y la modalización suman esfuerzos para manifestar la presencia y la subjetividad del autor. Pero se trata de separar los dos procedimientos, porque la deixis personal es de tipo gramatical y se debe tener en cuenta en el conjunto de los elementos que forman parte de la enunciación, mientras que la misma Cuenca (2008, p. 45) remarca que "la modalización consiste en el uso de mecanismos de diferente tipología para marcar las creencias, las emociones y el grado de conocimiento del emisor".

A. La expresión de la posibilidad o duda

Esta estrategia de modalización epistémica, propia de la manifestación de la opinión prudente del autor, se plantea a partir de marcadores o adverbios de atenuación. Permite expresar la opinión sobre la conveniencia de mejorar algún aspecto de la praxis de forma sutil y reconociendo que las acciones manifestadas seguramente se podían haber ejecutado de forma más eficaz.

En los fragmentos siguientes, la autora refuerza esta idea con adverbios como *quizá* (1) o *tal vez* (2) y utiliza los cuantificadores *algunas* o *poco* (2) o *demasiado* (2) y el adverbio *a veces* (2) para incrementar una sensación de vulnerabilidad interesada, dando a entender que quizá la acción a mejorar se produjo en más ocasiones de las deseadas:

(1) "Quizá un aspecto que debería haber cambiado la lectura a primera hora de la mañana. Si hubiera tenido más tiempo, habría creado juegos más dinámicos y divertidos para trabajar la expresión oral y la comprensión lectora."

(2) “Tal vez fui un poco rápida y esto causó dificultades a los alumnos en algunas cosas porque tenían poco tiempo para pensar y también a mí, porque a veces estaba un poco estresada e iba demasiado rápido en mis explicaciones.”

En ambos casos la opinión se tiñe de una cierta negatividad a partir de las estructuras modales como *causar dificultades* (2) o adjetivos como *estresada* o *rápida* (2).

B. La expresión de la valoración de las consecuencias de determinados actos

Las estrategias modales para manifestar las (buenas o malas) consecuencias de acciones o actos directamente vinculados a la práctica del autor se suelen expresar a partir de verbos modales intelectivos. Hay una presencia más que remarcable de verbos como *pensar*, *creer*, *considerar* y *ver* con la finalidad de introducir un enunciado concebido para elogiar (o no) una determinada praxis que conlleva un resultado exitoso (o no tanto). Así se dan con frecuencia valoraciones parecidas a las siguientes:

(1) [Sobre leer un libro a la audiencia mostrando las ilustraciones] “Creo que resultó ser una buena estrategia (...), porque fue una gran motivación y también era una forma de jugar mientras estábamos practicando la lectura.”

(2) “Pienso que fue interesante, como ya preveía, así los niños y niñas pudieron descubrir cuáles eran los adjetivos y como se tenían que usar.”

(3) “Creo que era un buen método porque de esta manera podían discutir y hablar sobre lo que pensaban y me gustó el debate que se produjo a raíz de si eran verdaderas o falsas [unas afirmaciones].”

(4) “En general, considero que, aunque se produjeron errores, fue una buena primera sesión. Ahora la veo como atractiva y creo que los alumnos aprendieron mucho porque tuvieron un espacio de reflexión para afrontarse al miedo a hablar en público.”

Es muy presente el uso de los adjetivos valorativos antepuestos al sustantivo para dar idea de actividad valorativa (el caso de *buena* estrategia, *gran* motivación, *buen* método). Aportan subjetividad y la elección permite resaltar la cualidad. También se puede comprobar la presencia de adjetivos que marcan positividad como *interesante* o *atractiva* en 2 y 4. En esta línea valorativa, cabe destacar el uso de verbos modales de sentimiento como *gustar* (*me gustó el debate*) de 3 o *complacer*, *lamentar*, *sentir*, *inquietar*, *tener* (miedo) o *sorprender* en las valoraciones siguientes:

(5) “Me complacieron los resultados, aunque más tarde me di cuenta de que hubieran sido mejores si la dinámica hubiera sido distinta.”

(6) “Lamenté el resultado de la actividad, pero pensé que los alumnos no tenían que salir a la pizarra y sentí profundamente mi equivocación."

(7) “El resultado fue muy satisfactorio. La gran mayoría de los alumnos respondieron todas o casi todas las respuestas correctamente. Además, me inquieté especialmente porque los alumnos tenían que moverse por el aula y tenía miedo de que fuera todo un poco caótico. Pero nuevamente me sorprendí gratamente porque trabajaron de forma ordenada y con respeto.”

C. La expresión de valoraciones sobre hechos acaecidos fruto de observaciones participantes y no participantes

(1) “Los cambios de comportamiento de los alumnos me hicieron reflexionar sobre la importancia de la actitud que el maestro debe tener cuando entra en clase. Observando la maestra, reflexioné sobre cómo tenía que ser mi actitud durante mi intervención. Quería mostrar calma y, sobre todo, una actitud empática.”

En este punto cabe destacar el uso de verbos valorativos como *reflexionar*, *observar*, *querer*, *mostrar*, todos con una fuerte carga de positividad. Una positividad que también denotan sustantivos como *importancia* o sintagmas como *actitud empática*. También se constata la presencia de verbos modales con una clara intención exhortativa, como *reflexioné* y *quería*. A su vez, es interesante la remarca a partir del adverbio, *sobre todo*, en forma de inciso, para enfatizar la positividad que desprende de sintagma *actitud empática.*

D. La expresión de las constataciones (o certezas) y/o expresión de las reformulaciones de determinados actos

Cuando se trata de constatar, los autores utilizan elementos modalizadores epistémicos que les permiten ser contundentes en sus valoraciones. Es interesante el uso de los adverbios o locuciones adverbiales *siempre* (1 y 2) o *en todo momento* (1) o *en cada situación* (1). También se usa la expresión *la verdad* (1 y 3) para dar idea de un alto grado de certeza en la valoración.

Cuando la constatación da lugar, como consecuencia, a la reformulación de un determinado acto o situación aparece la modalización deóntica porque la actitud del autor se transforma en obligación (de hecho, auto obligación) a partir de perífrasis como *tener que* (4).

Referente al léxico valorativo, cabe destacar la presencia de sustantivos y adjetivos marcados de positividad como *confianza*, *amor*, *apoyo* (1) y *constante* (1), *mejor* (2) o *principal* (3).

(1) “En todo momento creo que estuvieron cómodos con mi presencia en el aula y siempre les di todo mi apoyo. La verdad es que me facilitaron mucho las cosas y fue muy divertido comprobar la evolución que había experimentado nuestra relación de confianza, amor y apoyo constante.”

(2) “Siempre me comporté de modo apropiado en cada situación y siempre intenté actuar de la mejor forma posible."

(3) “La verdad es que he tenido mucha suerte con ella [la tutora]. Pude ver y experimentar como hacía las cosas y ahora es mi principal modelo."

(4) “Otro aspecto que trataría de forma diferente es la coevaluación. La rúbrica daba libertad para que los alumnos tuvieran posibilidad de justificar sus valoraciones sobre los contenidos trabajados en clase (la mirada, el tono de voz, la gesticulación…). No fue así y la mayoría de las justificaciones quedaron sin contestar. La tenía que pautar más.”

E. La expresión de aprendizajes adquiridos (*sentencias* compartidas)

Una vez los autores construyen aprendizaje, en la medida que descubren determinadas situaciones o acciones de las cuales son capaces de obtener unas constantes que permiten avanzar en su conocimiento, usan más elementos de modalización deóntica. Así dan idea de obligación y/o de prohibición a partir de la modalidad oracional exhortativa (perífrasis modales de obligación) y implicando al lector utilizando la primera persona del plural (nosotros, los docentes) para enfatizar la importancia, relevancia o alcance del descubrimiento (o aprendizaje adquirido). Esta marca pone al mismo nivel emisor y receptor, como confirmación que este paso los va acercando más profesionalmente: *no podemos* (1), *tenemos que* (1) o *debemos trabajar* (2):

(1) “No podemos dar prisa ni presionar para llevar a cabo una actividad o una dinámica porque los alumnos no trabajan bien y se bloquean. Tenemos que evitar que esto suceda y motivarlos para que trabajen bien y puedan desarrollar al máximo sus posibilidades.”

(2) “No hay una única manera de gestionar el grupo. Todo depende de sus características, del momento en que sucede el incidente, del estado de ánimo del adulto y del alumno, etc. El castigo no es la forma más adecuada para que el alumno aprenda de sus errores. Debemos trabajar más este punto.”

A veces la actitud del emisor es más distante. Su presencia se difumina a favor del mensaje y aparecen formas de obligación impersonal como *se debe seguir* y *estar atentos* (3), *es necesario* (4), *es conveniente* (5) o *hay que potenciar* (6). Quizá esta distancia en la actitud del emisor puede tener relación con el hecho que aparezcan en estos fragmentos dos figuras retóricas, en forma de metáfora, como si de alguna manera reforzaran la idea de mensaje compartido: *se llega a la meta* (5) y *materias como lengua y ciencias trabajen de* (6):

(3) "Se debe seguir una buena programación y estar atentos a los problemas o dificultades que seguramente aparecerán."

(4) [Sobre el tiempo de contacto intensivo entre maestros y alumnos en una escuela que sigue un programa de inmersión lingüística en catalán en la Catalunya Nord, en el sur de Francia] "Es necesario que los docentes participen en los espacios de descanso para reforzar el vínculo con los alumnos. La pausa para almorzar y los momentos de juego en el patio son muy útiles para trabajar la lengua oral."

(5) [Sobre les reuniones] "Es conveniente dialogar porque no es fácil encontrar soluciones, porque dialogando siempre se llega a la meta."

(6) "Hay que potenciar que materias como lengua y ciencias trabajen de manera interdisciplinaria."

F. La expresión de opiniones sobre la propia imagen y sobre las propias emociones

Cuando se llega al nivel de subjetividad máximo, cuando el futuro maestro se abre a la introspección, los autores se rinden a las opiniones y a las emociones positivas. El prácticum se vive como una experiencia grata, en general, y muy satisfactoria. Es una oportunidad para descubrirse y ahondar en el conocimiento del *yo* personal y, especialmente, en el *yo* profesional, quizá por primera vez y con más conocimiento de causa. La autoestima se refuerza y las opiniones y emociones que afloran transmiten positividad. Por estas razones proliferan los adjetivos valorativos como *sabia* (2), *creativo* (3), *original* (3), *satisfecho* (7), *feliz* (7) y hasta aparece un signo de exclamación (6). Por otro lado, es interesante comprobar que en este ejercicio de análisis personal también hay lugar para la autocrítica más matizada y también se encuentran muestras de adjetivos no tan positivos como *tímida* (1), *nerviosa* y *nervioso* (2 y 6), *exigente* (4) o *incómodo* (8) o sustantivos como *ayuda* (8) connotados aquí casi en negativo.

La reflexión sobre las características del *yo* personal y del *yo* profesional se acompaña de verbos modales que acaban teniendo unas connotaciones casi sentimentales, aunque originariamente no sean de esta índole. Ante los propios de esta categoría como los verbos *sorprender*(me) (4) o *ser* (como sinónimo de *sentir*) (5), aparecen verbos como *aprender* (1), *crecer* (2), *controlar* (2) y *comprobar* (3) que acaban complementado esta idea.

(1) “Soy una persona bastante tímida y en la escuela aprendí a mejorar mi socialización con los demás maestros.”

(2) “Estas prácticas me han hecho crecer como persona y sé un poco más, soy más sabia. Antes, cuando las cosas no salían como yo quería, me ponía nerviosa. Ahora, después de llevar a cabo mi intervención educativa, he aprendido a controlar estas situaciones."

(3) “He comprobado que soy más creativo y original de lo que pensaba, especialmente en el diseño de actividades."

(4) “Soy demasiado exigente conmigo mismo. Quiero tenerlo todo controlado. Por eso me sorprendí de mi capacidad para la improvisación."

(5) “Creo que este es mi futuro. Seré un buen maestro."

(6) “Tardé, porque yo estaba muy nervioso, ¡pero al final lo conseguí!”

(7) “Estoy satisfecho de mi trabajo. Es cierto que hay cosas que mejorar, como la gestión del grupo o como dar instrucciones. Pero puedo decir que soy feliz.”

(8) “Estaba seguro de que lo podía hacer. Me lo había preparado muy bien, pero me sentí incómodo, no supe controlar el grupo y tuve que pedir ayuda a la tutora.”

CONCLUSIONES

No cabe duda de que una memoria de prácticas es el documento académico quizá más dado a la valoración de los que debe elaborar un futuro maestro. La expresión de los aprendizajes adquiridos no se puede separar de los sentimientos, emociones y creencias que los van conformando. Para poder dar buena cuenta de ello, el autor debe utilizar múltiples estrategias fuertemente vinculadas a la modalización. Según parece, en los documentos analizados, no obstante, abundan las modalidades oracionales como la exhortativa y la dubitativa y los verbos modales intelectivos y de sentimiento, con los adverbios y locuciones que los refuerzan. Tienen un lugar privilegiado los verbos, sustantivos y adjetivos valorativos y algunos cuantificadores.

En cambio, se constata la poca presencia de figuras retóricas como la interrogación o la exclamación retóricas, y de recursos como la ironía o el humor. Quizá se debe buscar la explicación en la buena imagen que quiere dar de él y por esta razón se abstiene de ejercicios estilísticos que pueden conllevar confusión o malentendidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación. Documento de trabajo*, Universidad de San Andrés. Recuperado de https://www.aacademica.org/paula.carlino/66

Cifuentes, M.A. (1997). Una reflexión sobre las prácticas. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *30*, 161-175.

Cuenca, M.J. (2008). *Gramàtica del text*. Alzira: Bromera

Grau, M. (2007). Modalització i ús de la llengua. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura, 42*, 9-21.

Liston, D. y Zeichner, K.M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Madrid Vivar, D. y Mayorga-Fernández, M. J. (2017). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense de Educación*, *28*(2), 375-389.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Estrategias narrativas para el desarrollo del pensamiento reflexivo en el Prácticum II de Pedagogía. (RES0119)

Carmen Ruiz Bueno, Antonio Navio Gámez
Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presenta una experiencia sobre el uso de estrategias narrativas para el desarrollo del pensamiento reflexivo del alumnado universitario y su incidencia en la construcción significativa del aprendizaje. La innovación se contextualiza en una asignatura de Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo de la misma es mostrar el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias narrativas y su metodología de evaluación, a la vez que presentar resultados preliminares del desarrollo de dichas actividades, obtenidos mediante el análisis de contenido (utilizando técnicas de análisis cualitativo) de las valoraciones por parte de los estudiantes y sus opiniones a partir de grupos de discusión. Las conclusiones más significativas de este estudio ponen de manifiesto que el uso de actividades basada en la reflexión, tanto individual como grupal, contribuye a aumentar la conciencia del sentido del aprendizaje, el esfuerzo por aprender y a valorar puntos de vista distintos, aunque la implicación y el tiempos invertido en la realización de las tareas es mucho mayor que en situaciones de enseñanza-aprendizaje tradicional.

Esta comunicación tiene el objetivo de presentar algunos resultados preliminares de una investigación-acción realizada en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). La investigación se ha centrado en el diseño de estrategias narrativas para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la construcción significativa del aprendizaje del alumnado universitario y su correspondiente implementación, desarrollo y evaluación.

La experiencia de innovación se ha llevado a cabo en la asignatura del prácticum II de Pedagogía que se desarrolla en cuarto curso, porque entendemos que el prácticum es un escenario de formación que permite la reflexión compartida en y desde la acción, además de la construcción significativa del conocimiento y de la identidad profesional. Concretamente, en nuestro prácticum desarrollamos seminarios en pequeños grupos y trabajo autónomo con distintas actividades de carácter narrativo-reflexivo, de evaluación formativa y autoevaluación.

Se describen las actividades diseñadas para promover el pensamiento reflexivo del alumnado y su evaluación, además de detallar algunos resultados preliminares

derivados de la innovación docente. Para ello se han utilizado el análisis de contenido de las valoraciones de los estudiantes, mediante técnicas de análisis cualitativo, extraídas de las preguntas abiertas de los cuestionarios y los comentarios de los grupos de discusión.

Marco teórico

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la docencia universitaria se plantea desde la perspectiva de aprendizaje del alumno que permita desarrollar competencias transversales como el pensamiento reflexivo. En este sentido, para que la progresiva adquisición de dichas competencias tenga lugar se hace necesario poner el centro de atención en el estudiante y en la construcción y reflexión de su aprendizaje (Biggs, 2005, Bista, 2011, Campbell, 2012, Coll, 2005, Gargallo et al., 2015, Heise & Himes, 2010, Nitza, 2013, Zabalza, 2000). En consecuencia, la docencia universitaria debería estar enfocada a crear situaciones auténticas de aprendizaje en las que el pensamiento reflexivo sea un eje esencial de todo el proceso.

Este protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje se desarrolla no sólo con la mera participación en diversas situaciones formativas, sino que implica un proceso de construcción personal y social, propiciado por situaciones auténticas de aprendizaje, donde la autorregulación personal, la reflexión y el trabajo cooperativo se convierten en ejes fundamentales del proceso de aprendizaje.

En el contexto del prácticum, como escenario de coconstrucción de conocimiento y de identidad profesional contextualizada (autores), el pensamiento y la práctica reflexiva se erigen como el proceso y la estrategia clave para la formación de profesionales del futuro.

El prácticum, como formación en alternancia ((Marhuenda, 2012, Coiduras, 2013, Correa 2013), se concibe como un espacio de interconexión e interrelación entre el conocimiento experiencial, ligado a las vivencia personales, a los sentimientos, las sensaciones y los afectos y el conocimiento reconstruido a partir de la reflexión de y desde la práctica, integrando saber teórico-reflexivo cooperado con un saber experiencial.

En este sentido, los espacios de aprendizaje compartido en seminarios de prácticum, donde los estudiantes reflexionan sobre la profesión a partir de sus experiencias en los centros de prácticas, sobre el porqué de las acciones desarrolladas, sobre sus posicionamientos ante las dificultades, las problemáticas, los dilemas, etc, configuran un escenario de intercambios favorecedores para una construcción compartida de

conocimiento y práctica profesional. (González Calvo y Barba, 2014; Jove, 2011; Malthouse, Roffey-Barentsen y Watts, 2014; Perrenoud, 2010; Shoffner, 2011)

Todos estos escenarios de concurrencia de contextos, saberes, competencias, situaciones auténticas del quehacer profesional que supone el prácticum necesitan de la articulación de procesos de pensamiento reflexivo para aprovechar al máximo la posibilidad de construcción de conocimiento e identidad profesional.

Algunas de las estrategias metodológicas que fomentan el pensamiento y la práctica reflexiva son el diálogo reflexivo, el debate y la deliberación (Medina, Jarauta, & Imbernón, 2010), ya que propician que los estudiantes sean conscientes de su proceso de aprendizaje, a través del cuestionamiento de la teoría, de la conexión de ésta con las propias experiencias y de la reinterpretación y reconstrucción de los significados. En este sentido, la perspectiva narrativa y autobiográfica permite trabajar la reflexión en y sobre el proceso de construcción y desarrollo competencial y profesional, fomentando que el estudiantado genere reflexiones acerca de la conexión de sus experiencias personales y sus propias situaciones de aprendizaje (Alliaud & Suárez, 2011, Suárez, 2011, Contreras, 2011). En el campo educativo, los relatos, las autobiografías y las narrativas constituyen estrategias metodológicas significativas, ya que a través de ellas los estudiantes no solamente describen los fenómenos, sino que también expresan las sensaciones de las personas que los componen (Suárez, 2013). Además, permiten que los alumnos descubran una nueva manera de explicar, integrando diversos espacios semánticos, géneros y formatos (Morales, 2010). La escritura y la narración ayudan a construir el pensamiento (Domingo & Gómez, 2015), la relación de éste con la acción, la experiencia y los aspectos afectivos, que permiten a los estudiantes reconstruir de forma significativa sus conocimientos.

Por otra parte, las narrativas que incorporan la tecnología se denominan narrativas digitales (Morales, 2010), las cuales se componen de textos, imágenes, vídeos, sonidos, música y narración (McLellan, 2006). En este caso, la reflexión de los estudiantes viene motivada por el hecho de romper con el esquema tradicional del texto escrito para pasar a un material audiovisual, cosa que implica la reconstrucción del contenido en otro lenguaje y una apropiación de éste (Badillo, 2012).

En definitiva, el desarrollo del pensamiento reflexivo y la construcción significativa del aprendizaje exigen nuevos planteamientos metodológicos que incluyan elementos cognitivos (motivación, conocimientos, estrategias de procesamiento de la información), elementos críticos (aspectos éticos, posicionamientos personales y

experienciales) y elementos narrativos que favorecen y ayudan a construir pensamiento reflexivo.

Contexto de intervención

La experiencia docente se realiza en la asignatura de *Prácticum II* de Pedagogía. Este prácticum se realiza durante todo el curso académico y se desarrolla en dos periodos, uno extensivo durante 3 meses, donde los estudiantes participan un día a la semana; y otro intensivo, donde los estudiantes desarrollan actividades y acciones durante cuatro días a la semana. A lo largo de estos períodos de formación en los centros se alternan espacios de seminarios en la universidad donde se trabaja en grupos cooperativos bajo posicionamientos metodológicos de corte reflexivo.

Por lo tanto, la asignatura contempla variedad de estrategias metodológicas, combinando la estancia en el centro de prácticas con el estudio de casos, los seminarios de intercambio de experiencias, conocimientos y saberes y los proyectos compartidos.

La finalidad de esta intervención es generar un encuentro reflexivo en el que se integren la competencia de trabajo en equipo para la construcción compartida del aprendizaje y la autonomía y autorregulación en el aprendizaje, manteniendo como enlace entre y nexo la competencia de pensamiento reflexivo.

El objetivo es fomentar el diálogo del estudiante con sí mismo y con sus iguales para generar un aprendizaje significativo y desarrollar pensamiento reflexivo, mediante el análisis de lecturas y construcción de narrativas sobre los principios articuladores para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores. (Ruiz et alt., 2018)

La innovación realizada se ha basado en introducir metodologías interrogativas y narrativas, tanto individuales, como grupales y digitales, con el objetivo de fomentar el diálogo del estudiante con sí mismo y con sus iguales para generar un aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Las metodologías planteadas son las siguientes:

Narrativas-reflexivas individuales. Consisten en la lectura de artículos recurrentes sobre las dimensiones del perfil del pedagogo y sus ámbitos de desarrollo profesional (funciones, competencias, acciones y actividades). En este caso se les solicitan a los estudiantes que a partir de esta lectura respondan preguntas tales como:

1. ¿Qué nos dice el autor? 5 ideas principales del texto. ¿Cuál es el debate con el autor? Contraste con otras ideas y autores/as.

2. ¿Cuál es el debate con mi mismo? Relacionar las ideas con experiencias propias, del centro de prácticas o de la realidad que nos rodea, noticias de actualidad, documentación complementaria, etc.
3. Dudas o aspectos que no hayan quedado claros. Autoevaluación del proceso: reflexión del proceso seguido para desarrollar la actividad y los propios aprendizajes.

Narrativa digital. Consiste en la construcción de una narrativa grupal donde los estudiantes relaten el proyecto grupal de análisis de experiencias de prácticum y reflexionen sobre aspectos tales como:

1. Presentación del proyecto de análisis de distintos proyectos presentados en los seminarios de prácticum.
2. Reflexiones realizadas grupalmente sobre el contenido, fortalezas, problemáticas, nuevos retos, e impactos de las intervenciones realizadas. Qué conexiones se establecen con las bases y los fundamentos teóricos.
3. Proceso seguido para la resolución de la tarea y desarrollo grupal.

Con el fin de orientar el **proceso de reflexión** del alumnado, se definieron una serie de preguntas y orientaciones para facilitar las tareas reflexivas, preguntas tales como: qué me dice la lectura, qué me hace sentir, con que vivencias significativas o conceptos previos lo puedo enlazar, qué diálogo puedo establecer entre el texto y el contexto en el que vivo, qué puedo yo contestarle al texto y qué nuevos interrogantes se abren después de la lectura del texto.

Además de estas cuestiones se plantean otras más centradas en orientar el proceso de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. En este caso se plantean preguntas como: qué he aprendido de este proceso de lectura reflexiva i discusión grupal, en qué me ha ayudado el grupo a generar y construir el conocimiento, cómo ha sido mi proceso de aprendizaje autónomo, cómo ha sido mi trabajo grupal y cómo me veo y cómo me siento en este trabajo reflexivo, tanto individual como grupal.

Además, para el **proceso de evaluación y seguimiento de la actividad** se les facilitó, des del inicio de la tarea, la rúbrica que contenía los criterios de evaluación, aspectos relacionados con el pensamiento reflexivo en el aprendizaje, en el desarrollo competencial y en la construcción del conocimiento. Dicha rúbrica estaba formada por cinco subdimensiones (Conciencia acerca de la propia situación; Percepción y conciencia

del proceso de aprendizaje; Autorregulación del aprendizaje; Autoconocimiento reflexivo y Reflexión y valoración final del trabajo realizado).

La rúbrica como instrumento de evaluación se utilizó fundamentalmente como herramienta para orientar el trabajo del estudiante y permitirle la autoevaluación; y para la evaluación por parte de los docentes, sobre todo para discriminar el nivel de dominio de pensamiento reflexivo desarrollado, además de valorar el nivel de dominio de los aprendizajes adquiridos. Esta información era necesaria para el desarrollo de una actividad de grupo de discusión posterior para evaluar todo el dispositivo metodológico y evaluativo y su utilidad para desarrollar dicho pensamiento.

METODOLOGÍA

El trabajo que presentamos en esta comunicación se enmarca en una investigación-acción colaborativa sobre el diseño y aplicación de metodologías para fomentar el pensamiento reflexivo entorno el propio aprendizaje y los procesos formativos que conducen a él.

En esta comunicación detallamos las diferentes fases de la investigación, considerando el diseño, la aplicación y la valoración de las actividades diseñadas en un grupo de 45 estudiantes de la asignatura de prácticum II del grado de Pedagogía (UAB).

Las fases han sido las siguientes:

- **Primera fase**. Diseño del dispositivo metodológico y del conjunto de actividades basadas en las narrativas.
- **Segunda fase**. Desarrollo de la actividad centrada en la elaboración de una narrativa individual a partir de una lectura resonante. Autoevaluación con la rúbrica, reflexión y reelaboración de la narrativa.
- **Tercera fase**. Creación de las narrativas digitales grupales y autoevaluación por parte de los estudiantes. Autoevaluación con la rúbrica.
- **Cuarta fase**. Análisis del contenido de las valoraciones de los estudiantes y del grupo de discusión.

Partimos de una idea metodológica basada en el protagonismo, acción y autorregulación del estudiante en su proceso de aprendizaje y de la necesaria conexión del conocimiento con las experiencias de los estudiantes y su contexto (Bista, 2011, Campbell, 2012, Gargallo et al., 2015).

Con nuestra acción metodológica intentamos generar situaciones de aprendizaje estimuladoras, que permitan la interpelación, la generación de dudas, interrogantes, etc como activadores de la construcción y reflexión del aprendizaje.

El trabajo cooperativo, como estrategia facilitadora del diálogo y la discusión y la construcción compartida del conocimiento, define otro de los ejes metodológicos de la propuesta.

Al inicio de la asignatura los docentes presentan todo el dispositivo metodológico y el conjunto de actividades que los estudiantes deben realizar para conseguir los aprendizajes propuestos. Estas actividades se planifican, elaborando un documento, disponible en Moodle, con las consignas y características de cómo ejecutar la actividad, además de incorporar los indicadores a partir de los cuáles se realizará la evaluación de proceso, fundamentalmente.

En todo momento se han clarificado los objetivos de las actividades propuestas, su proceso de ejecución, incorporando preguntas que orientan a los estudiantes a realizar el trabajo, y la reflexión sobre ello

Los instrumentos diseñados y utilizados en esta investigación-acción, bajo el principio de triangulación, son los siguientes:

- **Cuestionario de valoración del pensamiento reflexivo** que incluye dimensiones tales como factores del proceso de enseñanza-aprendizaje que influyen en el pensamiento reflexivo, conexión de los aprendizajes con las experiencias vividas por los estudiantes, toma de consciencia del aprendizaje, dialogo con uno mismo, papel del docente en el proceso de acompañamiento de las actividades reflexivas y utilidad de las estrategias desarrolladas. Concretamente, las dimensiones son:

- Reflexionar sobre la evaluación desde la propia experiencia

Aprender sobre la evaluación a partir de la propia experiencia

Tomar conciencia de mis dificultades en el proceso de aprendizaje sobre la evaluación

Tomar conciencia de mis fortalezas y habilidades

Percibir qué debo mejorar en el aspecto personal, profesional y/o como estudiante

Comprender la complejidad de mi futura práctica profesional

Dar valor al relato (oral y escrito) para comunicarme y expresarme

Posicionarme ante las lecturas y el punto de vista de los demás sobre la evaluación

Ser consciente del proceso de aprendizaje realizado sobre la evaluación a través del relato

El tutor facilita una rúbrica para orientar mi proceso de aprendizaje

El tutor realiza devoluciones del trabajo realizado

El tutor es un facilitador/a y me acompañe en mi aprendizaje

Cree un clima de confianza en el aula para escuchar, pensar y reflexionar sobre las diferentes experiencias

Establezca una relación personal y de confianza con nosotros

Ser más autónomo/a: aprender por mí mismo/a

Valorar los puntos de vista diferentes a los míos

Mejorar en autoorganización a la hora de hacer el trabajo y aprender

Mejorar en perseverancia a la hora de hacer el trabajo y aprender

Ser más creativo/a para resolver mis dificultades

Aprender desde mí mismo/a, a partir de lo que ya sé y conozco

Esforzarme más a aprender

Ser más consciente de lo que tiene sentido en mi aprendizaje

- **Grupos de discusión**. Facilita información valorativa generada a partir de la discusión y reflexión en grupo. Aporta datos relevantes para explicar determinados procesos implicados en la práctica reflexiva desarrollada.
- **Rúbrica**. Permite evaluar los niveles de pensamiento reflexivo de los estudiantes, en una escala del 1 (mínimo nivel de pensamiento) a 4 (máximo nivel de pensamiento), a la vez que permite el seguimiento y autoevaluación por parte del estudiante. Las dimensiones implicadas en la rúbrica son: descripción – relación de ideas; contrastación-conexión-argumentación-cuestionamiento de ideas, en base a las experiencias vividas y el conocimiento teórico-práctico; y reconstrucción-reinterpretación del conocimiento a partir de la formulación de nuevos interrogantes, planteamiento de hipótesis, análisis de implicaciones e

impactos de las actuaciones, implicaciones éticas, nuevos retos y nuevas propuestas

Para el análisis de los resultados integramos, desde una perspectiva triangulada, las valoraciones de los estudiantes obtenidos a partir de los distintos instrumentos

RESULTADOS

Presentamos los resultados obtenidos a través del cuestionario de valoración y satisfacción respecto las metodologías, por parte de los estudiantes, y del análisis cualitativo de las respuestas abiertas y argumentadas incluidas en el cuestionario.

Para los datos cuantitativos se ha realizado un análisis descriptivo-exploratorio a través del programa SPSS y para los datos cualitativos se ha utilizado un programa de análisis de datos textuales (DTMVIC y IRAMUTEQ).

Resultados en relación a la muestra

La muestra de alumnos encuestados es de 45 participantes en una asignatura de segundo curso de Pedagogía de turno de mañana, con una media de 21 años y un porcentaje de 8,8% de hombres y un 91,2% de mujeres.

Resultados en relación a la valoración de las estrategias narrativas de desarrollo de pensamiento reflexivo

Tabla 1: Valoraciones de los estudiantes

1. Pienso que las tareas propuesta me han permitido:	**Media**	**Desv**
Reflexionar sobre la evaluación desde la propia experiencia (recordando lo vivido a la escolarización o en la actual trayectoria académica y profesional)	5,4	1,1
Aprender sobre la evaluación a partir de la propia experiencia	5,1	1,2
Tomar conciencia de mis **dificultades** en el proceso de aprendizaje sobre la evaluación	5,2	1,6
Tomar conciencia de mis **fortalezas y habilidades** en el proceso de aprendizaje sobre la evaluación	5,1	1,4
Percibir qué debo mejorar en el aspecto personal, profesional y/o como estudiante	5,3	1,4
Comprender la complejidad de mi futura práctica profesional	5,7	1,4
Dar valor al relato (oral y escrito) para comunicarme y expresarme	5,4	1,2
Posicionarme ante las lecturas y el punto de vista de los demás sobre la evaluación	4,9	1,3
Ser consciente del proceso de aprendizaje realizado sobre la evaluación **a través del relato**	5,1	1,4
2- A la hora de hacer las tareas, es importante que el profesor/a:	**Media**	**Desv**
Facilite una rúbrica para orientar mi proceso de aprendizaje	5,9	1
Haga devoluciones del trabajo realizado para ampliar, repensar y mejorar mi aprendizaje	6,6	0,6
Sea un **facilitador/a y me acompañe** en mi aprendizaje	6,3	0,8
Cree un **clima de confianza** en el aula para escuchar, pensar y reflexionar sobre las diferentes experiencias	6,6	0,6
Establezca una **relación personal y de confianza** con nosotros	6,5	0,7
3- Pienso que las tareas propuestas me han ayudado a:	**Media**	**Desv**
Ser más **autónomo/a: aprender por mí mismo/a**	5	1,4
Valorar los **puntos de vista diferentes** a los míos	5,5	1
Mejorar en **autoorganización** a la hora de hacer el trabajo y aprender	5,1	1,5
Mejorar en **perseverancia** a la hora de hacer el trabajo y aprender	5,3	1,4
Ser más **creativo/a** para resolver mis dificultades	5,4	1,4
Aprender desde mí mismo/a, a partir de lo que ya sé y conozco	5,3	1,1
Esforzarme más a aprender	5,5	1,2
Ser más consciente de lo que tiene sentido en mi aprendizaje	5,5	1,2

Una vez analizados los resultados y tal como podemos observar en la tabla 1, los aspectos mejor valorados por los estudiantes tienen que ver con la actuación del tutor, el uso de las rúbricas, el *feed-back* y el clima de relaciones que se establece, todas ellas valoradas con medias entre 6 y superior (en una escala de 1 a 7). En este sentido cabe destacar que los estudiantes otorgan mucha importancia a las devoluciones, correcciones y comentarios de mejora que los tutores realizan de sus trabajos. Esta información valorativa les permite ampliar, repensar y mejorar no sólo las producciones y actividades que desarrollan y entregan sino ser más conscientes de sus debilidades y fortalezas en la construcción del conocimiento.

El otro aspecto importante son las relaciones de colaboración y cooperación que se establecen el grupo, cuando trabajan en seminarios para intercambiar experiencias, reflexiones y conocimientos sobre el quehacer práctico en los centros de prácticas. Gracias a la confianza y la relación cordial que se establece entre los estudiantes y el tutor las actividades se realizan con mayor motivación y actitud positiva.

Por lo que se refiere al resto de valoraciones, la inmensa mayoría se sitúan en medias de entre 4,9 y 5,7, por lo que la tendencia es de una valoración positiva en relación a la utilidad de estas estrategias docentes para el desarrollo de pensamiento reflexivo, autonomía y trabajo en equipo. Se destaca la valoración positiva que se realiza sobre la utilidad que tienen las estrategias reflexivas utilizadas para mejorar el pensamiento creativo y la consciencia del sentido del aprendizaje.

De los **datos cualitativos** se desprende que los estudiantes consideran que este tipo de estrategias mejoran la motivación por su alto contenido novedoso e innovador, además de despertarles cierta curiosidad. Algunos de los comentarios de los estudiantes van en esta línea.

"*Me motivó la relación de tareas diferentes a las habituales, especialmente la narrativa digital. Todo y que implica más tiempo de preparación, nos da más opciones de innovar*"

"Considero que fue un proceso innovador que supuso un cambio. Por tanto, siempre crea nervios por saber cómo afrontarlo, pero también supuso un proceso motivador"

Entienden, y así lo afirman en sus comentarios, que este tipo de actividades fomentan el aprendizaje, ayudan a ponerlos en práctica y representan formas nuevas de aprender.

"Son actividades que potencian nuevos aprendizajes y nos proporcionan información y herramientas de cara al futuro profesional…"

"Sentí motivación por aprender y recibir más conocimientos prácticos para aplicar en mi futuro profesional"

"Siempre me gusta reflexionar sobre cualquier tema, y más cuando se trata de un ámbito en el cual trabajo. Por tanto, fue un reto para mí misma realizar una autorreflexión mediante una narrativa"

"Creo que fueron útiles para fomentar el aprendizaje y poner en práctica mis conocimientos"

Ahora bien, también coinciden en destacar que este tipo de actividades implican mayor esfuerzo y dedicación en tiempos de trabajo.

"Las tareas hay que realizarlas con tiempo y consciencia, ya que es una tarea costosa, entretenida de hacer, pero que se aprende bastante del proyecto que analizas"

"Son ejercicios que necesitan mucho tiempo para generar resultados que satisfagan las expectativas creadas al ser presentadas. Es muy grande el campo que se abre y muy poco el tiempo para explorarlo"

"Creo que es una manera de aprendizaje muy útil para descubrir las debilidades y fortalezas de cada uno, pero se tiene que realizar con mucha implicación del alumno para realizar la tarea con éxito… Hay que organizarse bien individual y grupalmente"

Por otra parte, queremos destacar que algunos comentarios hacen referencia a las dudas que se generan, sobre todo por la falta de consignas claras a la hora de definir las actividades. En la medida que éstas se clarifican disminuye la inseguridad, de ahí la importancia de la evaluación formativa, mediante el uso de rúbricas, por parte del docente y por parte del propio estudiante a través la autoevaluación.

"Se trata de una tarea nueva e innovadora que no había realizado antes. Por tanto, causa sensación de incerteza"

"Me sentí así porque la primera tarea no me sirvió para poner en práctica mis conocimientos, sino que me provocó angustia y frustración"

"Al ser una tarea nueva y no tener demasiadas instrucciones para realizarla, me sentí perdida"

Como forma de ilustrar estos datos cualitativos, presentamos el mapa textual generado a partir de las respuestas cualitativas del cuestionario respondido por los alumnos y analizadas mediante el programa de análisis textual Iramuteq (véase Figura 1).

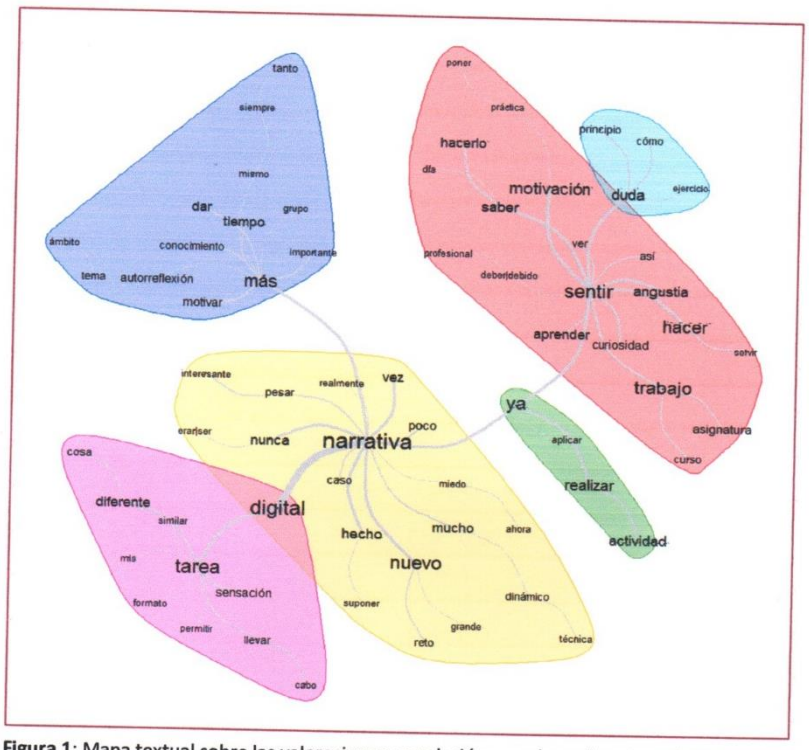


Figura 1: Mapa textual sobre las valoraciones en relación con el uso de estrategias narrativa

CONCLUSIONES

Las conclusiones más significativas en relación a las virtualidades del uso de metodologías basadas en la narración reflexiva para la construcción del aprendizaje son:

- **La mejora de la relación docente-discente y del clima de relaciones entre participantes.** En este sentido, estaríamos en consonancia con las aportaciones de Efklides (2009) y Zimmerman et al. (2005) en relación con la importancia de utilizar, conjuntamente con las metodologías docentes, estrategias motivacionales relacionadas con la dimensión emocional (sentimientos, estimaciones, juicios relativos de uno mismo y a las tareas de aprendizaje) y la dimensión contextual (el clima y las relaciones en el contexto de enseñanza-aprendizaje). Estas dimensiones constituyen factores influyentes en la autorregulación del aprendizaje (Boekaerts & Cascallar, 2006; Martínez-Fernández, 2002) y en el desarrollo del pensamiento reflexivo.
- **La facilitación y orientación del proceso de aprendizaje mediante el uso de las rúbricas como instrumento de autoevaluación, así como el *feed-back* y el *feed-***

***forward* como estrategia de ampliación, reflexión y mejora de los aprendizajes.** En trabajos como los de Fabregat, Guardia y Forés (2016) se pone de manifiesto que facilitar *feed-back* sobre cómo se desarrolla el proceso de construcción de los aprendizajes ayuda a los estudiantes a mejorar los resultados. En otro estudio realizado por Ion, Silva y Cano (2013) el *feed-back* formativo es valorado por los estudiantes muy positivamente porque los ha hecho moderadamente más conscientes de las competencias que deben desarrollar. Así mismo, este *feed-back* formativo constituye una oportunidad de aprendizaje y desarrollo de la capacidad de autorregulación (Tejada & Ruiz, 2016).

- **El uso de actividades basadas en la reflexión, tanto individual como grupal, contribuye a aumentar la conciencia del sentido del aprendizaje, el esfuerzo por aprender y a valorar puntos de vista distintos**. En la misma línea que nuestros hallazgos se encuentran los trabajos de Armbruster et al. (2009) y Tien et al. (2002) sobre como mejora el interés, la motivación y el aprendizaje autogestionado por parte de los alumnos con la introducción de metodologías, en sus casos, de resolución de problemas acompañados de elementos de autoevaluación y evaluación formativa. Otros estudios como los Gargallo et al. (2015) muestran también como las metodologías centradas en el aprendizaje son valoradas positivamente por los estudiantes.

Atendiendo a estas conclusiones, es interesante que en los contextos de prácticum se continúe trabajando bajo una perspectiva reflexiva y cooperativa, con el planteamiento de actividades retadoras y recurrentes al perfil profesional. De igual manera, es importante que dichas actividades se asienten en la indagación de los porqués de la práctica en los centros, que inciten al análisis, discusión, argumentación y posicionamiento personal y social; además de prestar una especial atención a la personalización y a los elementos socioafectivos necesarios para crear un clima estimulador y generador de conocimiento compartido entre estudiantes y tutores de prácticum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A., & Suárez, D.H. (2011) (Coord.). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: CLASCO.

Armbruster, P., Patel, M., Johnson, E., & Weiss, M. (2009). Active learning and student-centered pedagogy improve student attitudes and performance in introductory biology.*CBE-Life Sciences Education*, *8*(3), 203-213.

Badillo, M. E. (2012). Propuesta de comunicación y educación ambiental a través del Facebook y el uso de narrativas digitales. *Entramado, 8*(1), 128-139.

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Bista, K. (2011). How to Create a learning-Centered ESL Program. *English for Specific Purposes World, 10*(31), 1-13.

Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, *18*(3), 199-210.

Campbell, C. (2012). Learning-Centered grading Practices. *Leadership, 41*(5), 30-33.

Coiduras, J. (2013). Formación en alternancia: escuela Universidad, escenarios para la profesionalización inicial docente. En Ruiz et al. Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva. Madrid; Tornapunta, 241-250.

Coll, C. (2005). Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Coord.*). Desarrollo psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación Escolar*. Madrid: Alianza.

Correa, E. (2013). La profesionalización en contexto de formación inicial: ¿realidad o utopía?, En Ruiz et al. Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva. Madrid; Tornapunta, 27-36.

Domingo, A., & Gómez, M.V. (2015). *La práctica reflexiva. Bases. Modelos e instrumentos.* Narcea: Madrid.

Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Revista Inter Ação, 38*(1), 1-35.

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema, 21*(1), 76-82.

Fabregat, J., Guardia, L., & Forés, A. (2016). La perspectiva del profesorado respecto a la evaluación favorecedora del desarrollo de competencias. En: Cano, E., & Fernández, M. (Eds.). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Octaedro-ICE UB: Barcelona.

Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M., Verde, I., & Jiménez, M. Á. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de educación, 370*, 229-254.

González Calvo, G. y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 18 (1), 398-412.

Heise, B. A., & Himes, D. (2010). Educational Innovation: The Course Council-An example of student-centered learning. *Journal of Nursing education, 49*(6), 343-345.

Ion, G., Silva, P., & Cano, E. (2013). El feed-back y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Revista de curriculum y formación profesorado, 17*(2). 283-301.

Jove, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? A learning walk from Lleida to Winchester and back again. Educational Action Research, 19 (3), 261-278

Malthouse, R., Roffey-Barentsen, J. y Watts, M. (2014). Reflectivity, reflexivity and situated reflective practice. Professional Development in Education, 40(4), 597-609.

Martínez-Fernández, J.R. (2002). Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de Pedagogía*, *23*(68), 477-494.

Marhuenda, F. (2012). La formación profesional. Madrid: Sintesis

McLellan, H. (2006). Digital Storytelling in Higher Education. *Journal of Computing in Higher Education, 19*(1), 65-79.

Medina, J. L., Jarauta, B., & Imbernón, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. *Cuadernos de Pedagogía, 17*.

Morales, M. (2010). Hacia la democratización narrativa. Del hipertexto a la creación colectiva. *Signo y Pensamiento, 29*(57), 192-215.

Nitza, D. (2013). Learning centered teaching and backward course desing-from transferring knowledge to teaching skills. *Journal of International Research, 9*(4), 329-338.

Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

Ruiz, c et al. (2018). Creando contextos para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la universidad. En Sabariego (coord.). *El pensamiento reflexivo a través de metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Cuadernos de docencia universitaria, 37. Barcelona: Octaedro-ICE

Shoffner, M. (2011). Considering the first year: Reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 417-433

Suárez, D. (2013). Narrativas autobiográficas y formación en Argentina. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción entre docentes. Nuestra Idea. *Revista de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, 4*, 50-65.

Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía, 61*(23), 11-24

Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1, 19*(1), 17-39.

Tien, L.T., Roth, V., & Kampmeier, J.A. (2002). Implementation of a peer-led team learning instructional approach in an undergraduate organic chemistry course. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(7), 606-632.

Zabalza, M. A. (2004). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, *5,* 1-21.

La supervisión académica de las prácticas externas de pedagogía desde los relatos. (RES0070)

Eva Guzmán Calle
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge en el marco de una beca de colaboración en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA, en el que he tenido la oportunidad de analizar el impacto de los relatos narrativos como herramienta de aprendizaje y reflexión, desde la observación del alumnado de pedagogía en prácticas y la experiencia en primera persona con la creación de relatos propios sobre prácticas.

Durante gran parte de nuestra trayectoria académica nos han ido despojando de nuestro propio ser para llenarnos con las teorías escritas en los libros, por lo que el único modo de hacer comprender al alumnado la importancia del saber experiencial es otorgarle experiencia, una experiencia que les "prepare para", para su futuro profesional, pues en educación no existen las reglas de tres. Pero ¿cómo? Este estudio elige el Prácticum I de pedagogía con el objetivo de que el alumnado reflexione sobre su práctica, aun sin ser docente, orientador u orientadora, ya que durante las prácticas externas adquieren el rol del o la profesional; trabajando el "preparar para" y olvidando las estrategias profesionales determinadas que más que garantizarnos el existo nos generan frustración por no conseguir lo esperado (Contreras, 2011).

Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) utiliza la palabra Educare, la deriva latina de educación, para expresar este significado de experiencia, pues la define como un viaje de salida a lo desconocido donde comenzar de nuevo; la experiencia es ese viaje, un viaje que no puede planificarse y otorga la oportunidad a un nuevo comienzo. Es la incertidumbre de este proceso lo que nos provoca irritación, pues debemos interpretar lo sucedido y elegir; y solo en dicho viaje tenemos la posibilidad de elegir todo y solo cuando "todo es posible" es el fin de la práctica totalitaria. Este es el principal motivo para hacer de la formación una transformación, una experiencia; educar deja de ser una acumulación de datos para convertirse en un acompañamiento en la maduración y el desarrollo de la propio ideología y actuación a partir de las experiencias (Contreras, 2011).

El alumnado de pedagogía debía, al igual que el resto de los grupos, realizar la memoria de prácticas en base a un instrumento de recogida de información: el diario de investigación, el cual debía tener una entrada diaria, no solo describiendo lo sucedido,

según indicaciones de la tutora académica, sino también reflexionando sobre el impacto que el suceso pudiera tener en el devenir de su oficio; puesto que no se trata de describir lo rutinario, sino de hacer un registro de la información fundamental, para continuar interpretándola y haciéndonos preguntas. Asimismo, este grupo, tenía la indicación de escribir relatos, sin restar importancia al diario, una vez a la semana o tantas veces como consideraran conveniente. Relatos que bajo la indicación de la tutora consisten en resaltar un incidente crítico que nos haya marcado como profesional y, por qué no, como persona.

METODOLOGÍA

Los relatos narrativos en las prácticas de pedagogía

Consideramos que los relatos narrativos son la herramienta idónea para llevar a cabo este modelo de saber experiencial, pues para escribir es necesario volver al pasado (qué me ha pasado) para reflexionar el presente (en qué me ha transformado) y prepararnos para el futuro (cuál es mi disposición hacía la incertidumbre de mi práctica); lo que nos permite encontrarnos con nosotras mismas.

Contreras (2010), realiza una diferenciación entre la práctica y la experiencia, pues considera esta última como la reflexión de aquello que nos pasa y nos transforma, más que de qué ocurre o cómo lo hacemos. Es decir, diferencia entre el modelo de teoría-práctica, en el que la teoría es llevada a la práctica; y el saber experiencial, en el que la teoría es reflexionada en primera persona, transformándonos y poniéndonos en juego en su práctica, la cual se convertiría en experiencia. Según esta visión, aprender no es acumular datos y gestionarlos, sino madurar y desarrollar los propios pensamientos y actuaciones a partir de las experiencias que vivimos y con los conocimientos y recursos con los que nos relacionamos; la formación está inevitablemente relacionada a sí mismo como “preparación para”, haciendo referencia a la disposición y la sensibilidad de lo que sabemos con quienes nos relacionamos en situaciones imprevistas (Contreras, 2011).

A partir de aquí, es esencial preguntarnos qué me permiten pensar y qué cuestiones me plantean estos hechos, para realizar relatos de situaciones vividas en las prácticas que se convierten en experiencias; no buscamos respuestas, ni realizar juicios, solo narrar la vivencia de una situación que nos movilice, nos haga reflexionar sobre lo vivido y nos haga pensar pedagógicamente sobre la situación a raíz de nuestras propias ideas. La escritura de relatos busca cultivar un saber experiencial que nos involucre completamente, por lo que no podemos obviar nuestro ser sensible, al escribir el relato

damos sentido a lo vivido; elegimos aquellos aspectos que son significativos y presentamos atención al proceso de pensar, escribir y hacernos preguntas.

La diferencia de eficacia entre el diario, el cual se convierte en una tarea tediosa, y los relatos, más motivacionales, se debe a la libre estructura de los relatos en la que se pone en juego la creatividad personal. No solo recogemos detalles concretos también lo que hemos sentido, pues el relato parte de nosotras, mostrando el impacto de las emociones en nuestra profesión; además de otorgarle al marco temporal y espacial importancia, mediante la narración literaria.

Un saber pedagógico que más que saber teórico tiene que ver con un saber perceptivo, con lo que hacemos y nos pasa, pues la educación solo puede ser comprendida en un sentido fenomenológico, siendo un proceso relacional con y sobre la otra persona (Blanco, molina y López, 2015; Sierra, Caparrós, Molina y Blanco, 2017). Es decir, la pedagogía de las modernas tendencias positivistas, la pedagogía como ciencia, tiende a la excesiva teorización y/o abstracción de los fenómenos, alejando a los y las educadoras de su experiencia educativa; y la Fenomenología Hermenéutica de Max van Manen las acerca, acerca la experiencia vivida de la existencia humana (Ayala, 2018). Generando una relación imprescindible para la creación de la experiencia pedagógica (situación, acción y relación), donde todas las partes aportan y son protagonistas a pesar de que la responsabilidad de la situación la posea solo una de ellas; lo que da lugar a numerosos tipos e intensidades diferentes dependiendo de las personas implicadas, lo que significa que de nada valen las estrategias de acción en la práctica educativa.

La intención de esta investigación es descubrir si la escritura de relatos presenta realmente las características que le asignamos. Por ello, los objetivos de este trabajo son:

- Describir y comprender la escritura de relatos como un instrumento de aprendizaje.

- Analizar cómo la escritura de relatos de experiencia influye en el aprendizaje del alumnado en prácticas.

- E investigar cómo la escritura reflexiva de los relatos favorece la interiorización de los saberes experienciales.

A lo largo del Prácticum I del Grado de Pedagogía realizamos un estudio en el curso 2018/2019 en la Universidad de Málaga, sobre la incorporación de la escritura de relatos como herramienta de aprendizaje. Realizamos observaciones y entrevistas de las seis

alumnas y el alumno que participan en el seminario de prácticas con su tutora y el análisis de mis propios relatos realizados sobre las prácticas en el curso anterior.

La incorporación de los relatos comenzó a mitad del transcurso del Prácticum I de dicho alumnado de pedagogía. En el primer seminario en el que tratamos los relatos, se expuso el sentido y la finalidad de éstos al alumnado, así como la lectura de varios relatos escritos por otros alumnos y alumnas para ejemplificar la explicación. A partir de aquella sesión, el alumnado debía comenzar la escritura de relatos, enviárselos a la tutora y exponerlos en el siguiente seminario, con el objetivo de comprender el sentido de dicha metodología en un aprendizaje colectivo. Pero esta tarea no iba a ser fácil, durante toda nuestra vida académica la exigencia ha sido otra: desvincularnos de lo que vivimos, contar que pasa, examinar que pasa, siendo observadores y no sujetos; por ello era necesario trabajar nuestra parte sensible, también parte de nuestra profesión, mediante dinámicas de grupo durante los seminarios.

RESULTADOS

Tras el estudio de los saberes experienciales como el modelo que hace de la teoría y la práctica una experiencia propia y no una consecución una de la otra, comenzamos a utilizar la escritura de relatos como herramienta con la que le otorgamos sentido a lo vivido, nunca desde una perspectiva juiciosa sino desde el pensar y repensar sobre qué nos pasa, nos mueve y nos transforma (Contreras, 2010).

El alumnado se encontraba en un nuevo lugar, un lugar desconocido en el que no sabían que hacer o esperar y debían iniciar un nuevo aprendizaje, pero ¿cómo? Los relatos narrativos le han permitido reconocer y descubrir incidentes críticos que le hiciera reflexionar y cuestionarse su papel dentro de las prácticas externas. Aunque los primeros relatos se basaban en la descripción, con el paso del tiempo, su libertad de temática y la estimulación de la creatividad mediante la creación de títulos han dirigido esta escritura hacía el qué me ha pasado. Así como la elección libre del suceso, ha fomentado este tipo de reflexión por ser la propia persona la protagonista de todo el proceso.

No obstante, la libertad para escribir no ha roto la estructura ya conocida de los relatos (título, introducción, desarrollo y desenlace), lo que ha supuesto un apoyo para el grupo, puesto que nos encontramos ante una práctica completamente nueva. El alumnado reconoce que le ha beneficiado para alcanzar este aprendizaje, ha sido compartido con el resto de sus compañeras y compañeros, pues para algunos alumnos y alumnas menos relacionados con la escritura los primeros relatos eran mayormente descriptivos. Al

escuchar los relatos narrativos de otras compañeras y compañeros les sirvió de ejemplo y apoyo para comenzar su nuevo camino.

El enfoque en el que la pedagogía actual se trabaja como una ciencia, hacen que el profesorado y cualquier profesional de la educación adquieran un carácter científico-tecnológico que modifica su figura, siendo vistos como gestores y técnicos de la enseñanza, primando los contenidos, los resultados y la eficacia ante la diversidad y el valor personal (Jordán, 2011). Sin embargo, cuando la orientación educativa entra en la forma en que la experiencia académica y formativa es vivida por docentes y alumnado, protagonistas del proceso educativo, la prioridad se encuentra en la calidad de la relación entre ambos. Y es solo en esta segunda dimensión donde potenciamos el desarrollo humano del alumnado sin dejar de favorecer su progreso académico, lo que en el primer proceso se tiende al desequilibrio.

Es esto lo que le ocurrió a la mayoría del alumnado. Llegaron fatigados de los arduos trabajos de clase que debía realizar sin dejar libertad a su creatividad o sin otorgarles la posibilidad de iniciar cuestiones de su interés; comenzaron las prácticas y para varios y varias de ellas la burocracia seguía estando más presente de lo que deseaban, tanto en los centros de trabajo como en portfolio que debía realizar, una estructura firme basada en una herramienta tediosa (diario de investigación). Aunque existe discrepancia entre la utilidad del diario como herramienta de observación, al comenzar la tarea de los relatos narrativos el alumnado la recibió con buena disposición y reconocen que comenzaron a experimentar este nuevo modelo de saber experiencial, que toma como referencia el equilibrio entre lo estudiado, lo que pasa y lo que me pasa. Solo cuando consigamos este equilibrio conseguiremos una verdadera educación, pues solo de este modo es posible conseguir el desarrollo integral del alumnado (desarrollo académico, social y personal).

Por ello, es algo que se debe trabajar desde el pensarse a sí misma en esa relación mediante una completa disposición. Trabajando desde el lenguaje y estableciendo saberes que se basan en la experiencia, pues aprendemos sobre lo que practicamos y ensañamos en base a lo aprendido, no podemos enseñar aquello que no hemos experimentado, por lo que se tiene que crear una unión reflexiva entre ambas posiciones, sólo a partir de aquí es posible otorgarle sentido.

Pero esta no es cualquier tipo de relación, la relación pedagógica es singular y requiere de afecto, esperanza y responsabilidad, otorgándole a esta experiencia importancia en sí misma y por sí misma. Estas características se hacen una forma de ser inacabada de la

persona educadora, puesto que dicha persona siempre se posiciona ante ellas como una aspiración o conquista permanente.

El aspecto más característico de este estudio ha sido la oportunidad de realizar la investigación tanto desde fuera como desde dentro, pues me ha permitido observar la aceptación y la motivación por esta nueva estrategia y a la vez conocer, y no suponer, los beneficios de la escritura de relatos. Así como realizar un exhaustivo y minucioso análisis sobre la documentación dedicada a dicha temática.

Al incorporarme al estudio durante el primer cuatrimestre del curso 2018/2019, mi única experiencia de prácticas habían sido las realizadas en el pasado curso, por lo que tuve que volver a ellas un año después. Aquellas prácticas pasaron sin dejar huella pedagógica, aunque sí es cierto que me marcaron como persona. Realicé mi Prácticum I en una asociación de mujeres encargada de atender las necesidades de cualquier mujer, así como de prestar atención a las prostitutas de la provincia; como es evidente aquel contexto cambió mi perspectiva, pero no estaba segura de que lo que allí hacía fueran las funciones de una pedagoga. Y esa fue mi reflexión, durante y al finalizar las prácticas externas, no existía ningún vínculo entre mi transformación personal y mi labor pedagógica, hasta hace unos meses cuando comencé a escribir.

Para contextualizar, dicha asociación poseía dos campos de actuación diferenciados: la oficina, donde atendíamos a las necesidades de cualquier mujer, tales como orientación laboral, atención jurídica, clases de español, reparto de comida… y el centro (si así podemos llamar a dos casetas prefabricada), donde acudían las prostitutas de la zona a merendar mientras se refugiaban del frío (pues el trabajo de oficina era de mañana y este de tarde) e incluso a veces nos solicitaban ayuda, para ir al médico, para pruebas de embarazo o de VIH…

Como es evidente, el contexto más impactante es este último, significa encontrarte con la realidad de la que se reniega. Realidad que con el tiempo y la conciencia de ella se hace cada vez más dura; la zona aislada de la ciudad, los enormes recipientes de comida para pasar todo el día, la preocupación por la comida y el peso, el excesivo maquillaje y la escasa ropa, los elevados tacones y la minúscula ropa interior o la utilización de varios sujetadores para simular más pechos son alguno de los ejemplos del día a día de estas chicas, sin nombrar las humillaciones que reciben de los vecinos preadolescentes y de los coches de parejas “mironas” que se pasean por allí, las palizas de varios clientes o la falta de libertad.

El siguiente texto es uno de los relatos narrativos escritos sobre dichas prácticas, una tarde cualquiera en el centro de atención a las prostitutas, donde podemos ver varias de esas características.

Sensaciones Térmicas

Tarde tras tarde, ir al polígono se convirtió en una tarea más que hacer, los sujetadores dobles, los tacones de 15 cm, las cicatrices… se convirtieron, también para mí, en algo cotidiano sin importancia, pero a veces tienen lugar episodios que te hacen reflexionar y percatarte de la anormalidad de la situación.

Una tarde, entre café y café, llegó Miriam en ropa interior, era solo el descanso de un día más de trabajo, a leguas se podía percibir su nariz mocosa y escuchar su grave voz, causadas por el terrible constipado que padecía. ¿Fue al centro sanitario? No ¿Tomaba algún medicamento? No ¿Tenía reposo y comía caliente? No

Yo, sin embargo, permanecía allí con una copiosa indumentaria que apenas me dejaba oportunidad a la movilidad y me refugiaba del frío en el calor de los cafés que servía a las chicas.

Entonces ella me preguntó: ¿Estás bien? ¿Tienes frío?

Por un segundo no supe contestar. Era evidente que sí lo tenía y mentirle me parecía una falta de respeto, pero comparándonos afirmárselo me parecía una desfachatez. Aquella tarde, Miriam me dio una lección de vida, me enseñó a valorar lo que tengo, mucho o poco; y a dejar de lado los complejos y caprichos de niña malcriada, para otorgarle importancia a los detalles significativos. Y es que, al igual que me ocurrió a mí con las prácticas en el polígono, nos encontramos tan inmersas en las maravillas del "primer mundo" que dejamos de valorarlas, olvidamos su sentido y la ayuda que podría suponer para la mejora de éste y del "tercer mundo". Nos gana la codicia y ambición, convirtiéndonos en individuos consumistas a los que solo les importa ser rentables para no convertirse en un desecho social; esto me hace preguntarme por el lugar de esa línea que diferencia la exclusión de la inclusión, ¿sólo las personas que habitan los guetos son las excluidas? ¿quién es el pobre de la sociedad actual, solo quien vive en la calle o lo es también quien no posee unas zapatillas nike o un iphone? ¿acaso no somos conscientes que no todas las personas de nuestro país no poseen una vivienda? ¿acaso somos consciente del mundo en el que vivimos, de que América Latina, África y parte de Asia también son parte de nuestro mundo? ¿qué es lo que distorsionamos el concepto de pobreza o la realidad?

Al escribir todo aquello que me movía cuando pensaba en este recuerdo no pude obviar lo que suponía para mí como pedagoga, no puede obviar el papel que la educación toma dentro de este relato, el papel que toma ante el cambio social. Fue solo al escribir el relato cuando me di cuenta de que, a pesar de no tener las prácticas ejemplares, también me ayudaron a cuestionarme mi figura dentro del oficio; fue cuando escribí el relato, cuando reflexioné de forma consciente cuando la práctica se convirtió en la experiencia, de otro modo hubiera quedado condenada a ser un mero recuerdo.

Como podemos observar la escritura de estos relatos y la de un diario de recogida de evidencias es muy diferente, pues mientras que el diario recoge cada una de las actividades realizadas en el día de forma monótona, el relato cultiva el saber sensible y nos cuestiona aspectos de nuestro oficio que nos transforman y nos hacen ver que la educación es algo más que la acumulación de datos y vivencias es relación y sentido.

En primera persona pude comprobar cómo, un año después, con la utilización de los relatos, aprendí de lo que ahora sí era mi experiencia, con una perspectiva diferente, pues esto me permite volver a pensar lo vivido transformándome, ahora, no solo como persona sino también como profesional. Los relatos se convierten en la forma más adecuada de explotar y mostrar el cambio experimentado, pues al preguntarnos por qué nos pasa aquello que nos hace elegir un relato, comenzamos una investigación narrativa en la que contrastamos nuestra experiencia vivida con la historia relatada (Sierra, Caparrós, Molina y Blanco, 2017).

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de esta comunicación, hemos presentado un nuevo concepto de experiencia (la apropiación de la teoría para realizar mi propia e irrepetible práctica) que cambia por completo nuestra percepción de la educación, la cual entendemos como un proceso de relación con y sobre la otra persona que debe tratarse desde una misma, provocando la creación de un nuevo modelo de actuación educativa: el modelo Saber Experiencial. Esta característica posiciona en otra perspectiva tanto al educado como al educando, por lo que se debe comenzar un nuevo trabajo para poner en marcha estas medidas.

Con este nuevo concepto planteamos los objetivos, dirigidos al descubrimiento, análisis y reflexión de los relatos como herramienta de reflexión y aprendizaje. La presente comunicación pone de manifiesto los beneficios de la escritura de relatos para convertir la práctica del Prácticum I en una experiencia, para ello es necesario entrar en relación

con el mundo que nos rodea, hacer lo vivido nuestro y plantear cuestiones que nos ayuden a dar sentido a nuestro oficio docente a partir de la experiencia. Y es con la escritura del relato donde se unen estos tres aspectos, haciendo de dicha práctica una de las más adecuadas para estudiar y trabajar el modelo de los saberes experienciales. Es con la escritura de relatos narrativos sobre los hechos vividos durante las prácticas externas la que provoca en el alumnado una reflexión real, siendo parte fundamental del proceso de la creación del saber experiencial.

Con esta nueva percepción de experiencia (y cambio de modelo, saber experiencial) no queremos decir que el cambio sea rápido o fácil. Reconozco que la introducción en este movimiento es muy diferente al discurso aquí plasmado, pues la experiencia como un proceso sensible choca con todo lo anteriormente trabajado; es el trabajo y la reflexión constante sobre ello lo que nos hace aceptar la nueva visión, una reflexión que parte desde mi persona con el objetivo de encontrarnos con nosotras mismas.

Desde mi dualidad, vivo en primera persona los beneficios de la escritura de relatos como instrumento de reflexión y aprendizaje, así como de los testimonios del alumnado, es posible determinar varios aspectos positivos en la utilización de los relatos como herramienta de reflexión y aprendizaje:

a) tener vía libre para escribir lo que queramos, sin vernos obligados a seguir una guía docente o automatizarlo para que justifique lo que hemos trabajado como es el caso del diario. Todo el mundo conocemos la estructura de un relato, un cuento, una historia, más allá de eso no existe normas a las que ajustarnos, todo el proceso de creación pasa por mí, desde la elección hasta la escritura del relato, realmente es mi persona, mi aprendizaje, quien se pone en juego. Todas reconocemos que gracias a esta característica realizamos una verdadera reflexión que nos transforma. Al finalizar las prácticas todo el alumnado presenta una idea en común: el exceso de burocracia al que se encuentran sometidos en los centros, tanto educativos como asociaciones o empresas, y que disminuye la atención a su principal actuación (orientación, formación…), pero no solo lo viven dentro de las prácticas también en el ámbito académico, la rigurosidad del portafolio y la monotonía del diario nos aleja del principal objetivo: la reflexión y el aprendizaje. Aspecto del que se percatan notablemente y por el que agradecen la presencia de los relatos.

b) asimismo, compartir la creación de nuestros relatos, puede significar una ayuda para los pares al generar un aprendizaje y experiencia conjunta. Tanto para el grupo de prácticas como para mí, ésta era una tarea nueva que, por un lado, nos motivaba, pero por otro nos desconcertaba, por lo que compartir nuestras creaciones con el resto de

los compañeros y compañeras, así como escuchar anteriores relatos supuso una ayuda para nuestra reflexión. En los primeros relatos del alumnado abunda la descripción, siendo reflejo de la metodología tradicional y del modelo teoría-práctica, pero con el tiempo y los relatos de otros compañeros y compañeras como ejemplos los relatos fueron tomando personalidad propia.

Pese a que las reacciones ante la integración de los relatos son positivas y han sido una práctica de reflexión, cabe destacar que los resultados de esta tarea dependen de la persona, pues aunque algunas no han tenido problemas de adaptación a esta estrategia, para otras, por ejemplo yo misma, escribir y escribir en primera persona supone una actividad ardua, por las expectativas y las barreras que esta idea provoca; haciendo que, en ocasiones, en vez de convertirse en una meta se convierta en un impedimento. Como mencionábamos anteriormente, hemos vivido una experiencia totalmente diferente; escribir en tercera persona era sinónimo de rigurosidad, por lo que debíamos desvincularnos de lo vivido, mirarlo desde fuera sin influenciarnos o influenciar. Realizar este cambio, contar lo vivido desde nosotras mismas, desde lo que nos pasa y nos transforma en un formato mucho más sensible y sin perder la profesionalidad, se convierte en un difícil reto que para algunos alumnos y alumnas puede suponer un obstáculo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayala, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*. 29(1), 27-41.

Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*. 40 (1), 233-259.

Blanco, N., Molina, M. D. y López, A. (2015). Aprender de la Escuela para dar vida a la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 29 (1), 61-76.

Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (coord). *Investigar la experiencia educativa* (241-269). Madrid, España: Morata.

Contreras, J. (2011). El lugar de la Experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*. (417), 60-63.

Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XXI*. 14(1), 59-87

Sierra, J.E., Caparrós, E., Molina, D. y Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 35-52.

Narrativas y reflexiones como recurso didáctico: experiencias, aprendizajes y recomendaciones del estudiantado con relación al Prácticum de una Universidad Online. (RES0106)

Clara Selva Olid, Montse Vall-llovera Llovet, Modesta Pousada Fernández, Eva Ollé Casimiro, Cristina Terrado Mejías
Universitat Oberta de Catalunya

INTRODUCCIÓN

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Prácticum, dentro de la formación universitaria, se ha consolidado como un componente esencial del proceso formativo de los estudiantes (B.O.E. 20/11/90; 10/10/91; 27/8/92; 12/1/93, etc.). En un entorno como el actual, cada vez más profesionalizador y en donde la empleabilidad se convierte en un objetivo central de la formación, el Prácticum representa el escenario ideal para desarrollar tareas y responsabilidades en contextos de trabajo real que amplíen y enriquezcan las ya adquiridas en contextos académicos (Castilla, 2005; Mendoza-Lira y Covarrubias-Apablaza, 2014). Siendo, en estos escenarios, donde se ponen en juego e integran los referentes teóricos y prácticos que facilitan una comprensión holística de los contenidos (Zabalza, 2016).

Siguiendo a Sánchez y Gairín (2008), la formación práctica: "permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a las actividades profesionales desarrolladas en contextos y condiciones reales" (p.165). Por ende, los períodos de formación curricular que implica el Prácticum tienen como principal finalidad la adquisición de competencias para el ejercicio profesional en el ámbito laboral deseado (Villa y Poblete, 2004). En este sentido, Gardiner (1989) identifica tres niveles de formación de los estudiantes en relación al Prácticum: a) el contenido, o lo que propiamente debe aprenderse, b) el desarrollo personal y la construcción de significados que se realiza a partir de la propia experiencia y, c) el meta-aprendizaje, o la forma en que el estudiante llega a ser consciente de su estilo de aprendizaje. En este entramado, las condiciones de: a) coherencia, b) centralidad y, c) complementariedad; en relación con el proyecto formativo, en cuanto a los propósitos y acciones de la profesión y en cuanto al conjunto de las asignaturas del grado, determinaran, según Zabalza (2016) el impacto formativo del Prácticum en los estudiantes.

Desde la vertiente del estudiante, el Prácticum suele ser un hito en su trayectoria formativa; momento en donde se realizan aprendizajes experienciales fuera de los contextos convencionales de las aulas y los laboratorios, que se basan en el principio de *aprender haciendo* (Kolb, 1984; Selva, Martínez, Elejabarrieta y Navarrete, 2016; Selva et al., 2018). Como buena práctica de aprendizaje, el Prácticum debe delimitar, entre otros, sus propósitos formativos, las actividades o tareas a desarrollar o los conocimientos conceptuales o competencias a obtener (Zabalza, 2016). Sin embargo, más allá de esta organización, de las actividades y tareas a desarrollar o de la supervisión recibida, la experiencia del Prácticum tiene una dimensión eminentemente personal, por la cual, cada estudiante lo experimenta de una forma particular. Algunos estudios realizados en el ámbito de la educación (e.g., Mérida, González y Olivares, 2012; Saiz y Ceballos, 2019; Valera, 2015), se han aproximado a las experiencias del estudiantado en relación al Prácticum, señalando, entre otros: a) la relevancia de las prácticas en el desarrollo profesional del estudiante y las conductas de ajuste que éste facilita en relación a los contextos prácticos; b) un recurrente divorcio entre los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura; c) la necesidad de replantear el papel del profesor-supervisor universitario o; d) el vínculo que supone el Prácticum en relación a la trayectoria académico-laboral posterior.

Más concretamente, en el ámbito de la Psicología, la formación práctica es objeto de preocupación recurrente en las Conferencias de Decanos. Esto se traduce en que las diversas Facultades de Psicología de las universidades españolas realizan acciones y planes en aras de que el Prácticum sea, cada vez más, un instrumento de integración y aprendizaje del estudiante en relación a la práctica y el desempeño del rol profesional (Blanco, 1998). Por ende, el reto de las universidades pasa, una vez más, por promover el desarrollo profesional de los estudiantes garantizando una formación práctica sólida como parte fundamental de sus planes de estudio (García et al., 1999). En otras palabras, se trata de articular teoría y práctica apostando por estrechar el vínculo con la experiencia real y renunciando a perspectivas excesivamente teóricas y descontextualizadas (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019).

El Prácticum de Psicología en la UOC

En este contexto, el objetivo general de esta comunicación es aproximarnos a las narrativas sobre la experiencia del Prácticum de los estudiantes de Psicología de la *Universitat Oberta de Catalunya*. Más específicamente, esta investigación tiene el doble objetivo de: a) conocer la experiencia y el grado de satisfacción del estudiantado en relación al Prácticum (primera fase) y; b) crear, con base a estas narrativas, un recurso

didáctico que aproxime el Prácticum en sus diferentes ámbitos y experiencias a los futuros estudiantes (segunda fase).

Si bien los Prácticum tienen sus propias diferencias en función del tipo de universidad, de la titulación y/o del ámbito de conocimiento, esta investigación, como se mencionaba, se centrará en las narrativas sobre el Prácticum de Psicología de los estudiantes de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC); una universidad online. El grado de Psicología en la UOC cuenta con dos asignaturas obligatorias de prácticas, el Prácticum I (PRC I) y el Prácticum II (PRC II), de 9 créditos ECTS cada una, mediante las que los estudiantes pueden desarrollar competencias profesionales relacionadas con los ámbitos de aplicación incluidos en el plan de estudios de la titulación; concretamente: a) Psicología clínica y de la salud; b) Psicología de la educación; c) Psicología de la intervención social y; d) Psicología del trabajo y las organizaciones.

El Prácticum se realiza en el séptimo y octavo semestre del plan de estudios del grado, es decir, al final de la trayectoria formativa del estudiante. Cada Prácticum implica 90 horas de formación presencial en un centro de prácticas o bien formación en investigación. Las horas de prácticas, se llevan a cabo a lo largo del calendario lectivo del semestre en los días y horarios pactados entre el estudiante y el centro. Además, ambas asignaturas incluyen actividad académica dentro del aula virtual.

METODOLOGÍA

Mediante una aproximación cualitativa, se han recogido las narrativas de los estudiantes que han cursado el Prácticum (I o II) de Psicología en la UOC. La técnica de muestreo utilizada ha sido por conveniencia, en aras de seleccionar estudiantes por: a) su destacado rendimiento académico; b) la facilidad de acceso y; c) por representar proporcionalmente los cuatro ámbitos del Prácticum de Psicología de dicha universidad. La muestra del estudio se ha conformado por siete estudiantes, seis mujeres y un hombre, de edades comprendidas entre los 21 y los 63 años, tres de los cuales han cursado y, por tanto, valorado, únicamente el Prácticum I, y cuatro estudiantes que han realizado los dos Prácticums; de tal forma que sus opiniones y valoraciones tienen en cuenta las experiencias de ambos períodos de prácticas. En relación con el centro donde estos estudiantes han realizado el Prácticum, podemos destacar que el 42.86% escoge un centro privado y, el porcentaje restante, se reparte entre fundaciones, asociaciones, centros concertados u otros tipos de centro. Así mismo, el 57.14% de ellos fue asignado a un centro ofertado por la UOC y el 42.86% decidió buscarse un centro por cuenta propia (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra

	PRC 1 Psicología de la intervención social	*PRC 1 Psicología clínica y de la salud*	*PRC 2 Psicología clínica y de la salud*	*PRC 2 Psicología de la educación*	*PRC 2 Psicología del trabajo y las organizaciones*
Centro propuesto por la UOC	1	0	1	1	1
Centro buscado por el estudiante	0	2	0	1	0

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Tabla 1. Características de la muestra

Si nos centramos en los ámbitos escogidos para realizar las prácticas, y dado que la muestra, como se anticipaba, se ha escogido por representar proporcionalmente los cuatro ámbitos del Prácticum, encontramos que la especialidad con mayor representación es la de Psicología clínica y de la salud, con tres estudiantes; en concordancia con el elevado número de estudiantes que tiene como preferencia dicho ámbito y que, consecuentemente, cursa esta mención. Le sigue la especialidad de Psicología de la educación, que queda representada por dos estudiantes, mientras que los ámbitos de Psicología de la intervención social y de Psicología del trabajo y las organizaciones han sido representados, únicamente, por un estudiante cada uno, dado el menor número de estudiantes que deciden encaminarse hacia esta especialidad de la Psicología. Finalmente, cabe destacar que los estudiantes que forman parte de nuestra muestra representan, en gran medida, el perfil de estudiante de la UOC. De acuerdo con Duart, Salomón y Lara (2006), este es, mayoritariamente, mujer, de entre 35 y 45 años (en este caso, cinco de las siete personas entrevistadas se encuentran en esta franja de edad), activo laboralmente, con otro título universitario y a menudo con cargas familiares.

Para la recolección de datos se ha utilizado una entrevista semiestructurada para la cual se ha elaborado un guion temático que tiene por objetivo indagar en las experiencias e interpretaciones que los estudiantes realizan del Prácticum, y profundizar en el grado de satisfacción y en los significados que han construido de este período formativo. El guion se compone de tres bloques que sitúan al estudiante en momentos diferentes del proceso; concretamente: I) Antes de empezar el Prácticum; II) Durante el desarrollo del Prácticum y; III) Al final del proceso: reflexiones generales del Prácticum. En estos

bloques, y en función del momento al que se inscriben, se abordan (entre otras) las siguientes dimensiones: a) elección del ámbito y centro de prácticas; b) expectativas y motivación inicial en el momento de seleccionar la plaza; b) tareas y actividades desarrolladas; c) contraste experiencias versus expectativas iniciales; d) soporte recibido de los principales agentes involucrados en el Prácticum; d) reflexión en torno a la adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum en coherencia con los contenidos teóricos adquiridos previamente en la titulación y; e) consejos y recomendaciones para futuros estudiantes. El guion completo de la entrevista está disponible solicitándolo a la primera autora.

La duración de las entrevistas osciló entre los 40 y los 55 minutos. En esta primera fase, que tiene por objetivo conocer la experiencia y grado de satisfacción con el Prácticum de los estudiantes, las entrevistas fueron grabadas en audio y, siguiendo los estándares éticos, antes de empezar, los participantes entrevistados fueron debidamente informados del objetivo de la investigación y firmaron un consentimiento informado. En la segunda fase, tras el análisis de contenido realizado, se han seleccionado los participantes clave con los que se crearán los recursos didácticos en formato vídeo que permitan aproximar el Prácticum, en sus diferentes ámbitos y experiencias, a futuros estudiantes. Los criterios de selección han sido: a) riqueza de las narrativas y de sus experiencias en torno al Prácticum; b) mantenimiento de una distribución equitativa de los ámbitos en función de su itinerario formativo y; c) como criterio pragmático, la disposición y el interés expresado en las entrevistas en ampliar su colaboración.

Tras la transcripción verbatim de las entrevistas y en aras de hallar temas y patrones comunes en los datos, se ha realizado un análisis de contenido temático (Patton, 2002), combinando la aproximación inductiva con la deductiva. El procedimiento analítico ha contemplado tres fases; primero, se realizó una lectura cuidadosa del corpus para comprobar que las entrevistas eran verbatim. Segundo, se realizó una lectura del corpus para identificar, a modo de preanálisis, los temas generales. Y, finalmente, se procedió a realizar el análisis sistemático del corpus utilizando como soporte el programa informático Atlas.ti (Muñoz y Sahagún, 2017).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis de contenido con base a los tres grandes bloques presentes en el guion de entrevista: I) *Antes de empezar el Prácticum*; II) *Durante el desarrollo del Prácticum* y; III) *Al final del proceso: reflexiones generales del Prácticum*.

I) Antes de empezar el Prácticum

Una vez en disposición de poder cursar el Prácticum, es decir, con los 177 créditos requisitos incorporados en el expediente, los estudiantes que quieran cursar las prácticas en ese semestre se enfrentan a un momento crucial en su desarrollo formativo: el proceso de selección del ámbito profesional y del centro en el cual realizar las prácticas. En este momento, las concepciones que se tengan en relación al Prácticum influirán en la toma de decisión y en la gestión de expectativas respecto al mismo.

El ámbito en el que circunscribir el Prácticum es una decisión que a menudo tienen clara desde el inicio del grado, o, en su defecto, que se concreta a lo largo de él. Sin embargo, la elección del centro no es tan sencilla. Por un lado, porque la oferta de plazas para cada uno de los ámbitos profesionales del grado de psicología puede variar semestre a semestre, debido a las necesidades propias de los centros de prácticas o a valoraciones del grado de psicología y, por el otro, porque los estudiantes pueden buscar y proponer centros de su interés que, de cumplir con una serie de requisitos, pueden ser validados académicamente. En este sentido, en las narrativas recogidas priman dos vertientes, una, en la que el centro de prácticas es un centro diana y de claro interés para el estudiante; es decir, que responde a un deseo y proyección profesional definidos previamente y por los que incluso se dilucidan estrategias de acción:

“Intenté contactar con algún estudiante que hubiera hecho las prácticas allí (…) como soy previsora, ya llevaba semestre viendo los centros que ofertaba la UOC por mi zona y mi centro se repetía todos los semestre así que, imaginé, era un buen centro y funcionaba bien para realizar el Prácticum…” (estudiante del ámbito de Psicología clínica y de la salud).

Y otra en la que prima la comodidad y el pragmatismo, y por la que (a menudo por cuestiones familiares) se opta a centros cercanos a la residencia, de fácil accesibilidad o que faciliten la conciliación; eso sí, sin renunciar al ámbito de interés. En el mejor de los casos, sucede una combinación de ambas vertientes.

Las expectativas iniciales en el momento de seleccionar la plaza recorren un amplio abanico de posibilidades: desde la total ausencia de imaginario en relación a las prácticas y a sus posibilidades o la visión del Prácticum como “un trámite, pero que, al final, me sorprendió” (estudiante del ámbito de Psicología de la intervención social), a la ilusión de que les permitirá intervenir y desarrollar tareas propias de un profesional de la psicología; pasando también por expectativas más ajustadas a la realidad de un Prácticum enmarcado en un grado.

II) Durante el desarrollo del Prácticum

En este apartado de análisis, se reflexiona sobre algunos aspectos que conciernen al estudiante durante su período de prácticas, como las tareas a realizar, el papel crítico que juegan los diferentes agentes implicados en el Prácticum o el contraste entre expectativas y realidad encontrada en el período de prácticas.

En su mayoría, y con independencia del ámbito, las tareas que el estudiantado debe realizar en las prácticas recorren desde la mera observación, que favorece la comprensión de las tareas y las dinámicas relacionales y de trabajo que se establecen en estos espacios, a la participación guiada en etapas más avanzadas, donde pueden ensayar el rol del psicólogo y "aprender haciendo" (Kolb, 1984; Selva et al., 2018). En consonancia con otros estudios (e.g., Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019; Ventura, 2005), las narrativas ponen de manifiesto divergencias en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en función del centro, tanto en lo que remite al tipo de tarea, como al nivel de profundidad y autonomía. Esto guarda relación directa con el tipo y la titularidad del centro; el tipo de tareas y/o su confidencialidad; el tutor designado y el estudiante en cuestión. En otras palabras, del objetivo en última instancia que tiene el centro por ser centro de prácticas y del volumen de trabajo del momento en cuestión, del talante y la sensibilidad del centro y del profesional tutor hacia la formación, y del interés, la autonomía y la proactividad del estudiante. Por todo ello, y de acuerdo con Saiz-Linares y Ceballos-López (2019), sigue siendo uno de los retos fundamentales del Prácticum el desarrollo de tareas que posibiliten a los estudiantes poner en juego un rol reflexivo y deliberativo.

No cabe duda de que las tareas desempeñadas juegan un papel determinante en la valoración que se realiza del Prácticum y en el posible contraste de expectativas entre el imaginario y la realidad. En este sentido, las narrativas suelen presentar visiones dicotómicas: a) o bien ponen de manifiesto un desajuste entre expectativa y realidad, señalando que: "me esperaba más de las prácticas" (estudiante del ámbito de la Psicología del trabajo y de las organizaciones) y/o de las prácticas en el centro en cuestión o, b) por el contrario, subrayan el potencial del Prácticum como forma de acercamiento a la realidad profesional:

"…me ha permitido ver precisamente eso, que las prácticas no funcionan como un manual, que no son una receta, que cada caso es distinto y que requiere de análisis y tomas de decisión diferentes. Y claro, la experiencia aquí es importante…" (estudiante del ámbito de Psicología de la educación).

La falta de alineación entre expectativa y experiencia puede responder a una imbricación insuficiente del Prácticum en el plan de estudios (Morales, 2013), a un déficit de información por parte de la universidad en relación al Prácticum, o a un conocimiento poco ajustado del estudiante en relación a la misión de esta asignatura y/o a las tareas concretas a desempeñar en el centro de interés antes de empezar. Esto se ilustra con afirmaciones como la siguiente:

"…me esperaba poder realizar intervenciones y llegar a llevar casos de forma autónoma" (estudiante del ámbito de Psicología clínica y de la salud).

Hecho que, inevitablemente, provoca un desajuste entre el imaginario y la realidad. En este sentido, como universidad es clave que velemos por hibridar el Prácticum al desarrollo académico que posibilita el plan de estudios, al tiempo que debemos trabajar con especial atención la gestión de expectativas del estudiantado, ofreciendo la máxima información posible en relación a la etapa formativa del Prácticum, así como en relación a las prácticas específicas a desarrollar en los centros colaboradores. Más concretamente, en relación a las tareas que el estudiante podrá desempeñar (de aquí la importancia de los vídeos sobre las experiencias de los estudiantes como recurso didáctico para otros estudiantes). En esta misma línea, se debe apostar en mayor medida por trabajar la reflexión derivada de las vivencias y experiencias en torno a las prácticas, ya que más allá del tipo de centro de prácticas o de las tareas concretas desempeñadas, es justamente la reflexión de lo vivido la verdadera fuente de conocimiento.

En lo referente al papel que juegan los agentes de la universidad en el acompañamiento y tutorización de los estudiantes, se alude de forma recurrente a "la profesionalidad y solvencia" y a la "especialización" del profesorado del aula y del profesorado responsable de la asignatura (estudiante del ámbito de la Psicología de las organizaciones y estudiante del ámbito de la Psicología de la intervención social, respectivamente); sin embargo, también se narra cierta "soledad" en el decurso de las prácticas (estudiante del ámbito de Psicología clínica y de la salud).

En relación con el papel del tutor de centro, se destaca claramente la importancia de su rol en relación al feedback, a la dinámica formativa y relacional, y a su papel como modeladores de la práctica y agentes de socialización y reflexión (Melek, 2012). En este sentido, una estudiante señala el valor de la formación teórica que pueden propiciar los tutores de centro:

"…me he sentido acogida y apoyada en todo momento, con cualquier duda y/o necesidad. Es más, ha dedicado horas a formarme teóricamente, sobre trastornos, sobre TDAH…. para que tuviera el máximo conocimiento (…) me ha preparado" (estudiante del ámbito de Psicología clínica y de la salud).

Esta cita rompe con el reduccionismo que sitúa los contenidos teóricos en la universidad y los prácticos en el centro; situando, simplemente, momentos de aprendizaje distintos en ambos espacios (Ezquerra, 2016). E aquí el escenario hacia el que los estudiantes reclaman que vaya el Prácticum, aquél que imbrica puentes entre la realidad académica y la profesional y que, de forma irrenunciable, establece espacios de diálogo y reflexión conjunta (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019).

A la luz de estos resultados, y de acuerdo con Alonso-Briales y Vera-Vila (2016), en la calidad de la tutorización del profesional del centro y del profesor del aula reside buena parte de la formación del estudiantado. De aquí la importancia recurrente en la literatura (e.g., Méndez, 2011) en la formación y calificación de las figuras del tutor de centro y del profesor del aula en relación a las tareas a desempeñar, y en relación a convertir el Prácticum en una asignatura realmente profesionalizadora.

III) Al final del proceso: reflexiones generales del Prácticum

En este último apartado de análisis, se reflexionará sobre el Prácticum como conjunto, atendiendo especialmente a la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, la identificación con el rol profesional o los consejos y recomendaciones de los estudiantes en relación a este período formativo.

"Las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar" (Lévy-Leboyer, 1997, p.27). Siguiendo a Levy-Leboyer (1997), las narrativas recogidas subrayan el importante papel de las prácticas en la puesta en juego de competencias adquiridas a lo largo del grado y en el desarrollo de competencias no solo prácticas, sino también teóricas:

"…aquello aprendido y trabajado en casos "sobre el papel" lo he podido aplicar y trabajar en casos reales (…) es como aprender a nadar en cuatro años y, de golpe, tirarte por primera vez a la piscina" (estudiante del ámbito de psicología de la intervención social).

En cuanto a la identificación con el rol profesional, las narraciones recogidas muestran que este período permite a los estudiantes, y de forma progresiva, concebirse como

profesionales en un futuro más o menos inmediato. Es decir, les permite conocer las características de la profesión y comprobar si se identifican con ella para desempeñarla:

"Creo que al principio es un poco complicado identificarse con el rol, eres, creo yo, un poco la sombra del psicólogo que te tutoriza y vas un poco donde te digan. Sin embargo, a medida que pasan las horas de prácticas vas adquiriendo confianza y dejando de ser esta sombra que te comento. Por lo tanto, no sólo vienes con la mochila de conocimientos del grado, sino que ya sabes un poco cómo funciona el centro, cómo se trabaja e incluso cómo es el paciente que tienes delante, así que adquieres autonomía e iniciativa" (estudiante del ámbito de Psicología clínica y de la salud).

Una de las partes de mayor interés de este estudio, y concretamente en su segunda fase, trata de acercar las experiencias, consejos y recomendaciones de los estudiantes del Prácticum a futuros estudiantes mediante un recurso didáctico, en formato vídeo, presente en las aulas de tutoría. Cabe hacer mención que en la UOC las aulas de tutoría son aulas virtuales específicas donde los estudiantes reciben asesoramiento por parte de un/a tutor/a con respecto a su desarrollo curricular a lo largo de sus estudios de grado. De este apartado se destacan, principalmente, las siguientes recomendaciones pedagógicas: a) ajustar en lo posible las expectativas a la realidad, dando la importancia necesaria a la elección del ámbito y del centro, teniendo identificadas previamente las preferencias personales y el futuro laboral de interés y "*planificando con tiempo la búsqueda del centro, no dejarlo como una elección banal*"; b) escuchar, aprender y aportar: "*tener un talante abierto, no tener resistencias o prejuicios personales ni inseguridades (…) abrir mucho los ojos y oídos y ser esponja, absorbiendo todo aquello que se trabaje en el centro*" y; c) ser consciente de la importancia del Prácticum: "*no es un asignatura cualquiera, no es un trámite, te abre puertas o te ayuda a cerrarlas, pues, entonces, valorar lo que aporta esto*" (citas de estudiantes del ámbito de la Psicología del trabajo y de las organizaciones, del ámbito de Psicología clínica y de la salud y del ámbito de la Psicología de la educación, respectivamente).

CONCLUSIONES

En esta comunicación se han presentado las reflexiones en torno al Prácticum de Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya desde las voces de los principales protagonistas del proceso: los estudiantes. Es decir, en su primera fase, ha permitido conocer la experiencia e interpretaciones que confieren a esta etapa formativa; mientras que la segunda, permitirá crear recursos didácticos en formato vídeo de alto valor para los estudiantes. En contraste con otras investigaciones realizadas en torno a las experiencias de los estudiantes, el objetivo final de este estudio es, precisamente,

convertir este material narrativo en un recurso que ayude en la toma de decisión y facilite un mayor aprovechamiento de la experiencia del Prácticum a los futuros estudiantes.

A tenor de los resultados de este estudio y acorde con la literatura consultada, el Prácticum ofrece a estudiantes, profesores y tutores, oportunidades de desarrollo y enriquecimiento personal y profesional, y acontece un espacio privilegiado para la formación y para la adquisición y fortalecimiento de competencias. Además, facilita y a menudo afianza la elección vocacional-profesional posterior de los estudiantes, así como su vinculación con el mercado laboral.

A modo de epílogo, todos los profesionales vinculados de un modo u otro con el Prácticum, debemos seguir en el afán de romper dicotomías y establecer puentes entre la teoría y la práctica, velar por la calidad en los procesos de seguimiento y tutorización compartidos entre profesores y tutores de centro, facilitando espacios de diálogo y experiencias formativas de valor, y ofreciendo recursos, como el audiovisual que se presenta en la comunicación, que acerquen las experiencias, aprendizajes y recomendaciones entre estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Briales, M. y Vera-Vila, J. (2016). El prácticum como espacio de formación. Algunas experiencias de mejora en los grados de Infantil y Primaria. Repositorio Institucional de la Universidad de Málag (RiUMA). Consultado el 1 de junio de 2019 en: http://hdl.handle.net/10630/1224

Allen, J. (2011). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during prácticum. *Teaching and Teacher Education,* 27, 742-750. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.004

Castilla, M. T. (2005). El prácticum de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea, desde un modelo de formación por competencias. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradás y M. Zabalza (Coord.), *El prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (pp. 281-295). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

Correa, E. (2015). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional, 50* (2), 77-95.

Duart, J. M., Salomón, L., y Lara, P. (2006). La Universitat Oberta de Catalunya (UOC): innovación educativa y tecnológica en educación superior. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia, 9*(1-2), 315-344.

Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision*. Whasington, DC: Open University Press.

Ezquerra, P. (Coord). (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitarios y escolar. *SITE Democracia y Educación en la Formación Docente.*

García Vega, E., Lemos Giráldez, S., Echeburúa, E., Guerra, E., Maganto, C., Vega-Osés, A., y Neira García, D. (1999). Tres modelos de prácticum en las universidades españolas: psicología en Oviedo, psicología clínica en el País Vasco y psicopedagogía en Santiago de Compostela. *Psicothema, 11*, 261-278.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

Levy-Leboyer, C. (1997). Gestión de las competencias [*Management of competences*]. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Melek, E. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. *Teaching and Teacher Education, 28,* 818-826.

Méndez, L. (2011). *Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial.* Madrid: Sanz y Torres.

Mendoza-Lira, M., y Covarrubias-Apablaza, C. (2014). Evaluation of the Prácticum for Teaching Degrees from the Students' Perspective. *Revista Electrónica Educare, 18*(3), 111-142. https://doi.org/10.15359/ree.18-3.7

Mérida Serrano, R., González Alfaya, M.E., Olivares García, M. de los A. RIECU: Una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado, 16*(3): 447-465 (2012). [http://hdl.handle.net/10481/23119]

Morales, S. (2013). Evaluando el prácticum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *Revista de Docencia Universitaria. RESU*, *11*(1), 349-364.

Muñoz, J. y Sahagún, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7. Manual de uso*. Consultado el 9 de abril de 2019 en: http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Saiz-Linares, A. y Ceballos-López, N. (2019). El prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, X (27). https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344

Sánchez, P. y Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el EEES*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación.

Selva, C., Martínez, M., Elejabarrieta, F.J. y Navarrete, A. (2016). Impacto del aprendizaje con TIC's desde la perspectiva del estudiante Un estudio con una aproximación longitudinal mediante el entorno de organizaciones simuladas. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI).* Consultado el 5 de junio de 2019 en: https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/viewFile/991/957

Selva, C., Martínez, M., Martín, C., Ortiz, J., Méndez, M., Navarrete, A., Alsina, F. y Cortina, L. (2018). Conscious Learning: una metodología docente activa para entornos virtuales. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI).* Consultado el 6 de junio de 2019 en: https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/349195/440364

Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum, 1*(1), 1-23 http://revistaprácticum.com

Villa Sánchez, A. y Poblete, M. (2006). Prácticum y Evaluación de Competencias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8, 1-19.

Valera, C. (2017). *Voces de los estudiantes de las prácticas docentes*. Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas. recursos para un Prácticum de calidad (205-207).

Ventura, J. (2005). El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo. Tesis doctoral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Barcelona, Universidad de Barcelona.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Opinión de los alumnos del Grado en Fisioterapia acerca de las materias optativas cursadas una vez realizadas prácticas clínicas externas. (RES0113)

Alejandra Alonso Calvete, Yoana González González, Iria Da Cuña Carrera, Mercedes Soto González
Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN

Las prácticas clínicas o estancias clínicas se presentan como la primera oportunidad de los alumnos para adentrarse en el mundo laboral, teniendo que desempeñar su profesión con destreza y enfrentarse a situaciones de la vida real asumiendo el rol de trabajador principal, que debe solucionar los problemas que existan y realizar todas las tareas correctamente sin apoyo ni asesoramiento por parte de tutores o profesores.

Es cierto que la realización de prácticas clínicas es importante en cualquier profesión y estudio, puesto que lleva al alumno a situaciones reales donde se mide y evalúa su destreza a la hora de desempeñar una determinada tarea, así como la puesta en práctica de los contenidos teóricos aprendidos durante la formación. Cuando hablamos de fisioterapia, a esta importancia hay que añadirle un componente más, que es el trato de cara al público trabajando con personas, que al igual en otras profesiones determina en gran medida el desempeño y el buen hacer de los profesionales, además de que, tal y como afirma Martinez Moreno (2016) en su trabajo, la seguridad de los profesionales que atienden a pacientes es un factor que influye directamente en su recuperación, promoviéndola cuanta más seguridad muestre el profesional que asiste el servicio.

Tal y como afirma Zabalza (2011) en su trabajo, es importante introducir a los alumnos en el contexto clínico pero también establecer siempre líneas futuras de mejora en el mismo, ya que hay aspectos de las prácticas clínicas que en ocasiones se enfocan muy en profundidad hacia los aspectos teóricos o las destrezas prácticas del alumno, olvidando el marco pedagógico en el que deben encuadrarse estas estancias; los alumnos deben aprender en las prácticas clínicas y deben obtener la ayuda de un profesor o tutor, quien debe saber guiarles a lo largo de la intervención y solventar las dudas que les puedan surgir.

Es importante que como futuros fisioterapeutas los alumnos desarrollen sus conocimientos teóricos y sepan llevarlos a la práctica, pero también que sepan interactuar correctamente con las personas a las que van a proporcionar atención,

desarrollando y poniendo en práctica competencias como el saber escuchar, el comprender los problemas que tiene la persona a la que atienden o el saber solucionar las situaciones, muchas veces complejas, que puedan aparecer en el trato del día a día con la gente.

Esta capacidad de interactuar con personas es otra de las excelencias que presenta la realización de prácticas clínicas, ya que en muchas ocasiones solo se concentran los esfuerzos en la destreza teórica y práctica, que es de gran importancia, pero que a veces ensombrece al trato personal y a las habilidades sociales que hay que tener a la hora de desempeñar determinadas profesiones como puede ser la de fisioterapeuta asistencial. Es cierto que durante todo el grado se instruye a los alumnos hacia la comprensión de estas destrezas, insistiendo siempre en la importancia del trato con el paciente y la empatía hacia él, pero en el momento final, durante las prácticas clínicas, la capacidad pedagógica del tutor o profesor que esté en ese momento es fundamental para terminar de inculcar estos aspectos, que terminarán de formar a profesionales excelentes.

Tal y como mencionan Zapico Yáñez, Blanco Sánchez, Cónsul Giribert & Juanola Pagés (1997) en su estudio, el fomento de un buen entorno educativo en las prácticas clínicas lleva a los alumnos a desarrollar todas sus capacidades durante ellas y a poner en práctica con seguridad los conocimientos teóricos aprendidos, además de aumentar el interés de los estudiantes. En el caso de las estancias clínicas externas, el entorno educativo adecuado es fundamental para afianzar el aprendizaje, y si además el ambiente de práctica clínica supone trabajar y relacionarse con sujetos con necesidades especiales tales como enfermos, personas mayores o niños, lo que sucede en la fisioterapia, todos los factores personales concernientes al estudiante y que influyen directamente en su aprendizaje se magnifican. (Zabalza, 2011)

Un mal entorno clínico a la hora de desarrollar las estancias no solo disminuirá la capacidad de aprendizaje del alumno, descendiendo por tanto sus destrezas laborales y su desempeño profesional en el futuro, sino que también influirá negativamente en la percepción de su profesión en un momento en el que todavía está formándose una idea de la misma. Resulta muy negativo por tanto que no se fomente el aprendizaje en el entorno de la práctica clínica, o que se trate al alumno como un mero trabajador sin proporcionarle un referente a quien acudir si presenta algún problema o situación que no sepa resolver, o simplemente si le surge la necesidad de debatir con alguien sobre algún tema del entorno que se está viviendo.

En concreto en la Universidad de Vigo, las estancias clínicas externas suponen una gran parte de la formación total en el último año de los alumnos del Grado en Fisioterapia, con 42 créditos ECTS.

Esta materia no solo lleva a los alumnos a desarrollar prácticas clínicas en centros asistenciales asociados, con tutores que supervisan cada intervención, sino que también requiere que realicen una memoria acerca de casos clínicos reales, escogiendo un paciente en cada rotatorio de prácticas y desarrollando extensamente cuál es su patología e investigando acerca de la misma, para después realizar sobre el paciente la mejor valoración y tratamiento posibles y finalmente llevando ese trabajo a una sesión clínica con el resto de compañeros donde se debate acerca del tema y se aproximan los distintos puntos de vista tanto de los alumnos allí presentes como del profesor encargado de la dirección de la sesión.

Además, los alumnos en esta materia también desarrollan seminarios sobre temas de interés que facilitan el proceso de evolución de los conocimientos teóricos hacia los prácticos. Estos seminarios son eminentemente prácticos y se dedican a ahondar en temas que otras materias no contemplan tan profundamente pero que pueden resultar útiles para el desempeño clínico de los alumnos, tanto en la etapa de prácticas que viven en ese momento como en su futuro inmediato como profesionales de la fisioterapia asistencial.

Dentro de los conocimientos teóricos que se presentan en el Grado, durante el tercer año de formación se muestran diversas materias optativas basadas en distintas especialidades de la fisioterapia, y son los alumnos quienes escogen estas materias y por tanto deciden hacia donde continúa su formación. Las materias optativas son muy diversas, y tienen el objetivo de proporcionar nuevos conocimientos al alumnado desde un punto de vista más específico, puesto que ya poseen una base acerca de la fisioterapia. Con estas asignaturas lo que se busca es que los alumnos adquieran un abanico más amplio de conocimientos teóricos y prácticos, de cara a su posterior aplicación en las estancias clínicas y en su vida profesional.

Estas materias optativas se orientan principalmente a que el alumno se adentre en diversas especialidades de la fisioterapia y las conozca, encontrando que en muchas ocasiones temas que podían parecer superfluos para ellos al final les generan gran interés. Además, son eminentemente prácticas, como no podía ser de otra manera, ya que se enmarcan como se mencionaba anteriormente en el tercer curso del grado y buscan proporcionar al alumno una formación clínica útil acerca de esos temas, para que conozcan y comprendan una base sobre las distintas especialidades que hayan

escogido y puedan defenderse en ellas, además de decidir si en su futuro profesional como fisioterapeutas quieren continuar formándose en determinadas especialidades para terminar siendo expertos en las mismas, una tendencia cada vez más en auge en las disciplinas sanitarias, y en la fisioterapia como no podía ser de otra manera.

Pensando en todo ello, desde la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo se ha vislumbrado la importancia de las materias optativas escogidas en el tercer año, pensando que pueden determinar en gran medida el desempeño de los alumnos durante sus prácticas y estancias clínicas.

La valoración de una asignatura por parte de los alumnos y su grado de satisfacción con ella en muchas ocasiones viene dada por los conocimientos aprendidos en ella, el interés sobre el tema o la conexión con el profesor o profesora y su capacidad para transmitir los conocimientos, pero en este caso se ha decidido evaluar la satisfacción en otro aspecto principal que puede ser de gran interés: cual es el grado de satisfacción de los alumnos para las distintas materias optativas una vez que se están cursando las prácticas clínicas, es decir, una vez que tienen que poner en práctica todos los conocimientos aprendidos, sería de gran interés como esas materias les han proporcionado conocimientos útiles para su desempeño.

Es por esto y por todo lo mencionado anteriormente, que el objetivo principal de esta investigación es analizar el grado de satisfacción de los alumnos con respecto a las materias optativas, una vez cursadas las prácticas externas.

Como objetivo secundario, se presenta el conocer que materias optativas son las preferidas para los alumnos a la hora de matricularse, y así comparar esta decisión con el grado de satisfacción que se presenta una vez cursadas.

METODOLOGÍA

Para la obtención de los datos se realizó un cuestionario en el que se contemplaron todas las materias optativas del Grado en Fisioterapia en la Universidad de Vigo en el curso académico 2017/2018.

El objetivo de este cuestionario fue analizar en primer lugar en qué materias se matriculó cada alumno, y así conocer cuáles son las más solicitadas por ellos en un primer momento, y en segundo lugar determinar cuál fue el grado de satisfacción de los alumnos sobre estas materias una vez que las han aprobado y también una vez que han cursado prácticas clínicas, y por tanto han establecido contacto con pacientes reales en un ámbito de trabajo usual y pueden opinar sobre qué les aporta en estas prácticas haber cursado dichas materias optativas durante sus primeras experiencias clínicas.

Este cuestionario se le proporcionó a los alumnos del último curso del Grado en Fisioterapia, que estaban en ese momento matriculados y cursando la materia "Prácticas Externas: Estancias clínicas", lo que supone que han tenido ya varios contactos con la práctica clínica en Fisioterapia y han tenido la oportunidad de probarse a si mismos en un entorno clínico real con pacientes con patologías y en un entorno laboral.

El cuestionario se realizó durante el mes de Enero del año 2019, en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra, durante una de las sesiones clínicas obligatorias de la materia antes mencionada, y a las que los alumnos asisten como complemento a su estancia en el entorno clínico en los diferentes centros. En total, 32 alumnos respondieron al cuestionario seleccionando en primer lugar que materias optativas habían cursado, y en segundo lugar con que materias se sintieron más satisfechos y con cuáles no.

El análisis de los resultados se llevó a cabo de forma descriptiva, obteniendo para cada materia el número de alumnos que la habían cursado, y del total cuántos se sentían satisfechos con ella y cuantos no. Estos datos se interpretan desde la perspectiva del número de alumnos y para facilitar su comprensión también desde el porcentaje, como se mostrará a continuación en el apartado Resultados.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos, en primer lugar, se muestra en la siguiente figura (figura 1) un gráfico donde se presentan las distintas materias optativas pertenecientes al Grado en Fisioterapia de la Universidad de Vigo, y el número de alumnos que se matricularon en cada una de ellas durante el curso académico 2017/2018.

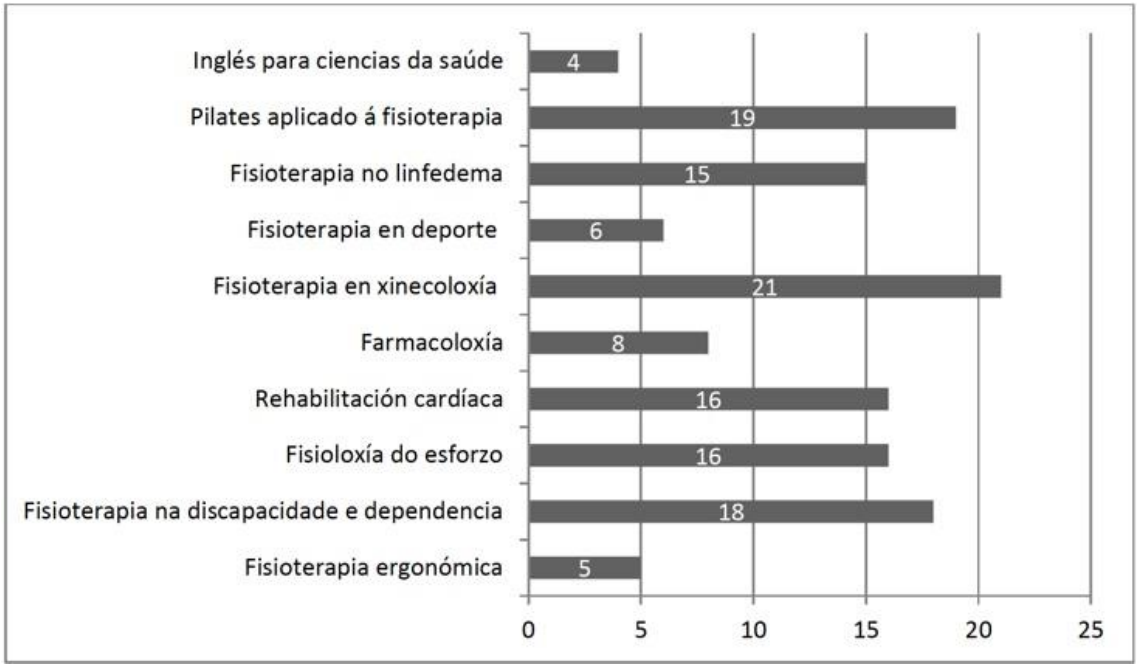


Figura 1: Relación de materias optativas y alumnos matriculados en el curso 2017/2018.

Tal y como se observa, las más elegidas fueron "Fisioterapia en Ginecología" con 21 alumnos, "Pilates aplicado a la Fisioterapia" con 19 y "Fisioterapia en la discapacidad y la dependencia" con 18. Las materias "Rehabilitación cardíaca" y "Fisiología del esfuerzo" presentaron cada una de ellas 16 alumnos matriculados y "Fisioterapia en el linfedema" 15, mientras que las materias con menos alumnos son "Farmacología" con 8, "Fisioterapia en el deporte" con 6, "Fisioterapia ergonómica" con 5 e "Inglés para Ciencias de la Salud" con 4. Cabe destacar que en todas las materias hay alumnos matriculados, lo que muestra que, en un primer momento, en el tercer curso del Grado en Fisioterapia de la Universidad de Vigo, los estudiantes tienen interés por todas las especialidades que se contemplan, aunque algunas en mayor medida como se señaló anteriormente.

Este interés por la matricula en unas determinadas materias puede tener un origen multifactorial, ya que los alumnos toman en consideración muchos aspectos antes de matricularse como puede ser las experiencias previas con el tema a tratar, los comentarios de alumnos de cursos superiores que ya las han cursado, pero también experiencias previas, tanto positivas como negativas, con el profesor o profesora que imparte la materia. Otros factores que pueden influir en este aspecto son la dificultad

de las pruebas de evaluación de cada una de las materias, los horarios que presentan o, enfocándonos en otra perspectiva, las modas o tendencias que puedan surgir en ese momento y que inclinen la balanza a una materia u otra.

En cuanto al grado de satisfacción de las materias optativas, se analizó preguntando a cada alumno si en el momento actual, tras haber cursado la materia el año pasado, y haber realizado prácticas clínicas externas en la actualidad, se sentía satisfecho con ella o no. A continuación, en la siguiente figura (figura 2) se muestran las materias con las que los alumnos se sintieron satisfechos y en la que se sucede a continuación (figura 3) aquellas con las que no se sintieron satisfechos. A través de los dos gráficos de barras que se aportan, se puede observar el número de alumnos que, en el caso de la figura 1, se sintieron satisfechos y en el caso de la figura 2 se sintieron insatisfechos con la materia optativa cursada.

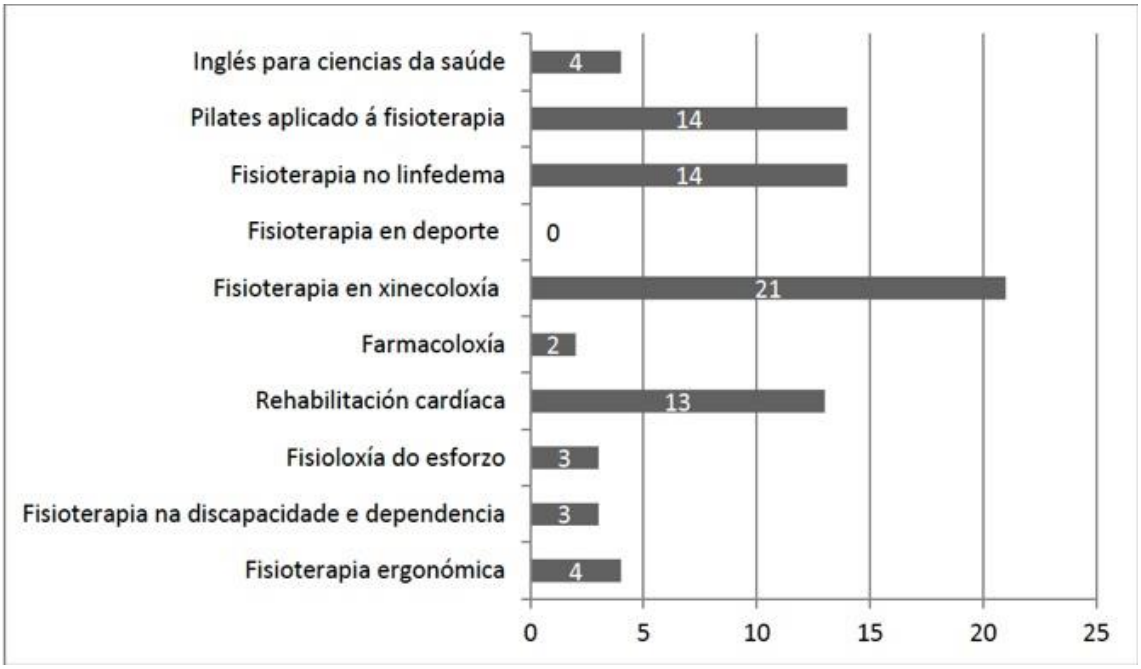


Figura 2: Materias con las que los alumnos se muestran satisfechos.

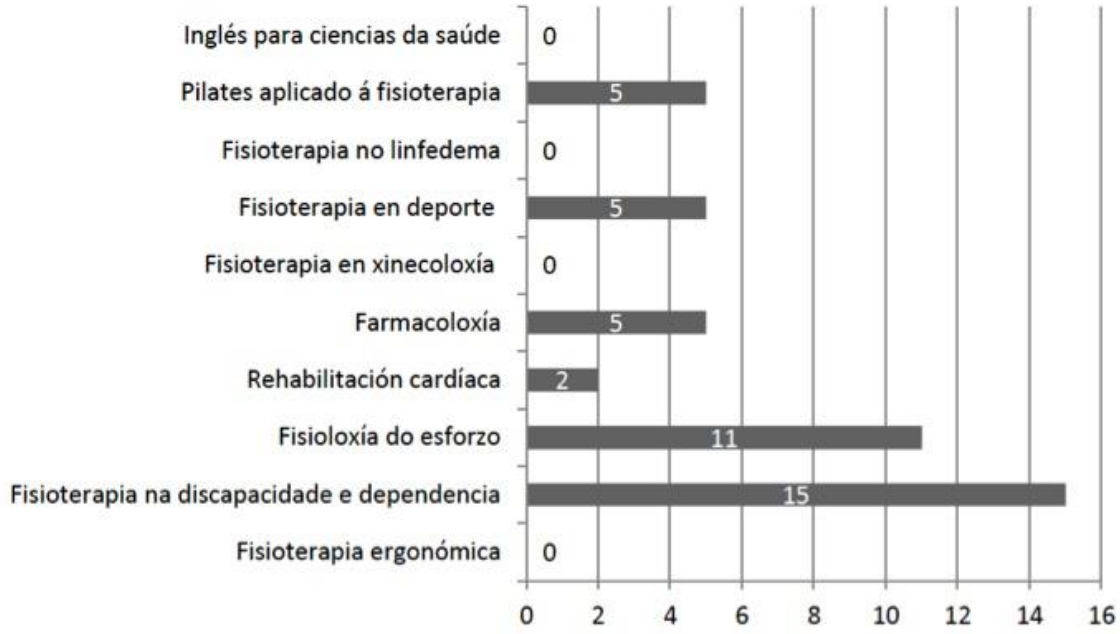


Figura 3: Materias con las que los alumnos no se muestran satisfechos.

Tras analizar las figuras anteriores, se observa una clara tendencia a que la materia con mayor grado de satisfacción es "Fisioterapia en ginecología", con 21 alumnos que afirman estar satisfechos con lo aprendido una vez que han realizado las prácticas clínicas externas y ningún alumno insatisfecho. Esta materia viene seguida de cerca en cuanto a satisfacción por "Pilates aplicado a la Fisioterapia" y "Fisioterapia en el linfedema", donde 14 alumnos indican su satisfacción, con la diferencia de que en "Pilates aplicado a la Fisioterapia" si observamos la insatisfacción 5 alumnos no se encuentran satisfechos con lo que han cursado, mientras que en "Fisioterapia en el linfedema" no existe ningún alumno insatisfecho.

Estas dos materias vienen seguidas de cerca en cuanto a satisfacción por "Rehabilitación cardíaca", en la que 13 alumnos revelan que también están satisfechos con lo aprendido en la materia y únicamente 2 se muestran insatisfechos.

Sobre las materias que presentan un bajo grado de satisfacción, hay una clara tendencia de respuesta sobre dos materias: "Fisioterapia en la discapacidad y la dependencia" y "Fisiología del esfuerzo", donde los alumnos indican que no se encuentran nada satisfechos con lo aprendido en ellas una vez han comenzado a desarrollar su práctica clínica, y solo 3 en cada caso afirman sí estar satisfechos.

Para terminar con la exposición de los resultados obtenidos con este cuestionario, en la siguiente tabla (tabla 1) se muestra un resumen de la satisfacción obtenida en las materias optativas en función de los alumnos matriculados en ellas, mostrando en las distintas columnas el número de alumnos satisfechos o insatisfechos con cada materia y el porcentaje de los mismos, así como en otra columna aquellos alumnos que no han querido contestar o no presentaban una opinión firme acerca del asunto sobre el que se les preguntaba.

MATERIAS OPTATIVA	Satisfecho/a	No Satisfecho/a	Neutro/ Sin contestar
Inglés para ciencias de la salud	4 (100%)	0	0
Pilates aplicado a la Fisioterapia	14 (73,7%)	5 (26,5%)	0
Fisioterapia en linfedema	14 (93,3%)	0	1 (6,7%)
Fisioterapia en deporte	0	5 (83,3%)	1 (16,7%)
Fisioterapia en ginecología	21 (100%)	0	0
Farmacología	2 (25%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)
Rehabilitación cardíaca	13 (81,3%)	2 (12,5%)	1 (6,2%)
Fisiología del esfuerzo	3 (18,8%)	11 (68,7%)	2 (12,5%)
Fisioterapia en discapacidad y dependencia	3 (16,7%)	15 (83,3%)	0
Fisioterapia ergonómica	4 (80%)	0	1 (20%)

Tabla 1: Nivel de satisfacción de las materias en función de los alumnos matriculados

Destacar en cuanto a estos resultados que existen dos materias, “Fisioterapia en Ginecología” e “Inglés para Ciencias de la Salud”, donde el 100% de alumnos matriculados se encuentran satisfechos, y también resaltar “Fisioterapia en el linfedema” donde el 93,3% se encuentra satisfecho y solo un alumno (6,7%) no contesta a la pregunta, por lo que no se considera como insatisfecho.

Podemos afirmar con estos valores expresados en porcentaje que las materias que los alumnos valoran más positivamente en cuanto a qué les ha aportado en su experiencia clínica durante las prácticas son “Fisioterapia en Ginecología”, “Inglés para Ciencias de la Salud” y “Fisioterapia en el linfedema”.

En concreto, “Fisioterapia en Ginecología” destaca sobre las demás ya que además de tener un 100% de satisfacción del alumnado que ya desempeña prácticas clínicas,

presenta la mayor tasa de alumnos matriculados en el curso 2017/2018, con 21 alumnos.

Pensando en el porqué de este énfasis de la materia, tanto en número de alumnos matriculados como en satisfacción durante el entorno clínico, se presentan varias opciones y posibles motivos.

En primer lugar, es incuestionable el auge y la demanda cada vez mayor de cuidados dedicados a prevenir o tratar disfunciones del sistema urogenital, tanto masculino como femenino. Además, es un tema de actualidad muy presente en plataformas a las que acuden los alumnos para informarse como redes sociales o revistas científicas electrónicas, por lo que el interés suscitado en esta materia podría deberse a todo ello.

Sería de gran interés elaborar un cuestionario que analizase estos aspectos en profundidad con el fin de determinar por qué los alumnos escogen determinadas materias u otras, ahondando en el motivo principal y así ser conscientes de sus demandas y en la medida de lo posibles estudiarlas y tenerlas en consideración.

Poniendo la atención en las materias con menos alumnos matriculados, “Inglés para ciencias de la salud” y “Fisioterapia ergonómica” se observa que ambas presentan tan solo 4 y 5 alumnos matriculados, respectivamente, pero que presentan grados de satisfacción elevados.

En el primer caso, en la materia “Inglés para ciencias de la salud” el 100% de alumnos se muestran satisfechos con lo aprendido durante ella y su aplicación a nivel práctico.

Es importante poner de manifiesto que en este caso nos encontramos con una materia que no se entiende como una especialidad de la fisioterapia *per se*, pero que tal y como nos muestran los resultados para los alumnos es de gran importancia durante su práctica clínica. Sobre todo, sería interesante centrar la satisfacción en “Inglés para ciencias de la salud” en aquellos estudiantes que realizan una parte de sus prácticas externas en el extranjero, ya que en esta materia adquieren competencias para desempeñarse en inglés en el ámbito de la fisioterapia y así poder acceder al mayor número de pacientes posibles sin que el idioma sea un impedimento, y donde realmente esta situación se pone de manifiesto es en el extranjero.

Si hablamos de “Fisioterapia ergonómica”, en este caso nos encontramos con 5 alumnos matriculados de los cuales 4 (80%) afirman estar satisfechos y solo uno (20%) decide no contestar a la pregunta que se formula.

Es muy destacable la alta satisfacción que presentan materias con pocos alumnos matriculados, y de nuevo las causas pueden ser multifactoriales pero es relevante destacar que en muchas ocasiones, cuando el número de alumnos matriculado en una determinada materia es bajo la calidad de la docencia aumenta, ya que puede ser mucho más personalizada y es habitual también que se genere un ambiente de comodidad entre alumnos y profesores que fomente la aparición de debates y preguntas que estimulen el aprendizaje y el interés del alumnado por profundizar más en aspectos concretos. Los alumnos que entran en esta dinámica de aprendizaje es habitual que valoren mejor los conocimientos aprendidos y que los interioricen mejor de forma que al llevarlos a la práctica todo resulte más sencillo.

Por último, aquellas materias con mayor número de alumnos no satisfechos con lo aprendido y su aplicación en el desempeño práctico, nos encontramos con "Fisioterapia en el deporte" con un total de 6 alumnos matriculados y donde 5 de ellos (el 83,3%) se muestran insatisfechos con la materia y solo uno no contesta a la pregunta.

Observamos también la materia "Fisioterapia en discapacidad y dependencia", donde hay un elevado número de alumnos matriculados, 18 en total, pero de todos ellos solo 3 se muestran satisfechos con lo aprendido, y los 15 restantes (83,3%) no están conformes con los conocimientos obtenidos en cuanto a la aplicabilidad práctica

Es interesante conocer los aspectos positivos de las materias ya que se muestran como puntos fuertes en la formación del Grado en Fisioterapia de la Universidad de Vigo, pero es todavía más relevante conocer los aspectos menos positivos como los que se mencionaban anteriormente, porque sí es importante analizar, ya sea mediante cuestionarios a los alumnos donde se les pregunte más concretamente acerca de los motivos de esta falta de satisfacción, o mediante reuniones del equipo de profesores, cuáles son las causas de la insatisfacción mencionada y sobre todo que estrategias se pueden emplear para mejorar en la medida de lo posible estos resultados.

Para terminar, es relevante estar al tanto la opinión de los alumnos acerca de todo lo tratado en este trabajo, como es su opinión acerca de las materias optativas y la satisfacción que obtienen de ellas, pero también sería interesante cruzar estos datos con la calificación obtenida por los alumnos en las materias optativas escogidas, ya que es un parámetro que muchas veces se relaciona con los conocimientos que presentan acerca de ella, así como también la relación entre las materias optativas y la necesidad de tener conocimientos previos acerca de formaciones básicas como Anatomía, Fisiología o Biomecánica. Según el plan de estudios del actual Grado en Fisioterapia de la Facultad de Pontevedra, las materias de formación básica se cursan los dos primeros

años y no se pueden cursar materias optativas hasta haber superado todas las materias de formación básica, y es en ellas donde se asimilan conceptos que, si no se interiorizan correctamente, muchas veces llevan al error o a la dificultad a la hora de adquirir conocimientos más avanzados.

CONCLUSIONES

Se observa que los alumnos del Grado en Fisioterapia de la Universidad de Vigo presentan una clara tendencia a escoger determinadas materias, como “Fisioterapia en Ginecología”, “Fisioterapia en el linfedema” o “Pilates aplicado a la Fisioterapia”.

Las materias más escogidas, mencionadas anteriormente, presentan un alto grado de satisfacción para los estudiantes, con un 100% de alumnos satisfechos en “Fisioterapia en Ginecología” y “Fisioterapia en el linfedema” y un 73,7% en “Pilates aplicado a la Fisioterapia”.

Las materias menos escogidas en un primer momento por los estudiantes, “Inglés para Ciencias de la Salud” y “Fisioterapia ergonómica” también presentan un alto grado de satisfacción con un 100% y un 80% de alumnos satisfechos respectivamente tras haber realizado prácticas clínicas externas.

Las materias con mayor grado de insatisfacción por parte del alumnado son “Fisioterapia en el deporte” y “Fisioterapia en discapacidad y dependencia”, que presentan en ambos casos un 83,3% de alumnos no satisfechos.

Futuras líneas de investigación

Resulta de gran interés el realizar este tipo de cuestionarios a los estudiantes, ya que permite a la Facultad de Pontevedra de la Universidad de Vigo ahondar en su plan de estudios, buscando siempre la línea para la mejora y proporcionar al alumnado que decida cursar el Grado en Fisioterapia en esta facultad la mejor formación posible en el marco de la actualidad y de la evidencia científica, de forma que los profesionales en los que se convertirán en el futuro serán competentes no solo a nivel teórico y práctico sino también a nivel técnico.

Se muestran durante todo el trabajo numerosas posibilidades de realizar otro tipo de cuestionarios, adaptados a las necesidades y nuevas ideas que surgen durante la realización del mismo, para así conocer más en profundidad como influye la formación teórica a la hora del posterior desempeño clínico.

Llevar estas ideas a la práctica permitiría continuar con la línea de investigación ya establecida y también abrir otras nuevas vertientes que desemboquen en un mejor desempeño de los alumnos durante su proceso de adquisición de conocimientos, así como un mayor aprovechamiento de las estancias clínicas que les permita poner en práctica todo lo aprendido hasta el momento.

Por último, ahondar en los motivos por los que los alumnos se encuentran descontentos con lo aprendido en algunas materias optativas mencionadas anteriormente podría ser de ayuda para mejorar su consideración acerca de las mismas, y así favorecer un buen entorno clínico en todas las especialidades sin distinciones como las que se muestran en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martínez Moreno, L. P. (2016). Plan estratégico para el mejoramiento de los servicios médicos de la clínica hospital Kennedy del cantón Buena Fe, periodo 2015-2019 (Bachelor's thesis, Quevedo: UTEQ)

Zabalza Beraza MA (2011). El prácticum como socialización profesional. FEAE; 19 (6) 11-13.

Zabalza Beraza MA (2016). El prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. Prácticum. 1 (1).

Zapico Yáñez F, Blanco Sánchez R, Consul Giribert M y Juanola Pagés MªD (1997). Aprendizaje y satisfacción de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas (I). Hospital. Enfermer Clín; 7: 20-28.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Perspetivas de estudantes sobre o Prácticum em educação pré-escolar. (RES0031)

Dulce Noronha e Sousa, Cristina Cruz Mateus, Iris M. Oliveira
Instituto de Estudos Superiores de Fafe

INTRODUCCIÓN

De acordo com um modelo integrado da formação de docentes, privilegiam-se oportunidades de articulação entre a literatura científica e a prática profissional (Formosinho, 1986). Neste modelo, o estágio/prácticum assume especial importância e espera-se que os(as) docentes mobilizem o seu papel ativo na problematização da intervenção educativa e na construção de saberes sobre e para as práticas, investindo na sua contínua atualização de conhecimentos e reflexividade (Freire, 2002; Neves, 2007). A operacionalização do modelo integrado da formação de docentes torna-se ainda mais necessária face à natureza veloz, instável, global, tecnológica e multicultural da sociedade contemporânea (Mateus & Noronha-Sousa, 2016). Com efeito, a sociedade contemporânea exige profissionais de educação dotados(as) de competências específicas ou *hard skills* (e.g., didática, conhecimento do currículo)e de competências genéricas ou *soft skills* (e.g., empatia, autorregulação emocional), capazes de abraçar a complexidade e a transversalidade de conhecimentos, de se adaptar ao imprevisto e de implementar práticas educativas coerentes com a literatura científica, as especificidades da infância e as idiossincrasias da criança (Gomes & Pereira, 2008; Noronha-Sousa & Mateus, 2017; Sarmento, 2016; Schulman, 2005).

Neste enquadramento, é possível conceber o prácticum e as competências investigativas como elementos articulados e centrais à formação de docentes. Por um lado, ao longo da formação inicial, importa criar oportunidades de contacto com diversos contextos de atuação profissional, que permitam compreender a dinâmica mútua teoria-prática, aportá-la na intencionalidade educativa, interagir com crianças e agentes educativos, assim como reconhecer a pertinência do trabalho colaborativo (Araújo & Antunes, 2018; Craveiro, 2016). Por outro lado, é necessário capacitar os(as) futuros(as) docentes para investigar sobre e para a prática profissional, enquanto agentes de construção de novos saberes práticos e de reconfigurações das práticas docentes (Martins, Duque, Pinho, Coelho, & Vale, 2017; Noronha-Sousa, 2015). A este respeito, urge desconstruir a perspetiva errónea, mas ainda prevalente entre estudantes e profissionais, de que prática e literatura são elementos independentes. Na verdade, apenas com sinergias entre prácticum e investigação, se conseguirão avanços

rumo à qualidade educativa (Day, 2001) e à "construção do professor investigador, reflexivo e principal agente de transformação da sua prática" (Craveiro, 2016, p. 36). Deste modo, apesar dos desafios que a formação de professores(as) ainda enfrenta, têm-se testemunhado avanços no sentido de articular o prácticum com a investigação. Por exemplo, em Portugal, os planos de estudo dos cursos superiores profissionalizantes para atribuição do grau de mestre em diversas áreas da educação/ensino incluem unidades curriculares de investigação educacional e a prática de ensino supervisionada surge em sinergia com atos investigativos (Craveiro, 2016; Decreto-Lei n.º 65/2018). Similarmente, outros países europeus, como Itália e Suécia, têm estimulado os(as) estudantes a desenvolver projetos de investigação contextualizados nas suas experiências de prática de ensino supervisionada (e.g., Arreman & Erixon, 2017; Guerra & Zuccoli, 2013). Estes avanços nos planos formativos têm, pois, procurado contribuir para potenciar a reflexividade docente e o seu papel ativo no planeamento, implementação, avaliação, melhoria e inovação das práticas educativas (Abeledo, Alonso, & Carril, 2017). Assim, testemunham-se esforços rumo a uma efetiva apropriação da finalidade aplicada da investigação e da prática empiricamente sustentada (Haro et al., 2016), embora haja ainda caminho a percorrer.

As experiências de prácticum na formação inicial de docentes enquadram-se nestas ideologias e reptos socioeducativos. O prácticum pode ser concebido como um conjunto de experiências favorecedoras da aprendizagem sobre e no contexto real de trabalho, com simultaneidade entre teoria, investigação e prática, acompanhadas por profissionais mais experientes (Guzmán, 2017). Enceta oportunidades de aprendizagem experiencial, que integram o contacto com experiências concretas, a observação participante, a reflexão, a problematização de situações reais de trabalho e a experimentação (Kolb, 1984). Integrado na sociedade contemporânea, o prácticum implica também o aprimorar e o aplicar de competências interculturais e tecnológicas, atendendo à premência da internacionalização, da multiculturalidade, da globalização e da era digital (Vélez & Giner, 2015).

Enquanto alvo de atenção interdisciplinar e tema-chave ao nível das organizações e do desenvolvimento de carreira, o prácticum tem-se revelado importante não só para os(as) estudantes, mas também para as instituições de ensino superior e para as entidades laborais (Vélez & Giner, 2015). As instituições de ensino superior e as entidades laborais beneficiam da disseminação de boas-práticas e de parcerias entre a academia e a comunidade (Vélez & Giner, 2015). Para os(as) estudantes, a investigação demonstra efeitos positivos a curto-prazo do prácticum no rendimento académico, nas competências comunicacionais e na minimização de desigualdades sociais nos

processos de aprendizagem experiencial (Binder, Baguley, Crook, & Millrer, 2015; Vélez & Giner, 2015). Existe ainda evidência quanto ao impacto positivo do prácticum na exploração de si em contexto de trabalho, na reavaliação/reconstrução de interesses, competências percebidas e valores, o que, por sua vez, sustenta o desenvolvimento da identidade (e.g., Gamboa, Paixão, & Jesus, 2013). O prácticum, quando assegurada a sua qualidade, acarreta também benefícios às competências de procura de emprego e à adaptabilidade de carreira (Pan et al., 2018; Silva & Gamboa, 2014). Nesse âmbito, têm sido identificados fatores de satisfação, qualidade e utilidade percebida do prácticum por parte dos(as) estudantes, entre os quais: (a) a realização de tarefas diversificadas, desafiantes e significativas; (b) a potenciação da autonomia; (c) a abertura a novas ideias e à proatividade; (d) a qualidade e a natureza sistemática da supervisão; (e) o feedback construtivo; e (f) a construção de uma rede de suporte (e.g., Gamboa, Paixão, Lemos, & Paixão, 2016; Vélez & Giner, 2015).

Em conformidade com a conceptualização e a investigação transdisciplinar do prácticum, a literatura especializada em educação de infância tem reconhecido que este contribui para a formação profissional e para a reconstrução de projetos de vida dos(as) futuros(as) docentes (Zabalza, 2004). Também designados(as) como professores(as) neófitos(as) (Caires, 2006), os(as) estudantes em prácticum necessitam usufruir de oportunidades combinadas de experimentação e reflexão, favorecedoras de avanços nos processos de autoconstrução enquanto docentes e de desenvolvimento da identidade (Caires & Almeida, 2003; Nóvoa, 1992). A investigação sugere que o prácticum é central para o desenvolvimento de competências genéricas/*hard skills* e de competências específicas/*soft skills*, ou seja, as competências "intra e interpessoais, e as de natureza pedagógico-didática" (Caires, 2006, p. 95). Nomeadamente, existe evidência de que o prácticum em educação de infância tem repercussões positivas na confiança para o exercício profissional, na resolução de problemas, na consciencialização dos desafios inerentes às solicitações contextuais e à gestão de grupos, assim como no reconhecimento da importância da investigação na prática profissional (Arreman & Erixon, 2017; Suchodoletz, Jamil, Larsen, & Hamre, 2018).

Apesar desta linha de pesquisa necessitar ainda de aprofundamento, a literatura parece reforçar os esforços das instituições de ensino superior em articular o prácticum com competências investigativas na formação de docentes. Rumo a esta missão, reconhece-se que o acompanhamento do prácticum em educação de infância deve ser pautado por uma supervisão humanista, potenciadora do pensamento crítico, da ética profissional, da agência e do desenvolvimento holístico dos(as) formandos(as) (Dayan, 2008; Noronha-Sousa, 2015). Deve ainda incidir na relação triádica teoria-investigação-prática

e estimular a curiosidade, o questionamento, a indagação, a investigação participativa e a reflexão crítica sobre as práticas (Guerra & Zuccoli, 2013; Sempowicz & Hudson, 2012). Importa também valorizar o trabalho em equipa e o trabalho colaborativo, concebendo-os como vias para a estruturação de comunidades aprendentes, que sustentam a reflexividade partilhada, a co-construção de conhecimentos técnico-científicos e práticos, a inovação pedagógica, as redes de relações, a mobilização do potencial da heterogeneidade, e a adaptação de organizações educativas à mudança (Guerra & Zuccoli, 2013; Leitão & Martins, 1998; Noronha-Sousa, 2017). Procura-se, pois, que o prácticum em educação de infância constitua uma oportunidade única para reconstruir sentidos acerca de experiências de vida e carreira prévias, favorecendo a integração "entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal" (Noronha-Sousa, 2015, p. 112).

PRESENTE E REPTO DO FUTURO DA PRAXIS DOCENTE

A educação dos nossos dias tem necessariamente de ter em conta as condições da infância, saindo dos moldes educativos tradicionais e adultocentrados. Tendo em conta que, em cada idade, somos diferentes, fixamos os padrões de comportamento tanto por referência à ordem social do(a) adulto(a), como às crianças (2004). Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, dever-se-á assumir, desde cedo, uma visão triangulada escola-família-criança, tal como preconizado no manifesto epistolado por Malaguzzi (1998). Esta visão, defensora dos Direitos da Criança, assume a competência da criança como a base de atenção educacional, contrariando, assim, a tendência de não dar às crianças o direito a voz própria e de procurar que representem papéis ou adotem comportamentos, que apenas correspondem às expectativas dos(as) adultos(as). São necessárias práticas que efetivamente reconheçam que as crianças são competentes, quer nas questões relacionadas com a sua vida e na transmissão das suas próprias experiências e expectativas, quer nas suas múltiplas linguagens, expressando opiniões e vivências, construindo significados e sentidos à existência, enquanto agentes ativos que influenciam o mundo (Clarke & Moss, 2001). Com base nessa visão da criança enquanto pessoa em desenvolvimento, subentende-se o desvio a uma visão escolarizante e tradicional, mas mais respeitadora dos valores humanos, em que o(a) adulto(a) respeita a infância, os seus ritmos e níveis maturacionais, a sua unicidade e idiossincrasias, assim como os seus períodos sensíveis, tal como como há mais de cem anos defendia Maria Montessori. A criança de hoje, Homem do amanhã, apresenta-se, desde muito cedo, com competências estruturantes de Homem de futuro, enquanto pessoa capaz de edificar pensamento divergente e de transformar modos e modelos de operar. Nesta perspetiva, cabe ao(à) adulto(a), também competente, assumir-se enquanto referência

e modelo, potenciar capacidades inatas e promover espaços e tempos de criatividade, já que o seu papel é fundamental para sustentar o desenvolvimento de pessoas que tendam a favorecer a inovação, apresentar-se como diferenciadores e construtores de valor.

Dos saberes docentes à profissionalidade: um construto resultante de saberes que constroem o *eu*profissional

A profissionalidade é uma construção ao longo da formação e da atividade docente. O processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional é concebido por Alarcão e Roldão (2008) como um processo de mudança, epistemologicamente fundamentado e empiricamente apoiado, assente numa perspetiva socioconstrutivista e na formação apoiada pela investigação aplicada. Assente neste pressuposto, as autoras problematizam a construção e o desenvolvimento profissional, equacionando as suas bases.De acordo com Alarcão e Roldão (2008), depreende-se que a complexidade de pensamento deverá pautar o conhecimento estruturante dos(as) profissionais de educação. Numa sociedade do conhecimento, torna-se imperativo que se desenhem construtos concebidos na mudança social e educacional, que abracem "criança de hoje, tecnológica; pais, referências educativas; educadores, atualização refletida; escolas, com princípios educativos" (Mateus & Noronha-Sousa, 2016, p. 77). Na formação dos(as) docentes, o desempenho profissional e as práticas pedagógicas devem sustentar-se na confluência dos ecos das várias ciências, diferentes, mas simultaneamente complementares, como a filosofia, a sociologia, a psicologia e as neurociências (Mateus & Noronha-Sousa, 2016).

A necessidade de aportar saberes na construção de uma educação contemporânea baseia-se na filosofia de passar de um conhecimento pronto para um conhecimento em permanente construção, refletido, experimentado, crítico e investigador, contribuindo para práticas pedagógicas refletidas, inovadoras, criativas e em permanente atualização, que adquirem qualidade quando o ato educativo é um ato intencional (Couto, 2005). Por sua vez, a sociologia salienta a *Pessoa*e, por isso, enfatiza as especificidades da criança, enquanto indivíduo singular, competente e um ser de direito e por direito, conquistando, assim, lugares próprios - lugares de infância – onde se desenvolvem práticas que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades (Sarmento, Delgado, & Muller, 2006; Tomás, 2011). Por outro lado, a psicologia sugere a existência de estádios normativos de desenvolvimento. No entanto, assumir a norma reporta-se essencialmente a uma componente biológica, que parece não atender a uma componente contextual, sendo atualmente necessário reconhecer o indivíduo enquanto

um sistema de vida, com idiossincrasias, diferentes ritmos de aprendizagem, inteligências múltiplas (Gardner, 1995; Ford & Lerner,1992) e necessárias competências emocionais (Goleman, 2000). Contribui-se, assim, para práticas pedagógicas que, mais do que centradas em resultados, privilegiam os contextos e os processos de aprendizagem. Já as neurociências destacam o cérebro como o órgão humano que aprende e pensa, com plasticidade para continuamente se desenvolver, adaptar e aprender, sustentando práticas pedagógicas pautadas pela gestão do currículo pelo(a) próprio(a) professor(a) e pela adequação da sua metodologia de trabalho de acordo com os processos neurológicos subjacentes à aprendizagem da criança (Leuroot & Giedd, 2011; Noronha-Sousa, 2015) e com responsividade a períodos ótimos de aprendizagem e a ritmos maturacionais.

Releva-se a centralidade das neurociências no processo de evolução de outras áreas de conhecimento e no processo de autoconstrução do indivíduo. As neurociências favorecem uma perspetiva mais integradora sobre "como tomamos decisões, como percecionamos a realidade, quem somos, como são conduzidas as nossas vidas, porque precisamos dos outros e para onde estamos a caminhar enquanto espécie que começa a tomar as suas próprias rédeas" (Eagleman, 2017, p. 8). As neurociências alteram ainda para o papel que as expectativas pessoais assumem na interação com o meio e na (re)construção subjetiva da realidade e do *EU.*

Segundo Couto (2005), "ao pensar e ao agir como educadores, somos interpelados por expressões e interrogações das diversas linhas onde a educação é mestra para desenhar o rosto do futuro" (p. 8). Os(as) docentes assumem, então, um papel determinante para a consolidação de um modelo ideal de educação, de acordo com o qual se reconhece que as crianças podem aceder a todo o tipo de conhecimento sem a presença de um(a) docente. O papel do(a) professor(a) tem vindo, assim, a adquirir uma permanente e necessária transformação, já que a criança não aprende apenas com os(as) amigos(as), a família e/ou a escola/docente, pois com facilidade, na atualidade, consegue recorrer a meios tecnológicos e a outras formas de escola paralela. Numa perspetiva contemporânea, o papel deste(a) profissional passa sobretudo por orientar e observar o fluxo desses conhecimentos, esclarecer dúvidas, promover a reflexão e o pensamento crítico. Edgar Morin (2002) percebe a classe escolar como uma entidade complexa, que engloba uma variedade de disposições, estratos socioeconómicos, emoções e culturas, concebendo os contextos educativos como locais impregnados de heterogeneidade. Por isso, Morin (2002) considera ser este o espaço perfeito para iniciar uma transformação de paradigmas e, deste modo, modificar a maneira convencional de se pensar os ambientes escolares e de como sob os mesmos atuar. O caminho indicado por Morin é

o de compreender o contexto, adquirir o poder de encontrar a conexão com a existência e construir um pensamento integral, que permita ao indivíduo articular o local e o global. Para edificação do futuro da educação, Morin (2002) estabelece sete saberes, indispensáveis na sua perspetiva: (i) ultrapassar cegueiras do conhecimento, (ii) desenvolver conhecimento próprio, (iii) ensinar a condição humana, (iv) potenciar a identidade terrena, (v) ser capaz de enfrentar as incertezas, (vi) ensinar a compreensão, e (vii) respeitar a ética humana.

Ao reconhecer a complexidade do conhecimento e a sua relação com a construção da identidade, depreende-se que os(as) educadores(as)/professores(as) articulam a sua identidade pessoal com a sua identidade profissional, pois continuamente se reconstroem enquanto pessoas e profissionais, a partir da atuação docente (Sousa, 2000). Existe, pois, uma dinâmica mútua entre educador(a) e educando(a), uma vez que ambos se reconstroem nas interações educativas (Mateus, 2012). A educação na contemporaneidade requer, por isso, docentes com um perfil de profissional Social, caracterizado pelo cuidado com e a ajuda ao outro, estimulando o desenvolvimento positivo dos indivíduos (Holland, 1985). Percebe-se, então, que o enfoque está na construção do(a) profissional docente, sendo este alicerçado em diversas esferas, entre as quais, a sua formação.

De acordo com a Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC; Spiro et al., 1988), a formação de professores(as) pode ser enquadrada num domínio de conhecimento complexo, pois o futuro docente não deve usar de uniformidade ou linearidade na compreensão e/ou apreensão de uma situação ou conceito, tal como defende Brito et al. (2002). De acordo com a referida teoria, durante o prácticum, considera-se que o(a) futuro(a) docente está numa "fase de iniciação"; quando ingressa no mundo do trabalho, passa a estar numa "fase avançada". Na perspetiva de Jacobson e Spiro (1994), a tónica deixa de incidir nos conceitos e passa a focar-se na aplicação destes às mais diversas situações, em que conceitos e situações se articulam de forma multifacetada (Spiro et al., 1988). A formação docente requer novas perspetivas sobre o processo de aprendizagem, uma vez que se pretende que os(as) alunos(as) adquiram conhecimentos em domínios de saber, os quais, segundo a TFC, são complexos e pouco estruturados, implicando, por isso, aprendizagem e consequente aquisição de saberes docentes. Este tipo de aprendizagem exige análises múltiplas sobre conceitos e contextos, o que, por sua vez, requer, por parte dos(as) futuros(as) docentes e dos(as) atuais docentes, "flexibilidade cognitiva", enquanto capacidade de adequar o conhecimento ao contexto e, deste modo, agregar múltiplas perspetivas que permitam uma resposta progressivamente mais adaptada a diferentes situações/problemas.

O desenvolvimento de estudos referentes aos saberes da docência marcam a "descoberta" da prática pedagógica do(a) professor(a) nos contextos escolares, como lócus privilegiado da construção e mobilização de saberes profissionais. Simultaneamente, a evolução formativa implica que aos conhecimentos, se ajuntem aquisições de novas competências, como o de professor(a)-investigador(a). Ser professor(a)-investigador(a) é a chave para ultrapassar o desafio de construir professores(as) reflexivos(as) – repto emergente nos anos 80. Esta nova dimensão formativa tem invadido a Europa com «Bolonha» e permite, além de refletir para promover a autoavaliação e para a qualidade educativa, conquistar um(a) professor(a) construtor(a) de novas ideias, conhecimentos e saberes práticos.

Nas últimas décadas, estudos têm contribuído para um entendimento mais profundo da peculiaridade do conhecimento profissional do(a) professor(a) para definir categorias conceituais necessárias à formalização de novos saberes teóricos e para construir uma inovadora abordagem curricular de conhecimentos práticos e metodológicos que objetivam informar e orientar a prática pedagógica dos(as) professores(as). Não se defende que estes saberes sejam suficientes para conduzir, com segurança, a prática do(a) professor(a), já que, tendo como pressuposto a sua natureza contextual, histórica e social, considera-se que a prática profissional não pode ser totalmente guiada por saberes formalizados a priori (Shulman, 2005). Pelo contrário, exige-se uma constante análise das experiências práticas e reflexões teóricas, que permitam proporcionar novos conhecimento da prática e sobre a prática. Neste âmbito, Lee Shulman (2005) é um dos precursores das pesquisas relacionadas com os saberes docentes ou, como se denomina nos Estados Unidos, país de origem do autor, conhecimentos de base (*knowledge*base) para o ensino.

ESCOLA DO FUTURO E PROFESORES(AS) DO FUTURO

Além de uma educação de futuro, precisamos pensar no desenvolvimento de estruturas organizacionais complexas e na adoção de formas de conduta diferentes das dos outros animais. A História comprova que foram muitas as conquistas progressivas do Homem ao longo da evolução da sua espécie. Importa, contudo, esclarecer dois sentidos que se atribuem ao termo evolução, evitando ambiguidades: sentido filogenético e sentido ontogenético. O primeiro estuda a história da evolução humana e o progresso da espécie, nomeadamente destacando-se a constituição dos seres humanos como seres cognitivos, a que se chamou Filogénese. O conceito de evolução é o fulcro da teoria que Charles Darwin expôs em1859 «A origem das espécies». Para o autor, os seres não são todos iguais, apresentando características que os individualizam. A ocorrência e luta

pela sobrevivência geram, assim, uma seleção natural nos seres vivos, fenómeno que denominou por «mola impulsionadora da evolução». Já por ontogénese, entende-se o conhecimento como um processo de modificações e adaptações ao meio que ocorrem desde o nascimento. O sentido ontogenético da evolução remete para o desenvolvimento do indivíduo, desde a conceção até ao final da vida. O psicólogo Jean Piaget, enquanto criador da abordagem científica do conhecimento estudou o modo como, em cada indivíduo, se desenvolve a faculdade de raciocinar geneticamente (Psicologia Genética). Considerou que o raciocínio não está pré-constituído nem é inato. Contudo, o evolucionismo piagetiano é criticado pela carga de positivismo impregnada na sua análise, que torna a formação psicossocial mais difícil do que a diferença. O seu contributo, no entanto, influenciou a avaliação escolar do desenvolvimento das crianças e sustentou uma perspetiva fundamental para a Modernização da Escola: o Construtivismo, que cedo se converteu em socioconstrutivismo por influência das correntes Soviéticas de Vygotsky.

As bases em que se fundamenta a Escola do futuro, e/ou os(as) Professores(as) do futuro, constroem-se precocemente, desde os meandros do processo de construto docente (Figura 1). A escola do futuro e a qualidade educativa são indissociáveis de uma nova geração docente, que perspetive o futuro atendendo às caraterísticas da contemporaneidade, respondendo quer à comunidade científica, quer às culturas globais e de cada criança, respeitando a história como fonte de reserva e transmissora da própria evolução.A qualidade educativa deve pautar as preocupações das políticas educativas, que necessitam assumir a parentalidade positiva e a formação dos(as) educadores(as)/professores(as) como prioridades. São necessárias metacompetências ao(à) educador(a) do século XXI para garantir a qualidade educativa, tais como a adaptabilidade, agilidade e capacidade de integração, flexibilidade, empatia e empenho, responsabilidade, acuidade e potencialidades. Na origem do conhecimento e da educação, vigora um processo dinâmico, no qual o(a) educador(a) contemporâneo(a) reconhece o papel de interações informais nas aprendizagens de diferentes gerações. A construção do futuro educativo deverá ser percebida pelos(as) professores(as) neófitos(as) como uma missão maior, global, mas particular, em que a escola se afigura como janela de oportunidades e mecanismo potenciador de equidade social.

Figura 1. Bases da evolução do construto docente. In Noronha-Sousa, D. (2018).

Profissionalidade docente: da "pessoa" do(a) educador(a) à "organização" escolar

A propriedade coletiva surge enquanto superorganização e resulta do conjugar de complexidade individual com esforços coletivos na luta por uma mesma causa. A tomada de decisão resultante da propriedade coletiva constitui o fenómeno a que se designou de "emergência" (Eagleman, 2017, p.175), resultando do trabalho conjunto rumo a algo maior. Assim, a profissionalidade docente resulta de uma construção da pessoa e do seu *EU* profissional, imbuído de cultura, de sinergias entre estilos organizacionais, de equipas aprendentes e de políticas educativas. O(a) docente, como qualquer ser humano, depende da ação humana e dos sistemas de interação social, que são sistemas coletivos de ação, mais ou menos formalizados.

Os(as) professores(as), como defende Canário (2012), constroem a sua identidade e ação profissionais de acordo com as experiências formativas e vivências nos contextos organizacionais escolares. As dimensões pessoais e coletivas do exercício da profissão docente são indissociáveis. A construção da identidade profissional e a aprendizagem da profissão acrescem a um percurso formativo, uma trajetória profissional, num processo dinâmico e continuado de socialização profissional, que se cruzam numa dimensão biográfica e numa dimensão contextual.

Assim, as políticas da formação de professores(as) precisam ter em conta esta dupla vertente: intervir na formação de professores(as) significa não só intervir nos modos de socialização profissional dos(as) professores(as), como também nos modos de organização da escola, enquanto organização. Está em causa superar um dos pontos críticos que mais tem marcado negativamente as políticas e práticas de formação de professores(as) - uma dupla exterioridade da formação, quer em relação à pessoa do(as) professor(as), quer em relação à organização escolar (Canário, 2005). "A constância da hegemonia de um paradigma de racionalidade técnica nas políticas e nas práticas de

formação de professores, leva a construir uma lógica profissional," (Nóvoa, 1998, p. 169).

A ação docente e a construção da profissionalidade

A profissão docente implica, além do Homem social, a singularidade de cada ser e de cada situação educativa. A contemporaneidade torna insuficiente a mera aplicação de procedimentos uniformizados e predefinidos, o que remete para a pertinência de encarar cada educador(a) como um(a) analista simbólico – prático(a)-reflexivo(a), investigador(a), produtor(a) de sentido – afastando-se do(a) tradicional e mero(a) executante de práticas comuns, pré-estabelecidas e escolarizantes (Oliveira-Formosinho, 2016).Urge analisar e estudar a construção da profissionalidade e formação em contexto (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002), para desenvolver uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança e a imagem de adulto(a) profissional. Implica-se uma forma emergente de formação de professores(as), situada numa visão democrática, igualitária equitativa e participativa do mundo. A atualidade requisita práticas educativas respeitadoras de uma epistemologia da complexidade (Morin, 2008), apoiadas numa perspetiva da educação em co-construção (Freire, 2002), numa pedagogia participativa (Noronha-Sousa 2017) e na investigação praxiológica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).Os(as) educadores(as) do novo milénio exigem apropriar a imagem de criança às expectativas que essa imagem aponta para a conceção de escola, educação, pedagogia em sala, relação entre formação da criança e formação do(a) profissional.

As situações educativas impõem formações potenciadoras de práticas com carácter indeterminado, promovendo a resolução de problemas inesperados, perante incerteza e urgência (Perrenoud, 1993). A docência do novo milénio não se define pela mera capacidade de executar, pois incorpora necessariamente uma capacidade de refletir criticamente e de assumir uma grande responsabilidade social e moral. Enquanto profissão de relação, a profissão de professor(a) é, por definição, uma profissão ética (Batista 2005), o que supõe um compromisso coletivo da sociedade, que se pretende educadora, com as realizações coletivas da cultura humana, numa perspetiva de democracia, justiça social e igualdade, orientada para os sistemas de educação, para a forma como os estabelecimentos de ensino são geridos e para o relacionamento com os(as) estudantes. O(a) educador não preconiza uma prática transmissora de saberes prévios (Tardif, 2002), não ensina exclusivamente o que sabe, ensina sobretudo aquilo que é, enquanto indivíduo e cidadão. Na sua atividade docente, é necessário

permanentemente combinar conhecimentos (conteúdos) com procedimentos de carácter prático, num processo de contextualização que remete para uma dimensão artesanal e "artística" (Canário 2012). Importa superar fenómenos de desprofissionalização dos(as) educadores(as), pois a profissão não pode ser restringida a uma lógica instrumental; apela, pelo contrário, a uma construção de sentidos pela inserção num amplo quadro de valores éticos, culturais e políticos.

METODOLOGÍA

As crenças influenciam a forma como os(as) professores(as) aprendem os processos de profissionalidade e de mudança de práticas, regulando o modo como se usa, guarda e recupera conhecimento (Richardson, 1996; Gess-Newsome, 2003, citados por Marcelo, 2009). Para apoiar o desenvolvimento profissional dos(as) docentes, é necessário compreender o processo mediante o qual os(as) educadores(as), durante a sua formação inicial, crescem profissionalmente e quais as condições facilitadoras desse crescimento. A participação em atividades de desenvolvimento profissional sustenta mudanças no conhecimento e nas crenças, o que conduz a mudança nas práticas contexto educativo e, consequentemente, a uma mudança nos resultados pedagógicos. No entanto, para Guskey e Sparks (2000, citado por Marcelo, 2009), existe uma mudança de crenças "através da articulação com as práticas que estas iniciativas proporcionem e que permitam a comprovação na prática da utilidade e exequibilidade dessas novas propostas" (p. 16). Isto é, a mudança de crenças não ocorre como consequência direta da participação em atividades de desenvolvimento profissional, mas surge também das experiências práticas, da verificação de resultados e da eficácia do trabalho desenvolvido com crianças em contextos educativos, sustentando um modelo implícito de esquemas promotores de desenvolvimento (Figura 2).

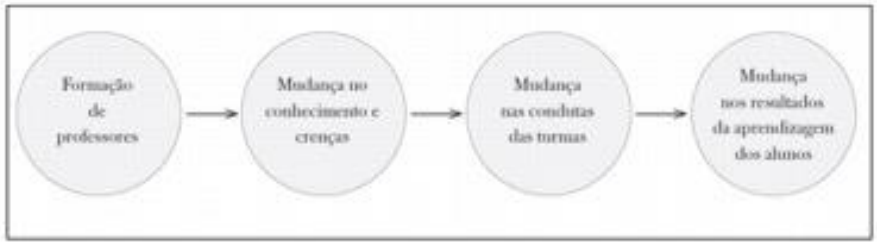


Figura 2. Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente. In Marcelo (2009 p. 16).

Apesar destes contributos, é ainda necessário aprofundar a linha de pesquisa sobre o papel do prácticum no desenvolvimento dos(as) professores(as) neófitos(as) (Caires, 2006). Em educação de infância, tal aprofundamento poderá ser operacionalizado em

estudos de caso relativos ao prácticum em determinadas instituições de ensino superior e em estudos comparativos, que mobilizem o trabalho colaborativo entre as instituições de ensino superior que ministram cursos de educação de infância (Araújo & Antunes, 2018). Esses eixos de investigação são necessários para apoiar o planeamento e a monitorização do prácticum, assim como para adequar a sua supervisão às necessidades dos(as) estudantes e às exigências sociais de nível local, regional, distrital e nacional.

Este estudo enquadra-se no primeiro eixo de investigação proposto, centrando-se numa instituição de ensino superior, em particular o Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF). O presente trabalho enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação do IESF (Registo NCE/14/01956). O Mestrado tem a duração de dois anos, sendo o prácticum em educação pré-escolar realizado no primeiro semestre do 2.º ano, enquanto o segundo semestre desse mesmo ano é destinado ao prácticum no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que ao prácticum em educação pré-escolar diz respeito, este inclui o total de 500 horas, distribuídas por: 342 horas de contacto com o contexto de prácticum, durante as quais os(as) formandos(as) desenvolvem observação participante, experimentação, investigação, e docência sob acompanhamento de um(a) educador(a) cooperante da entidade laboral; 38 horas de seminário na instituição de ensino superior, dedicadas ao aprofundamento e debate de conteúdos temáticos relevantes à prática profissional e em resposta às necessidades dos(as) formandos(as); e 19 horas de orientação tutorial, as quais podem ser desenvolvidas quer na instituição de ensino superior, quer na entidade laboral, de modo individual ou grupal, mediante as necessidades dos(as) futuros(as) docentes (contudo, privilegia-se a partilha de experiências e a aprendizagem entre pares, de forma a modelar e operacionalizar o trabalho colaborativo).

O prácticum em educação pré-escolar adota a aprendizagem experiencial em centros educativos como metodologia de ensino. Assume como objetivos: (a) promover práticas docentes inovadoras, reflexivas e contextualizadas em termos sociais, culturais e desenvolvimentais, em prol da qualidade educativa; (b) potenciar a aplicação de competências investigativas, com vista à sustentação científica das práticas docentes, à reflexão crítica e à co-construção de novos saberes práticos; e (c) promover o trabalho em equipa multidisciplinar, ao facilitar o envolvimento parental, reconhecer os contributos de múltiplos agentes educativos e respeitar o papel ativo e a voz da criança.

No âmbito do referido curso e ao salientar a pertinência do prácticum no percurso formativo de futuros(as) docentes, este estudo surge no ano letivo 2018/19 e tem como objetivo conhecer perspetivas de estudantes sobre o prácticum em educação pré-

escolar. Participaram sete estudantes, mulheres, com idades entre 22 e 48 anos (M_{idade} = 31.14, *DP*= 9.58). À data de realização deste estudo, a maioria das estudantes encontrava-se casada (57.1%), estando as restantes solteiras/comprometidas. As estudantes responderam a quatro questões abertas sobre perspetivas e vivências de prácticum (i.e., "Quais os desafios com que lidou durante o prácticum?", "Durante o prácticum, quais as competências que desenvolveu?", "Em geral, o que achou do seu prácticum?", "Para si, qual a importância do prácticum?").

A recolha de dados decorreu uma semana após a conclusão do prácticum, na instituição de ensino superior. As questões foram apresentadas no formato papel-e-lápis e respondidas individualmente, em contexto sala de aula, sob colaboração de uma estagiária profissional em psicologia, sem conhecimento nem intervenção prévia no prácticum. Garantiu-se a participação voluntária das estudantes e assegurou-se a confidencialidade das informações. Salvaguardaram-se os cuidados éticos de investigação previstos pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, pela *American Educational Research Association* e pela *American Psychological Association*. As respostas foram analisadas qualitativamente, com base na análise temática (Braun & Clarke, 2006).

RESULTADOS

Identificaram-se três temas principais: desafios vivenciados no prácticum; aprendizagens decorrentes do prácticum; e utilidade percebida do prácticum. O primeiro tema comporta cinco subtemas: gestão de tempo e papéis; perfecionismo; liderança; trabalho em equipa; e envolvimento das crianças. O segundo tema inclui três subtemas: competências genéricas; autonomia e determinação; e articulação política-literatura-prática. O terceiro tema integra também três subtemas: perspetivação futura; responsabilidade social; e desenvolvimento pessoal e profissional (Figura 3).

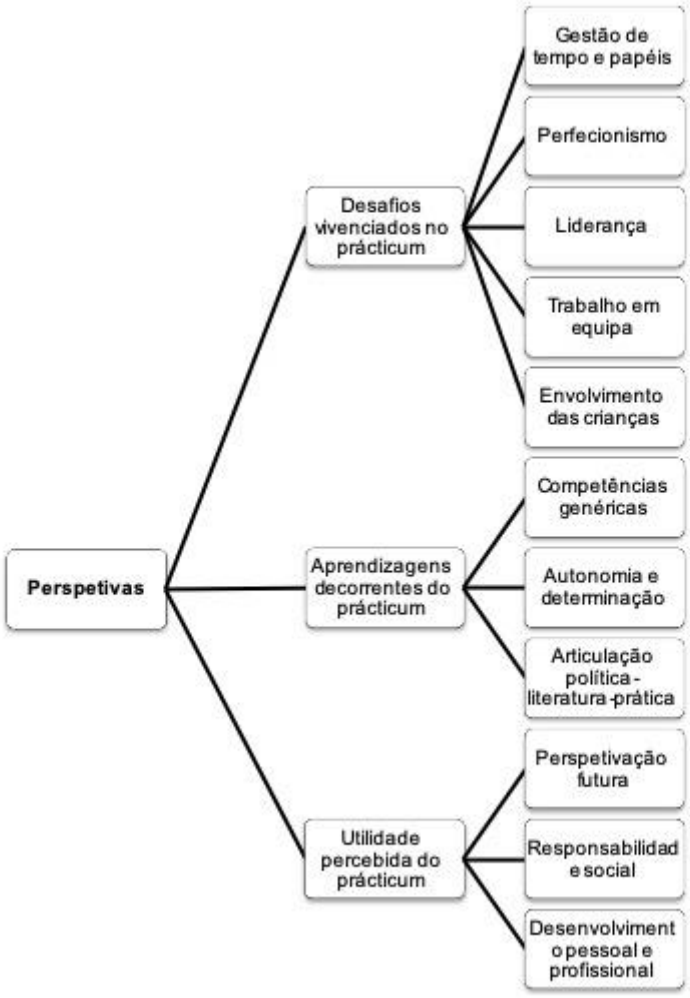


Figura 3. Perspetivas de estudantes sobre o prácticum em educação pré-escolar: Temas e subtemas

No que concerne aos desafios vivenciados no prácticum, o perfecionismo, isto é, a ambição em realizar as tarefas corretamente, constituiu um desafio para três estudantes (42.86%) (e.g., "mostrar o meu trabalho e empenho", Participante 2; "conseguir realizar todas as atividades de forma positiva", Participante 7). Também três estudantes (42.86%) indicaram ter sentido dificuldades em envolver as crianças nas atividades (e.g., "adequar estratégias para cativar o interesse das crianças", Participante 6; "atrair a atenção das crianças", Participante 7). Duas estudantes (28.57%) referiram a dificuldade em gerir o tempo (e.g., "falta de tempo para concluir todas as tarefas", Participante 1) e os papéis de vida (e.g., "gerir o tempo de trabalho, de família e de estágio",

Participante 3). Duas (28.57%) apontaram ainda o trabalho em equipa como desafio no prácticum (e.g., "conhecer bem toda a comunidade educativa e interagir com todos os intervenientes", Participante 5). Uma estudante (14.29%) reconheceu a liderança como principal desafio (e.g., "Liderar uma sala de atividades", Participante 4).

Quanto às aprendizagens decorrentes do prácticum, quatro estudantes (57.14%) consideraram ter aprendido a articular a política com a literatura e a prática profissional em educação de infância (e.g., "tomei consciência da aplicabilidade da teoria na prática", Participante 1; "conseguir relacionar as orientações curriculares para a educação pré-escolar com a prática e interligar a minha prática com a teoria", Participante 5). Três (42.86%) salientaram que adquiriram e/ou melhoraram competências genéricas (e.g., "capacidade de lidar com a ansiedade", Participante 2; "resiliência, proatividade", Participante 6). Duas estudantes (28.57%) reconheceram ainda que melhoraram a sua autonomia e determinação (e.g., "firmeza nas decisões e escolhas, determinação nas atividades e confiança", Participante 3).

Ao nível da utilidade percebida do prácticum, a maioria (85.71%) percebeu-o como útil. Contudo, uma estudante (14.29%) considerou o estágio pouco útil, "frustrante, dececionante", devido a ser "rotineiro" e à "falta de oportunidades para aprender" (Participante 2). Das restantes estudantes, três (42.86%) consideraram o prácticum útil para o desenvolvimento pessoal e profissional (e.g., "completou-me como pessoa e como profissional", Participante 3; "contribuiu para um crescimento ao nível pessoal e profissional", Participante 4). Três estudantes conceberam o prácticum como pilar da sua perspetivação futura enquanto docentes (e.g., "enriquecedor para a prática futura", Participante 1; "proporcionou-me muita experiência", Participante 5). Duas (28.57%) atribuíram ainda utilidade ao prácticum para o desenvolvimento da responsabilidade social na profissão docente (e.g., "o quanto posso fazer para melhorar as atividades e a estabilidade física, social e emocional das crianças", Participante 3).

CONCLUSIONES

O presente trabalho derivou das necessidades em aprofundar conhecimento sobre o papel do prácticum no desenvolvimento de professores(as) neófitos(as) (Caires, 2006) e em investigar/avaliar para melhorar as oportunidades e o acompanhamento do prácticum (Araújo & Antunes, 2018). Este estudo procurou conhecer perspetivas de estudantes sobre o prácticum em educação pré-escolar realizado no ano letivo 2018/19, ao abrigo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação do IESF. Os resultados suportam a natureza experiencial do prácticum

(Kolb, 1984; Vélez & Giner, 2015), atendendo à multiplicidade de perspetivas e vivências reportadas pelas estudantes.

A importância que as participantes atribuíram ao prácticum para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a aquisição de competências genéricas/*soft skills* e a perspetivação futura é também coerente com literatura que defende a centralidade do prácticum para o desenvolvimento de carreira e para a construção da identidade (Caires & Almeida, 2003; Gamboa et al., 2013; Nóvoa, 1992; Zabalza, 2004). Os resultados deste estudo parecem reforçar esforços institucionais em operacionalizar uma formação e supervisão humanista no prácticum em educação de infância, tal como tem já vindo a ser proposto pela literatura (Caires, 2006; Dayan, 2008; Sempowicz & Hudson, 2012). Justifica-se continuar a apostar num acompanhamento humanista de professores(as) neófitos(as) (Caires, 2006), ao respeitar a pessoa de cada estudante, apoiar a atribuição de sentido ao prácticum enquanto componente de um projeto de vida mais amplo, valorizar mudanças intraindividuais desencadeadas pelo prácticum, assim como potenciar a reflexão e o desenvolvimento de competências implicadas na profissionalidade docente (Abeledo et al., 2017; Craveiro, 2016; Noronha-Sousa, 2015; Noronha-Sousa & Mateus, 2017; Sarmento, 2016).

Entre essas competências, os resultados parecem, todavia, sugerir que o trabalho em equipa e a adequação de práticas pedagógicas à infância e à criança acarretam desafios ao seu desenvolvimento e apropriação. Por um lado, ainda que as estudantes tenham reconhecido a importância do trabalho em equipa nos percursos educativos das crianças, identificaram desafios no estabelecimento de dinâmicas relacionais profícuas entre agentes educativos. Por outro lado, apesar de as respostas das estudantes terem remetido para a importância de responder às necessidades das crianças, parecem subsistir dificuldades em diferenciar práticas pedagógicas responsivas ao grupo da infância, de práticas pedagógicas responsivas à criança. Por conseguinte, estes resultados alertam para a necessidade de atender aos desafios experienciados pelos(as) estudantes ao longo do prácticum, nomeadamente no que respeita ao trabalho em equipa e à seleção/adequação de estratégias pedagógicas.

O apoio aos(as) estudantes na superação desses desafios pode repercutir-se não só na supervisão do prácticum, mas também ao longo do percurso formativo. Por exemplo, no prácticum, podem considerar-se: momentos de observação participante de reuniões em equipa multidisciplinar e/ou entre educadores(as) de infância e encarregados(as) de educação; e avaliações periódicas que favoreçam a análise/investigação de mudanças no grupo de crianças e em cada criança. Já no percurso formativo, podem valorizar-se

projetos integrados que requeiram trabalho colaborativo entre estudantes, agentes da instituição de ensino superior e da comunidade; e momentos de contacto com *alumni* e/ou educadores(as) de infância, favorecendo, via observação e entrevista, a familiarização com funções profissionais e formas de adequação de práticas à infância e à criança. Assim, através da estruturação de um percurso colaborativo, coerente e sistemático desde a formação inicial até o prácticum, poder-se-ão reunir condições para melhor ajudar os(as) estudantes a gerir e responder a desafios socioprofissionais, a mobilizar técnicas investigativas ao serviço da prática e do desenvolvimento profissional, e a persistir rumo a efetivas comunidades aprendentes (Guerra & Zuccoli, 2013; Noronha-Sousa, 2017).

Estudos futuros poderão cruzar as perspetivas de estudantes sobre o prácticum com as perspetivas de educadores(as) cooperantes, supervisores(as), encarregados(as) de educação e crianças. Assim, alcançar-se-ia uma análise mais compreensiva e sistémica do prácticum em educação pré-escolar, dando voz aos seus múltiplos intervenientes (Vélez & Giner, 2015). Trabalhos posteriores poderiam ainda identificar expectativas iniciais dos(as) estudantes para o prácticum e confrontá-las com as suas apreciações finais sobre o mesmo. Desse modo, seria possível estimular a automonitorização dos(as) estudantes e a sua conscientização dos significados atribuídos às experiências do prácticum. Adicionalmente, estudos longitudinais e sequenciais poderão analisar o impacto do prácticum na profissionalidade docente e no desenvolvimento de carreira entre gerações de estudantes de um mesmo curso superior e/ou em comparação com estudantes de outras instituições de ensino superior. Assim, seria possível obter evidências institucionais sobre o impacto do prácticum e estreitar trabalho colaborativo entre instituições de ensino superior em prol da qualidade, satisfação e utilidade do prácticum em educação de infância.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abeledo, E.J., Alonso, N., & Carril, P. (2017). La reflexión como exigencia en las experiências de prácticum de formación inicial de docentes. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación, 6,* 269-273. doi:10.17979/reipe.2017.0.06.2588

Alarcão, I., & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Ramada: Edições Pedagogo.

Araújo, S.B., & Antunes, A. (2018). Avaliação da aprendizagem profissional no estágio supervisionado: Estudo exploratório na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional, 29,* 1-21. doi:10.18222/eae.v0ix.4365

Arreman, I., & Erixon, P. (2017). Professional and academic discourse: Swedish student teachers' final degree project in early childhood education and care. *Linguistics and Education, 37,* 52-62. doi:10.1016/j.linged.2016.10.001

Batista, I. (2005).*Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Benton, P. (1990). *The Oxford Internship Scheme: Integration+ Partnership in Initial Teacher Education.*Portland: Calouste Gulbenkian.

Binder, J., Baguley, T., Crook, C., & Miller, F. (2015). The academic value of internships: Benefits across disciplines and student backgrounds. *Contemporary Educational Psychology, 41,* 73-82. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.12.001

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3,* 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico.*Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2012). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores.*Consultado em: https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf

Caires, S. (2006). Vivências e perceções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "tornar-se professor". *Análise Psicológica, 1*(24), 87-98.

Caires, S., & Almeida, L.S. (2003). Vivências e perceções dos estágios pedagógicos: Estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF, 8*(2), 145-153.

Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *Revista Latino-Americana de Educação Infantil, 5*(4), 31-42.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente.*Porto: Porto Editora.

Dayan, Y. (2008). Towards professionalism in early childhood practicum supervision: A personal journey. *European Early Childhood Education Research Journal*, *16*(2), 153-170.

Delgado, A.C., & Muller, F. (2006). Infância, tempos e espaços: Um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. *Currículo sem Fronteiras, 6*(1), 15-24.

Eagleman, D. (2017). *O cérebro: À descoberta de quem somos*. Alfragide: Editora Lua de Papel.

Formosinho, J. (1986). Quatro modelos ideais de formação de professores: O modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In GEP (Ed.),*As ciências da educação e a formação de professores* (pp. 81-106). Lisboa: Ministério da Educação.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gamboa, V., Paixão, M.P., & Jesus, S. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior, 83,* 78-87. doi:10.1016/j.jvb.2013.02.009

Gamboa, V., Paixão, M.P., Lemos, I., & Paixão, O. (2016). A qualidade do estágio prediz a satisfação: Estudo com alunos do ensino secundário profissionalizante. *Omnia, 5,* 93-104. doi:10.23882/OM5-2016-10-08

Gardner, H. (1995). *Teoria das inteligências múltiplas.*Porto Alegre: Artes Médicas.

Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí.

Gomes, R.M., & Pereira, A. (2008). Estratégias de coping em educadores de infância portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional, 12*(2), 319-326.

Guerra, M. & Zuccoli, F. (2013). *Comunidades aprendentes.*Consultado em:

http://www.comregras.com/wp-content/uploads/2015/06/trabalhocomunidadesaprendentes.pdf

Guzmán, J.L. (2017). Análisis cualitativo de la satisfacción, utilidad, competências y articulación teoria-práctica presentes en el prácticum de educación inicial y primaria. In M. González Sanmamed et al. (Eds.), *Recursos para un prácticum de calidad: Actas XIV Simposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas* (pp. 1118-1127). Pontevedra: Poio 2017.

Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em ciências sociais: Guia prático do estudante.*Lisboa: Pactor.

Jacobson, M.J., & Spiro, R.J. (1994). A framework for the contextual analysis of technology-based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education, 5*(2), 3-32.

Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Leitão, S., & Martins, A. (1998). Organização de aprendizagem e teoria da autopoiese. *Revista de Administração Pública, 32*(4), 95-109.

Lernoot, R., & Giedd, J. (2006). Brain development in children and adolescents: Insights from anatomical magnetic resonance imaging. *Neurosciences & Behavioral Reviews, 30*(6), 718-729.

Malaguzzi, L.(1998). History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Formam (Eds.),*The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach advanced reflections* (pp. 49-97). Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo.*Lisboa: Instituto Piaget.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro.*Sísifo Revista de Ciências da Educação, 8*, 7-22.

Martins, F., Duque, I., Pinho, L., Coelho, A., & Vale, V. (2017). *Educação pré-escolar e literacia estatística: A criança como investigadora.* Viseu: Psicosoma.

Mateus, C.C. (2012).*A persona(lidade) do Educador de Infância e o Desenvolvimento da Criança: um estudo correlacional*(Dissertação de Doutoramento). Universidade Santiago de Compostela, Espanha.

Mateus, C.C., & Noronha-Sousa, D. (2016). A educação em mudança no século XXI: Ecos de ciências na educação contemporânea para a 1ª Infância. *Saber & Educar, 21,*76-85.

Müller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação e Sociedade, 27*(95), 553-573.

Neves, I.(2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber & Educar, 12,* 79-95.

Noronha-Sousa, D. (2015). *Supervisão e aquisição da competência profissional: Um modelo de e-tutoring na formação de educadores de infância* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Salamanca, Espanha.

Noronha-Sousa, D. (2017). Comunidades aprendentes do sistema educativo infantil ao superior: A teoria da autopoiese e a organização da aprendizagem colaborativa. *Revista Educa para o Futuro,* 1-15.

Noronha-Sousa, D. (2018). Educação para o futuro: Perspetivando com os pais. *Artigos Pedagógicos ESEF.*

Noronha-Sousa, D., & Mateus, C.C. (2017). Educação em mudança do século XXI: Ecos de ciências enquanto recursos na contemporaneidade nas práticas educativas de qualidade para a infância. In M. González Sanmamed et al. (Eds.), *Recursos para un prácticum de calidad: Actas XIV Simposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas* (pp. 963-973). Pontevedra: Poio 2017.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua profissão* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012).*Pedagogy-in-participation: Childhood association educational perspective*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2016). *A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico.*Consultado em:https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_em_contexto_A_mediacao_do_desenvolvimento_profissional_praxiologico

Pan, J., Guan, Y., Wu, J., Han, L., Zhu, F., Fu, X., & Yu, J. (2018). The interplay of proactive personality and internship quality in Chinese university graduates' job search success: The role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior, 109,* 14-26. doi:10.1016/j.jvb.2018.09.003

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas e profissão docente: Três facetas*. Lisboa: Don Quixote.

Sarmento, T.(2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia, 17*(1), 67-102.

Schulman, L. (2005). Conocimento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9*(2), 1-30.

Sempowicz, T., & Hudson, P. (2012). Mentoring pre-service teachers' reflective practices towards producing teaching outcomes.*International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring, 10*(2), 52-64.

Silva, C., & Gamboa, V. (2014). O impacto do estágio na adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15*(2), 105-114.

Suchodoletz, A., Jamil, F., Larsen, R., & Hamre, B. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education, 75,* 278-289. doi:10.1016/j.tate.2018.07.009

Vélez, G., & Giner, G. (2015). Effects of business internships on students, employers, and higher education institutions: A systematic review. *Journal of Employment Counseling, 52,* 121-130. doi:10.1002/joec.12010

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9*(2), 1-30.

Spiro, R.J. et al. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in structured domains. *Proceedings of the Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale: Erlbaum.

Tardif, M. (2002).*Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Tomás, C. (2011).*"Há muitos mundos no mundo": Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança.* Porto: Edições Afrontamento.

Zabalza, M.A. (2004). *La enseñanza universitária: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.

Datos existentes sobre la eficacia formativa del Prácticum y las prácticas externas

Contribución de la formación en la facultad al desarrollo del Prácticum y del grado en educación infantil. (RES0036)

María Luisa Rodicio García, María del Carmen Sarceda Gorgoso
Universidad de A Coruña
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

La organización de los procesos que confluyen en el Prácticum I, se constituye en un elemento clave de cara a una formación inicial de calidad del profesorado, al mismo tiempo que pone de manifiesto la responsabilidad de las instituciones universitarias al incumbirles el profundizar en "cómo se organizan, se desarrollan y se evalúan las prácticas supervisadas" (Palazzo, Gomes y Rêgo, 2016, p. 55).

A pesar de la multiplicidad de trabajos que ponen su foco de atención en el Prácticum, la investigación sobre el tema sigue siendo objeto de especial interés en el campo de la investigación educativa, tal y como se pone de manifiesto en el número de revistas tanto consolidadas como emergentes que consideran esta temática como prioritaria, los eventos científicos que específicamente centran su foco de atención en el Prácticum, o los proyectos de investigación que abordan este momento de la formación del profesorado, entre otros indicadores (Liesa y Vived, 2010; Vila y Aneas, 2013; Rodríguez-Martínez y Díez, 2014; Zabalza, 2016; Níkleva y Ortega-Martín, 2015; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2015, 2018; Egido y López, 2016; Navaridas, Jiménez y Fernández, 2016; entre otros).

Se puede afirmar que la organización, desarrollo y evaluación del Prácticum es un tema de creciente interés tanto en el contexto nacional como internacional, al mismo tiempo que se constata como la funcionalidad de los aprendizajes promovidos en este momento formativo varía en función de esos parámetros (Egido y López, 2016), lo que justifica la realización de investigaciones que, profundizando en esta temática y con objetos de estudio diferenciados, establezcan directrices dirigidas a la mejora del proceso.

Como señalan Diker y Terigi (1997, p. 113) "se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo

autónomo". En línea con ellas, consideramos que el prácticum se configura como el escenario idóneo para ese aprendizaje, al que llegan los estudiantes después de un período de formación teórica y de desarrollo de competencias técnicas sin las que, indudablemente, sería más difícil sacarle todo el partido.

Con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la apuesta por la formación en competencias, es necesario cuidar más, si cabe, todos los aprendizajes que los estudiantes realizan en su período formativo, para integrar los conocimientos adquiridos y conseguir los objetivos de formación esperados. No se es competente porque sí, sino que tienen que confluir una serie de aprendizajes y experiencias que lo posibiliten. Los conocimientos trabajados en las aulas universitarias deberán ser el preludio de aprendizajes prácticos que den sentido a la acción no en vano, como decía el psicólogo Kurt Lewin, "no hay nada más práctico que una buena teoría". Asumir como válida dicha afirmación pasa por encontrar las claves para que ambas, teoría y práctica, estén en perfecta sintonía y constituyan un *corpus* de conocimiento bien ensamblado e integrado en el currículum formativo del futuro maestro. Además, como señalan Baelo y Arias (2011, p. 124), esta formación tiene que ser concebida como "un proceso en el que conocimientos, habilidades, destrezas…deben integrarse en cada sujeto según sus características –capacidades, rasgos de personalidad, valores-, con la finalidad de que el sujeto alcance el dominio de su profesión".

Por ello es necesario reflexionar acerca de cómo se articula la teoría y la práctica durante el proceso de formación, qué se entiende por teoría y práctica, cuál es su relación, o cómo debería de ser; entre otras cuestiones importantes. En nuestra opinión, esta dialéctica teoría-práctica, es importante conceptualizarla como una relación de interdependencia más que de antítesis, como suele ser lo habitual, para que no se produzca una ruptura entre ambas (Paredes-Labra et al., 2016) que, en el caso de los maestros de Educación Infantil se ve acrecentada por el hecho de que en la Facultad se les prepara más hacia el segundo ciclo (3-6 años), y cuando llegan a las Escuelas Infantiles a realizar sus prácticas, tienen que aproximarse a su futura realidad profesional con niños y niñas de 0 a 3 años, para lo cual no se le prepara en la institución universitaria, constatándose así un vacío en la formación inicial. En este sentido, coincidimos con Martínez (2016, p.13) cuando afirma que "la formación debe estar íntimamente relacionada con la práctica, y debe construirse sobre la escuela como eje vertebrador de la formación profesional del maestro", siendo esto un requerimiento innegociable.

La práctica busca orientar el aprendizaje con apoyo de la teoría, y la teoría se reconstruye con los resultados generados por la práctica, que la alimentan y favorecen la reflexión siempre necesaria para tal fin. Siguiendo al profesor Imbernón (2001), las prácticas en los centros educativos han de conducir necesariamente a analizar la estrecha relación dialéctica entre teoría y práctica educativa.

Si la Universidad está formando en competencias necesarias para el futuro laboral, parece sensato considerar que éstas, ya sean básicas o genéricas, deberán adaptarse a la realidad de cada perfil profesional, para poder cumplir con las exigencias de cada puesto de trabajo. No llega con que se valore la formación recibida por los estudiantes, sino que ésta debe desvelarse como eficaz y eficiente en los contextos de práctica profesional (Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018). Además de ello, deberá propiciar el desarrollo de una práctica reflexiva que retroalimente una experiencia ya de por sí valiosa (Vila y Aneas, 2013; Zabalza, 2016).

En este trabajo se analiza la contribución de las asignaturas teóricas del currículum formativo del futuro profesorado de Educación Infantil, al desarrollo de las prácticas (Prácticum I) desde la perspectiva de los estudiantes. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

1º) Identificar qué asignaturas tienen una mayor contribución a la formación adquirida en el transcurso del Prácticum.

2º) Analizar si la percepción de los estudiantes varía en función del género, edad y curso académico en el que se han recogido los datos.

3º) Analizar si la motivación de los estudiantes de cara a la profesión docente, influyen a la hora de valorar la contribución de las diferentes asignaturas al desarrollo de las prácticas.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de corte cuantitativo, descriptivo y longitudinal, con el cuestionario como instrumento de recogida de información.

Participantes

La muestra participante la componen 176 estudiantes matriculados en el Prácticum I del Grado en Educación Infantil. Los datos se han recogido a lo largo de tres cursos académicos. En concreto, se han elegido los cursos 2011-12, 2012-13 y 2013-14, porque supusieron cambios sustanciales en la organización del Prácticum I, alternando de diferente forma los períodos de teoría y práctica. El cambio más significativo en cuanto

al tema que nos ocupa, se refiere al período de realización que fue diferente en cada año: en el curso 2011-12 se inició con una semana seguida en los centros de prácticas en el mes de septiembre, los lunes y martes de octubre, noviembre y diciembre, y una última semana completa en enero; en el 2012-13 el período de estancia fue de cuatro semanas completas en octubre, y lunes y martes en noviembre y diciembre; y en el curso 2013-14 se desarrolló de forma continuada en los centros durante noviembre y diciembre.

La literatura especializada en el tema, recomienda que las prácticas deben combinarse con la formación teórica (Bretones, 2013, Cardoso, Pereira y Silva, 2015; Coiduras, Torrelles y Carrera, 2014; Palazzo, Gomes y Rêgo, 2016), y que, tal y como afirman Leite y Hortas (2016, p.13) 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".

Otro dato a destacar de la muestra es que el 81,6% de los participantes son mujeres y el resto (17,8%) hombres. El rango de edad está entre los 19 y 21 años. La mayoría de los estudiantes han hecho sus prácticas en centros públicos (59,5%), el 26,3% en centros privados, y un 11,6% en centros concertados. El 84,1% las ha realizado en centros de Educación Infantil y Primaria, y tan sólo el 14,8% ha hecho en escuelas de Educación Infantil. La motivación para el ejercicio de la profesión docente es alta (39%) o muy alta (54,5%).

Procedimiento e instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido el "Cuestionario de Evaluación de la experiencia de los estudiantes en el Prácticum (CUEP)". Se trata de un instrumento que recoge la percepción de los estudiantes sobre su período de prácticas. Ha sido elaborado *ad hoc* y formado por cinco dimensiones, que se responden en una escala tipo Likert con 5 categorías de respuesta, algo habitual en este tipo de estudios (Cantón y Arias, 2013; Feliu, Vallés y Cardona, 2016; Nikleva & Ortega-Martín, 2015; Palazzo et al., 2016; Robles-Fernández et al., 2017; entre otros). Estas dimensiones se concretan en las siguientes: datos de identificación, aspectos relacionados con la profesión docente, desarrollo de competencias, contribución de las materias del currículum al Prácticum I y Organización del Prácticum.

El instrumento fue sometido a juicio de 12 expertos, quienes revisaron los ítems según su pertinencia, descartando aquéllos que no cumplieran la condición de contribuir al conocimiento de cada una de las dimensiones consideradas. Para su selección, nos

fundamentamos teóricamente en las aportaciones de Ausín y Lezcano (2012); Cabero, Fernández y Orta (2015); Navaridas et al., (2016) y Fernández y Reyes (2017), entre otros, estableciendo los siguientes criterios: investigaciones realizadas, experiencia profesional en la formación de maestros, publicaciones nacionales, publicaciones internacionales, conocimiento del estado de la cuestión, disponibilidad, e interés hacia el tema. Todos ellos alcanzan un índice de competencia (K) superior a 0.8, siendo considerado este valor (García, Aquiño, Guzmán y Medina, 2011) más que aceptable para la selección de expertos.

Posteriormente, se procedió a elaborar la base de datos con la información obtenida a fin de determinar la fiabilidad y validez de constructo del mismo. La fiabilidad para el conjunto del cuestionario, estadístico alfa de Cronbach, es de α=.907, consistencia muy alta. Para la administración de los cuestionarios se contó con la colaboración del profesorado de la Facultad implicado en la asignatura Prácticum I. Se informa a los estudiantes que los cuestionarios tendrán un tratamiento única y exclusivamente para el fin de esta investigación y que son anónimos. Así mismo, se les hace saber que no existen respuestas correctas e incorrectas, y que no tienen consecuencias en las calificaciones de las asignaturas que cursan.

Para este trabajo se analiza la dimensión del cuestionario relativa a la contribución de las materias del currículum a la formación práctica adquirida en el desarrollo del Prácticum I, desde la perspectiva de los discentes. Esta dimensión la forman las asignaturas contempladas en el currículum formativo, impartidas en la Facultad. Se solicitaba a los estudiantes que valorasen en qué medida consideraban que esas asignaturas habían contribuido en su formación en las competencias desarrolladas en el período de prácticas. En concreto se estudiaron asignaturas de los dos primeros cursos del Grado, por ser la formación básica común a la titulación del Grado de maestro en Educación Primaria, titulación también estudiada en la investigación de la que nace este trabajo. En concreto, se trabajó con las siguientes:

- De primer curso: Sociología de la Educación, Infancia, Familia y Escuela, Psicología del Desarrollo (0-3 años), Teoría e Instituciones Contemporáneas; Didáctica y Profesión Docente; Psicología del Desarrollo (3-6 años); Psicología de la Educación; Infancia, Salud y Alimentación; Observación y análisis: Escuela y contexto; Dificultades y Trastornos del Desarrollo.
- De segundo curso: Organización y Gestión del Aula; Proyectos e Innovación en el Aula; y Diseño y Desarrollo Curricular.

- La recogida de datos ha tenido un carácter incidental, es decir, se han encuestado a todos los sujetos que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación, una vez finalizado el período de prácticas.

Análisis de datos

Se ha combinado la estadística descriptiva, medias y desviación típica; e inferencial: estadísticos de fiabilidad (α de Cronbach), prueba t de Student, análisis de varianza (ANOVA de un factor) y análisis multivariante. El tratamiento y análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS 22.0 para Windows.

RESULTADOS

Para la exposición de los resultados, comenzamos realizando una descriptiva de las valoraciones dadas a las asignaturas que los estudiantes cursan en la Facultad para así, responder al primer objetivo del trabajo consistente en "Identificar qué asignaturas tienen, para los estudiantes, una mayor contribución al desarrollo del Prácticum".

Los estudiantes perciben que, en general, todas las asignaturas del currículum le aportan conocimientos valiosos para su desarrollo en las prácticas, si bien, destaca lo poco que han valorado la asignatura "Teoría e instituciones contemporáneas" que apenas tiene una media de 2,23 (*D.T.*=1,000), tal y como se observa en la Tabla 1. Otras asignaturas que, junto con la citada, son las que menos le aportan son: "Sociología de la Educación" (*M*=3,12, *D.T.*=1,001) y "Didáctica y Profesión Docente" (*M*=3,27, *D.T.*=1,017). Las que consideran que le aportan más formación son: "Dificultades y trastornos del Desarrollo" (*M*=4,39, *D.T.*=,785), "Psicología del Desarrollo" (3-6 años) (*M*=4,38, *D.T.*=,819), "Psicología del Desarrollo (0-3 años)" (*M*=4,26, *D.T.*= 1,013), "Organización y gestión del aula" (*M*=4,18, *D.T.*=,833) y "Observación y análisis: Escuela y contexto" (*M*=4,00, *D.T.*=,888).

	Media	Desviación estándar
Dificultades y Trastornos del Desarrollo	4,39	,785
Psicología del Desarrollo (3-6 años)	4,38	,819
Psicología del Desarrollo (0-3 años)	4,26	1,013
Organización y Gestión de Aula	4,18	,833
Observación y análisis	4,00	,888
Proyectos e Innovación en el Aula	3,97	,965
Infancia, Familia y Escuela	3,35	1,026
Infancia, Salud y Alimentación	3,35	1,105
Diseño y Desarrollo Curricular	3,31	1,035
Psicología de la Educación	3,30	1,010
Didáctica y Profesión Docente	3,27	1,017
Sociología de la Educación	3,12	1,001
Teoría e Instituciones Contemporáneas	2,23	1,000

Fuente: Elaboración propia

Tabla1. Aportación de las diferentes materias del currículum a la formación recibida en el Prácticum I

Conocidas las valoraciones de la muestra, procedemos a dar respuesta al segundo objetivo que se concreta en "Analizar si la percepción de los estudiantes varía en función del género, edad y curso académico en el que se han recogido los datos".

Por lo que respecta al género de los participantes, las valoraciones realizadas por el conjunto de la muestra apenas difieren si tenemos en cuenta el género de los estudiantes, tal y como se observa en la Tabla 2. Para saber si se dan diferencias estadísticamente significativas entre la opinión dada por los chicos y la de las chicas, se realizó un análisis de diferencia de medias mediante la prueba t de Student. Como se puede observar, el género es una variable que, en general, no influye significativamente a la hora de opinar acerca de las asignaturas que más contribuyen a la formación desarrollada en el período de prácticas. Solamente se dan diferencias estadísticamente

significativas en el caso de la asignatura "Dificultades y Trastornos del Desarrollo" ($t_{(-2,405,\ 173)}$=,017<,05), siendo las chicas las que tienden a valorarlas en mayor medida que los chicos.

Asignatura		M	D.T.	t	gl	*p*
Dificultades y Trastornos del Desarrollo	H	3,78	1,093	-2,405	173	,017*
	M	4,42	,756			
Teoría e instituciones contemporáneas	H	2,11	1,054	-,314	173	,754
	M	2,22	,979			
Psicología del Desarrollo (3-6 años)	H	4,33	,707	-,164	173	,870
	M	4,38	,828			
Psicología del Desarrollo (0-3 años)	H	4,00	1,000	-,763	173	,447
	M	4,27	1,016			
Organización y Gestión de Aula	H	4,22	,667	,187	173	,852
	M	4,17	,843			
Observación y análisis	H	4,11	,928	,405	173	,686
	M	3,99	,888			
Proyectos e Innovación en el Aula	H	3,56	1,014	-1,313	173	,191
	M	3,99	,960			
Infancia, Familia y Escuela	H	3,00	1,581	-1,034	173	,302
	M	3,36	,986			
Infancia, Salud y Alimentación	H	3,44	1,333	,299	173	,765
	M	3,33	1,092			
Diseño y Desarrollo Curricular	H	2,89	1,364	-1,223	173	,223
	M	3,32	1,009			
Psicología de la Educación	H	3,67	1,225	1,143	173	,254
	M	3,27	,999			
Didáctica y Profesión Docente	H	3,33	,866	,214	173	,831
	M	3,26	1,021			
Sociología de la Educación	H	3,22	1,302	,334	173	,739
	M	3,11	,979			

Tabla 2. Valoración de la aportación de las asignaturas atendiendo al género

En cuanto a la edad, se han utilizado tres categorías de análisis: edad comprendida entre los 19-21 años, entre los 22-24 y más de 24 años. Tal y como se puede observar en la Tabla 3, las diferencias en las valoraciones dadas por los estudiantes son mínimas, con medias que oscilan entre 2,15, otorgada por los más jóvenes a la aportación de la asignatura de "Teoría e instituciones contemporáneas"; y de 4,53 que es la puntuación media otorgada por los más mayores (más de 24 años), a la asignatura "Dificultades y Trastornos del Desarrollo" y a la asignatura "Psicología del Desarrollo (0-3 años)". Para saber si esas diferencias son estadísticamente significativas se ha realizado un ANOVA factorial. Los resultados indican que tan sólo son significativas las diferencias en dos asignaturas: "Teoría e instituciones contemporáneas" (*p*=,018<,05) y "Psicología de la Educación" (*p*=,003<,05), que son más valoradas a medida que aumenta la edad. Estos resultados no se han podido contrastar con las pruebas *post hoc* correspondientes debido al tamaño reducido de las submuestras generadas.

Asignatura		M	D.T.	F	Sig.
Dificultades y Trastornos del Desarrollo	19-21	4,37	,808	.402	.752
	22-24	4,37	,718		
	+24	4,53	,743		
Teoría e instituciones contemporáneas	19-21	2,15	,910	3,459	,018*
	22-24	2,30	,952		
	+24	2,53	1,506		
Psicología del Desarrollo (3-6 años)	19-21	4,42	,713	,604	,613
	22-24	4,23	1,073		
	+24	4,33	1,113		
Psicología del Desarrollo (0-3 años)	19-21	4,30	,929	1,901	,131
	22-24	3,90	1,398		
	+24	4,53	,640		
Organización y Gestión de Aula	19-21	4,23	,783	1,383	,250
	22-24	3,93	,868		
	+24	4,13	1,125		
Observación y análisis	19-21	3,91	,902	2,144	,096
	22-24	4,20	,805		
	+24	4,33	,816		
Proyectos e Innovación en el Aula	19-21	3,97	,956	,383	,765
	22-24	3,97	,809		
	+24	3,93	1,335		
Infancia, Familia y Escuela	19-21	3,26	1,016	2,587	,055
	22-24	3,43	1,006		
	+24	3,87	,990		
Infancia, Salud y Alimentación	19-21	3,34	1,082	2,563	,056
	22-24	3,07	1,143		
	+24	3,87	1,060		
Diseño y Desarrollo Curricular	19-21	3,34	,969	1,774	,154
	22-24	3,03	1,189		
	+24	3,47	1,187		
Psicología de la Educación	19-21	3,14	,986	4,848	,003*
	22-24	3,87	,973		
	+24	3,47	,915		
Didáctica y Profesión Docente	19-21	3,29	1,030	1,291	,279
	22-24	3,10	,960		
	+24	3,33	,976		
Sociología de la Educación	19-21	3,12	1,001	1,276	,284
	22-24	3,17	1,085		
	+24	3,00	,756		

Fuente: Elaboración propia
n.s.=95%

Tabla 3. Valoración de la aportación de las asignaturas atendiendo a la edad

El curso académico ha sido una variable importante dentro de nuestro trabajo ya que ha posibilitado ver si ha habido evolución en la valoración realizada por los estudiantes en los años estudiados. Para los análisis se ha realizado un análisis de varianza, ANOVA factorial, para saber si el curso académico en el que se ha recogido la información arroja algún resultado diferente atribuible al año en cuestión. Los resultados obtenidos señalan que sí es una variable que influye significativamente en las valoraciones dadas por los estudiantes en todas las asignaturas, menos en cuatro: "Psicología del Desarrollo (0-3 años)" (*p*=,141>,05), "Infancia, Salud y Alimentación" (α=,083>.05), "Diseño y Desarrollo Curricular" (α=,379>,05), y "Psicología de la Educación" (α=,943>,05).

Asignatura		M	D.T.	F	Sig.
Dificultades y Trastornos del Desarrollo	2011-12	4,55	,717		
	2012-13	4,43	,615	4,126	,018*
	2013-14	4,14	,980		
Teoría e instituciones contemporáneas	2011-12	1,89	1,073		
	2012-13	2,33	,933	6,346	,002*
	2013-14	2,51	,880		
Psicología del Desarrollo (0-6 años)	2011-12	4,52	,805		
	2012-13	4,51	,592	5,848	,003*
	2013-14	4,06	,988		
Psicología del Desarrollo (0-3 años)	2011-12	4,34	1,039		
	2012-13	4,37	,848	1,984	,141
	2013-14	4,02	1,140		
Organización y Gestión de Aula	2011-12	3,95	,858		
	2012-13	4,52	,564	9,467	,000*
	2013-14	4,02	,948		
Observación y análisis	2011-12	4,23	,777		
	2012-13	3,92	,955	3,351	,037*
	2013-14	3,82	,888		
Proyectos e Innovación en el Aula	2011-12	3,85	,956		
	2012-13	4,35	,722	8,904	,000*
	2013-14	3,65	1,092		
Infancia, Familia y Escuela	2011-12	3,13	1,079		
	2012-13	3,60	,871	3,485	,033*
	2013-14	3,31	1,086		
Infancia, Salud y Alimentación	2011-12	3,10	1,211		
	2012-13	3,51	,931	2,525	,083
	2013-14	3,45	1,137		
Diseño y Desarrollo Curricular	2011-12	3,34	,969		
	2012-13	3,03	1,189	,975	,379
	2013-14	3,47	1,187		
Psicología de la Educación	2011-12	3,31	,951		
	2012-13	3,32	,981	,059	,943
	2013-14	3,25	1,129		
Didáctica y Profesión Docente	2011-12	3,03	1,086		
	2012-13	3,32	,913	3,264	,041*
	2013-14	3,51	1,007		
Sociología de la Educación	2011-12	2,53	,953		
	2012-13	3,19	,820	28,059	,000
	2013-14	3,76	,839		

Tabla 4. Valoración de la aportación de las asignaturas atendiendo a año académico

Para saber entre qué año académico se dan las diferencias, se han realizado pruebas *post hoc,* en concreto la prueba HSD de Tukey, y se observa que las diferencias se dan fundamentalmente entre el primer año y los otros dos, tal y como se observa en la Tabla 5.

Asignatura	Años académicos		Sig.
Dificultades y Trastornos del Desarrollo	2011-12	2012-13	,661
		2013-14	,015*
	2012-13	2011-12	,661
		2013-14	,114
	2013-14	2011-12	,015*
		2012-13	,114
Teoría e instituciones contemporáneas	2011-12	2012-13	,029*
		2013-14	,002*
	2012-13	2011-12	,029*
		2013-14	,600
	2013-14	2011-12	,002*
		2012-13	,600
Psicología del Desarrollo (3-6 años)	2011-12	2012-13	,998
		2013-14	,008*
	2012-13	2011-12	,998
		2013-14	,009*
	2013-14	2011-12	,008*
		2012-13	,009*
Organización y Gestión de Aula	2011-12	2012-13	,000*
		2013-14	,894
	2012-13	2011-12	,000*
		2013-14	,003*
	2013-14	2011-12	,894
		2012-13	,003*
Observación y análisis	2011-12	2012-13	,129
		2013-14	,043*
	2012-13	2011-12	,129
		2013-14	,827
	2013-14	2011-12	,043*
		2012-13	,827
Proyectos e Innovación en el Aula	2011-12	2012-13	,009*
		2013-14	,461
	2012-13	2011-12	,009*
		2013-14	,000*
	2013-14	2011-12	,461
		2012-13	,000*
Infancia, Familia y Escuela	2011-12	2012-13	,026*
		2013-14	,599
	2012-13	2011-12	,026*
		2013-14	,284
	2013-14	2011-12	,599
		2012-13	,284
Didáctica y Profesión Docente	2011-12	2012-13	,253
		2013-14	,034*
	2012-13	2011-12	,253
		2013-14	,567
	2013-14	2011-12	,034*
		2012-13	,567
Sociología de la Educación	2011-12	2012-13	,000*
		2013-14	,000*
	2012-13	2011-12	,000*
		2013-14	,002*
	2013-14	2011-12	,000*
		2012-13	,002*

Fuente: Elaboración propia
n.s.=95%

Tabla 5. Contraste pot hoc de las valoraciones de la aportación de las asignaturas por año académico

Debido a que las submuestras generadas por los cursos académicos no ofrecen un número suficiente de casos para realizar los análisis, se ha optado por considerar la influencia conjunta de las otras dos variables estudiadas, para saber si su interacción influye en la valoración dada a las asignaturas cursadas. Para ello, se ha realizado un análisis multivariante, en concreto, un análisis de correspondencias mediante tablas de contingencia multidimensionales, cuyos resultados señalan que sólo se dan diferencias significativas, cuando se analiza la interacción de las variables género y edad, en el caso de la asignatura "Diseño y desarrollo curricular" ($p=.010<.05$). Concretamente es la

categoría de chicos más jóvenes, de entre 19 y 21 años, los que valoran más positivamente la aportación de esta asignatura en su formación durante el período de las prácticas.

Finalmente, para responder al tercer objetivo "Analizar si la motivación de los estudiantes de cara a la profesión docente, influyen a la hora de valorar la contribución de las diferentes asignaturas al desarrollo de las prácticas", se ha realizado un análisis factorial (ANOVA) de un factor. Los resultados del mismo ponen de manifiesto que la motivación para la profesión no es una variable que influya en la opinión de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El trabajo presentado es una aportación más a la literatura ya existente sobre el tema de la formación práctica de los estudiantes del Grado en Educación Infantil. Se hace uso de la metodología cuantitativa, muy empleada en este tipo de trabajos; si bien, en este caso se recurre al diseño longitudinal, algo no tan frecuente en la investigación educativa. La visión retrospectiva de tres años, entendemos que aporta un plus de información y que ayuda a matizar los hallazgos realizados. Como ha quedado de relieve se han elegido los cursos 2011-12, 2012-13 y 2013-14, porque supusieron cambios sustanciales en la organización del Prácticum I, alternando de diferente forma los períodos de teoría y práctica y pensamos que, tal vez, esa diferente organización podría influir en las valoraciones de los estudiantes, como así ha sido en algunos casos.

El instrumento utilizado para la recogida de datos, "Cuestionario de Evaluación de la experiencia de los estudiantes en el Prácticum (CUEP)", presenta una consistencia muy alta (α de Cronbach=.907) que está en línea con otros instrumentos utilizados en investigaciones previas (Liesa y Vived, 2010; Coiduras, París, Torrelles y Carrera, 2014; Feliu, Vallés y Cardona, 2016; García-Valcarcel y Martín Del Pozo, 2016; Navaridas, Jiménez y Fernández, 2016; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2015, 2018).

El paso de los estudiantes por las prácticas curriculares, en este caso el Prácticum I, se constata como una experiencia positiva para los estudiantes, en la mayoría de las investigaciones realizadas sobre el tema (Liesa y Vived, 2010; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011; Cámara, 2011, Rodicio-García y Sarceda-Gorgoso, 2015; García-Valcarcel y Martín Del Pozo, 2016, entre otros). No en vano, se trata de un período de la formación de los estudiantes en donde pueden poner en práctica todos los contenidos recibidos durante la formación teórica en la Facultad. La indagación acerca de cómo valoran la aportación de las asignaturas del currículum a la hora de desarrollar sus prácticas, ha dejado resultados acordes con lo que suele ser la percepción global del Prácticum, es

decir, los estudiantes valoran positivamente la aportación de dicha formación, si bien con algunas variaciones en función de la asignatura de la que se hable.

Los resultados muestran que las asignaturas en principio más teóricas, como pueden ser "Teoría e Instituciones Contemporáneas", "Sociología de la Educación", y "Didáctica y Profesión Docente" son consideradas como las que menos aportan a su formación a la hora de las prácticas. En el polo opuesto, las que consideran que le dan más formación para enfrentarse a la realidad del aula en el período de prácticas, son las vinculadas a la psicología, de organización y gestión del aula y de observación. Esto último parece lógico que sea bien valorado ya que el Prácticum I, al ser el primer contacto con la realidad, tiene un objetivo claro hacia la observación y el análisis de la realidad del centro y del aula.

Cuando se han analizado las valoraciones dadas por los estudiantes, en función del género, no se ha llegado a resultados concluyentes observándose que solamente se dan diferencias en la asignatura "Dificultades y Trastornos del Desarrollo", y son las chicas las que la puntúan mejor. En posteriores estudios, con muestras más amplias, habrá que profundizar en esta diferencia para tratar de llegar a alguna hipótesis explicativa que permita adoptar medidas constructivas de cara al futuro. Algo similar ha ocurrido al analizar la motivación para la profesión, variable que no ha resultado significativa a la hora de hablar de diferencias en la valoración otorgada por los estudiantes a las diferentes materias del currículum.

La edad es una variable que deja entrever que los años llevan a valorar mejor aquella formación recibida que, en principio, parecía estar más alejada de la práctica. Las diferencias en las valoraciones dadas por los estudiantes son mínimas, con medias que oscilan entre 2,15, otorgada por los más jóvenes a la aportación de la asignatura de "Teoría e instituciones contemporáneas"; y de 4,53 que es la puntuación media otorgada por los más mayores (más de 24 años), a la asignatura "Dificultades y Trastornos del Desarrollo" y a la asignatura "Psicología del Desarrollo (0-3 años)". Sería interesante contrastar esta información con otros análisis en profundidad, mediante una metodología cualitativa, que permita indagar más sobre este aspecto.

Un aspecto importante del trabajo es el análisis atendiendo a los años académicos estudiados. Interesaba conocer si los cursos académicos estudiados suponían un cambio en las valoraciones dadas por los estudiantes. Como hemos puesto de manifiesto al referirnos a los participantes, los tres cursos estudiados presentan una distribución diferente de los períodos de teoría en la Facultad y de práctica en los centros educativos. Los resultados en este aspecto dejan claro que a medida que avanzan los años los

estudiantes valoran mejor la formación recibida y, si tenemos en cuenta que el cambio fue ir ampliando la estancia en los centros de prácticas a medida que transcurrían los años, queda en evidencia que, a mayor tiempo de práctica continuada, mejor son valorados los contenidos teóricos adquiridos en la formación previa. Los resultados obtenidos señalan que sí es una variable que influye significativamente en las valoraciones dadas por los estudiantes en la mayoría de las asignaturas analizadas.

En el futuro habrá que profundizar más en este aspecto para conseguir que esa integración teoría-práctica se produzca de la forma más constructiva para los estudiantes, considerando que el Prácticum adquiere su sentido desde la asociación entre teoría y práctica. Además, nos posicionamos con Rodríguez-Martínez y Díez (2014) cuando señalan que no sólo implica un aprendizaje en la práctica con el tutor, sino que requiere además de procesos de reflexión con el supervisor; lo cual, sin lugar a dudas, se facilita combinando al mismo tiempo la formación en ambos escenarios.

Una limitación de este trabajo es el haber contado sólo con la opinión de los estudiantes y, además, en un número reducido que no posibilita el análisis de submuestras por cursos académicos, como sería deseable. En futuros trabajos será interesante pulsar la opinión de otros colectivos implicados en la formación, tanto teórica como práctica, de los estudiantes (Leite y Hortas, 2016); y así poder llegar a una aproximación más completa del tema objeto de estudio. Otro aspecto a mejorar tiene que ver con la técnica de recogida de datos. Sería necesario realizar una triangulación de la información con entrevistas o discusiones de grupo, que arrojen luz sobre algunos de los aspectos aquí tratados.

La principal aportación de este trabajo es permitir la reflexión acerca de la pertinencia de acercar teoría y práctica para posibilitar que el Prácticum sea realmente ese período de puesta en práctica de lo aprendido y de reflexión sobre la acción realizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausín, V. y Lezcano, F. (2012). Creación de un 'dossier' sobre inclusión educativa formado por los programas existentes en las comunidades autónomas a través de la técnica Delphi. *Bordón,* 64(4), 9-22. Recuperado de http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22056

Baelo, R. y Arias, A.R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, 18, 105-131.

Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088

Cabero, J., Fernández, J. M. y Orta, I. (2015). Dificultades de Lectura y Escritura en Alumnos con Nacimiento Prematuro. Construcción de un Instrumento de Diagnóstico. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(1), 1-20. Recuperado de http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/124.

Cámara, A et al. (2011). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del prácticum. En M. Raposo; M.E. Martínez; P.C. Muñoz; A. Pérez y J.C. Otero. Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas (511-522). Santiago de Compostela: Andavira.

Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27.1), 45-63. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396629979.pdf

Cardoso, A., Pereira, S. y Silva, E. (2015). Grammar and text: an experiment in teacher training / Gramática y texto: un experimento en la formación de profesores. *Cultura y educación*, *27*(2). doi: 10.1080/11356405.2015.1034532.

Coiduras, J.; París, G.; Torrelles, C. y Carrera, X. (2014). La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 29-48. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art03.pdf

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Egido, I. y 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. doi: 10.15581/004.30.217-237.

Feliu, M., Vallés, A. y Cardona, G. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 19(3), 1-9. doi: 10.6018/reifop.19.3.267221.

Fernández, J. M. y Reyes, M. M. (2017). Competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de Andalucía. Percepción del profesorado. *Educación XX1,* 20(1), 253-275. doi: 10.5944/educXX1.11368.

García, V., Aquiño, S.P., Guzmán, A. y Medina, A. (2011). Propuesta para el desarrollo de instrumentos de autoevaluación para programas educativos a distancia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-27. Recuperado de http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10199

García-Valcarcel, A. y Martín Del Pozo, M. (2016). ¿Se sienten preparados los graduados en maestro de primaria para afrontar la profesión docente?". Bordón, 68(2), 69-84.

Leite, T. y 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

Liesa, M. y Vived, E. (2010). El nuevo practicum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores*. Estudios Sobre Educación*, 18, 201-228.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Coord.). *La función docente* (27-45). Madrid, Síntesis.

Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón,* 68(2), 9-15.

Navaridas, F**.,** Jiménez, M.A. y Fernández, R. (2016). El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), pp. 337-356.

Níkleva, D.G. y Ortega-Martín, J.L. (2015) The pre-service training of students in the Bachelor's in Primary Education on how to teach immigrant students and different educational intervention measures / La formación del alumnado del Grado de Educación Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención educativa. *Cultura y Educación*, 27(2), 301-336. doi: 10.1080/11356405.2015.1034535.

Palazzo, J., Gomes, C.A. y Rêgo, G. (2016). La práctica en la formación de educadores en Brasil: currículos fracturados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 45-58. doi: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.253911

Robles-Fernández, A., Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., Blanco-Saldaña, I. y García-Cueto, E. (2017). Curricular change and educational quality. *Cultura y educación*, 29(1),97-119. doi: 10.1080/11356405.2016.1269503

Rodicio-García, M.L. e Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. En *Revista de Educación*, 354, 99-124.

Rodicio-García, M.L y Sarceda-Gorgoso, M.C (2015). Validación de un instrumento para evaluar la experiencia de los estudiantes en el Practicum de las titulaciones de maestro. En Raposo, M.; Muñoz, P.C; Zabalza, M.A.; Martínez, M.E. y Pérez, A. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas (pp. 1737-1748). Santiago: Andavira.

Rodríguez-Martínez, C. y Díez, E.J (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Profesorado,* 18(1), 383-396. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41092.

Sarceda-Gorgoso, M.C. y Rodicio-García, M.L (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación,* 24(1), 35-52.

Vila, R. y Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el Prácticum de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Bordón,* 65(3), 165-181.

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. Recuperado de http://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/15

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Evaluación de las competencias del alumnado con prácticas externas. Evidencia para los grados en Administración y Dirección de Empresa y Economía en la Universidad de Vigo. (RES0071)

Raquel Arévalo Tomé, Rocío Rodríguez Daponte, Pilar Piñeiro García
Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN

Tras el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el conocido acuerdo de Bolonia firmado por 29 países europeos en 1999, se inicia un proceso de convergencia de la enseñanza universitaria. Así, con el EEES se crea un escenario unificado que permite la movilidad de estudiantes y trabajadores en un Marco Común de Enseñanza Superior en Europa. Se dejan de lado las titulaciones instauradas hasta entonces (Licenciaturas, Diplomaturas e Ingenierías) para dar paso a los Grados. Uno de los cambios fundamentales fue la apuesta por las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje orientada desde una perspectiva profesionalizante que facilite la empleabilidad de los futuros egresados. En definitiva, los países firmantes del acuerdo de Bolonia, entre los que se encuentra España, aceptan un proceso de adaptación del sistema formativo, pasando de centrar la atención en la adquisición de conocimientos teóricos a un método de aprendizaje centrado en el alumnado que permita adquirir una mayor aptitud práctica del titulado frente a las opciones laborales que le esperan. Bajo este nuevo enfoque, toma especial relevancia el concepto de competencia.

Según el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) de la OCDE, se entiende por competencia la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizando conocimientos y aptitudes cognitivas y prácticas, y componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Bolívar y Pereyra, 2006).

En este aspecto, en el acuerdo de Bolonia se estableció una serie de tipología de competencias que los estudiantes deberían ser capaces de adquirir o mejorar durante sus estudios, según están relacionadas con: *el saber* (haciendo referencia a saber teórico/conocimientos); el *saber hacer* (saber práctico/procedimientos/habilidades) y; el *saber ser y estar* (saber social/actitudes, valores).

Para la integración del Sistema Universitario Español (SUE) en el nuevo EEES, se crea la fundación estatal Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) por el Consejo de Ministros del Gobierno de España el 19 de julio de 2002. Con el apoyo

de la ANECA, una red de universidades españolas llevan a cabo los Libros Blancos de distintas titulaciones con el fin explícito de promover una reflexión previa y de utilidad para el diseño de los planes de estudios adaptados al EEES. Tras su desarrollo, el Libro Blanco de cada grado representa una propuesta, no vinculante para las universidades, que se presenta ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración. Se trata de un documento donde se recogen los elementos fundamentales a tener en cuenta para alcanzar un modelo final consensuado que recoja todos los aspectos relevantes del título objeto de estudio. En este proceso, la ANECA hace una función institucional de seguimiento, revisión y difusión para que el Libro Blanco sirva como guía para realizar las memorias de todas las titulaciones de las universidades españolas, puesto que en ellas se desarrollan una serie de normas, directrices y contenidos. Por su parte, entre otros objetivos de la ANECA se encuentra el de monitorizar la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios ayudando a las universidades, de una forma gradual, a mejorar la formación que ofrecen a sus estudiantes y analizar aquellos aspectos que puedan resultar problemáticos durante la futura acreditación de sus títulos. En ANECA (2005) se manifiesta que el diseño de los planes de estudios debe proponer una formación apropiada para el desarrollo del perfil profesional definido para cada titulación. Esta formación debe permitir a los(as) estudiantes conseguir unas determinadas competencias, identificadas con conocimientos y habilidades en la Declaración de Bolonia. En dicha declaración también la clasificación de las competencias en específicas, genéricas o transversales y transferibles. Las transferibles permiten desarrollar las competencias que son necesarias para estrechar la brecha existente entre la teoría y el mercado laboral. Dos formas de adquirir competencias transferibles son con la inclusión de prácticas en empresas en los programas formativos y la adopción de metodologías de aprendizaje que simulen entornos reales (pp. 171 a 172).

En el contexto del Sistema Universitario Español, las prácticas académicas externas constituyen una actividad formativa con el objetivo de aplicar y ampliar los conocimientos trabajados en el aula y favorecer la adquisición de competencias que faciliten su entrada en el mercado laboral (RD 592/2014, de 11 de julio). Se puede deducir que las prácticas externas juegan un papel complementario a la formación académica formal en las aulas, aportan una primera experiencia real para visualizar los nuevos requisitos que el mercado de trabajo va a requerir del futuro egresado.

Según Lentzen (2015), transferir el conocimiento teórico al trabajo práctico ayuda a la empleabilidad, combatiendo el llamado “shock práctico” y la distancia entre la teoría y la práctica. El objetivo fundamental de las prácticas es conectar el mundo de la

formación con el mundo del empleo, la academia con la empresa y la teoría con la práctica (Zabalza, 2017). En este sentido, las prácticas representan una ventaja competitiva en la búsqueda de un trabajo remunerado, ya que muchos empleadores se muestran reticentes a contratar a recién graduados sin experiencia laboral (Eichhorst *et al*., 2015). La experiencia en prácticas externas aporta un valor añadido al currículum vitae del alumnado que puede mejorar sus posibilidades de empleabilidad (OCDE, 2014).

Ante esta realidad, podemos encontrar diversas propuestas/estudios de carácter académico orientadas hacia distintos aspectos de la complementariedad universidad-empresa. Así, por ejemplo, en Domínguez et al. (2018), se describe una colaboración realizada entre ambos agentes en la Universidad de Sevilla. Se trata de una iniciativa para formalizar el desarrollo de los trabajos fin de grado del alumnado dirigida a atender los intereses explícitamente manifestados por las empresas. Por su parte, el estudio González, et al. (2018) se centra en los egresados con prácticas de la Universidad de Vigo para identificar las competencias académicas más asociadas a la probabilidad de encontrar su primer trabajo.

En esta línea, la vocación de nuestro grupo de investigación es tratar de mostrar evidencia sobre el nivel de empleabilidad del alumnado de educación superior. Por ello, el interés está en los distintos aspectos asociados a la adecuación de la formación del alumnado (potencial de su perfil profesional) a las demandas del mercado laboral. En este artículo en particular, el objetivo es realizar un análisis descriptivo de la evaluación de las competencias del alumnado con experiencia en prácticas externas. La población objeto de estudio es la totalidad del alumnado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Vigo con prácticas extracurriculares. El periodo de observación comprende desde el curso 2012-13 (primer curso donde se registran prácticas en el centro), hasta el curso académico 2017-18. Por tanto, la investigación abarca la población completa de un total de 510 estudiantes que realizaron prácticas durante los cinco últimos cursos académicos.

Para cada práctica realizada, se dispone de dos informes: el del tutor asignado por la empresa donde se realiza la práctica externa y el del alumnado implicado. En este artículo prestamos atención al primero de los informes por recoger la valoración que hace una persona externa (tutor de la empresa) del alumnado sobre la tarea profesional realizada (práctica extracurricular).

Por su parte, las competencias evaluadas por el tutor externo se pueden clasificar en tres categorías: conocimientos, habilidades y actitudes, las cuales serán analizadas de

forma pormenorizada para identificar los aspectos más destacados en relación a la valoración de nuestro alumnado en sus prácticas extracurriculares.

Seguidamente, en el apartado 2, se contextualizan las prácticas externas en el sistema educativo del centro donde se realiza el estudio. En el apartado 3 se muestran los resultados de la evaluación de las competencias del alumnado en GADE y GE para, posteriormente, en el apartado 4, se exponen las conclusiones y las principales reflexiones para el futuro derivadas del estudio.

METODOLOGÍA

En el procedimiento establecido para la realización de las prácticas externas en la educación superior, se exige la firma de un Convenio de Cooperación Educativa entre la universidad y la entidad colaboradora. Este convenio contempla el proyecto formativo objeto de la práctica y se establece el marco regulador de las relaciones entre los tres agentes implicados: alumnado, empresa/institución y la universidad. En la Universidad de Vigo, el modelo de este convenio fue aprobado en Consejo de Gobierno del 24 de mayo de 2012 sentando las bases para el desarrollo normativo de los distintos centros y sus respectivas titulaciones.

Las titulaciones de GADE y GE que se imparten en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Vigo desde 2009-10, permiten al alumnado realizar prácticas externas de forma voluntaria, lo que le confiere la tipología de Prácticas Extracurriculares. En la Universidad de Vigo, este tipo de prácticas es gestionado por la FUVI (Fundación Universidad de Vigo), de esta forma se da cumplimiento a lo establece el artículo 2 del RD 592/2014, de 11 de julio, "*las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes y supervisada por las Universidades*". Entre otras tareas, la FUVI informa al alumnado y a las empresas interesadas de los requisitos establecidos; revisa su cumplimiento; proporciona el convenio necesario para su formalización y custodia los documentos generados tras su finalización. En concreto, según se establece en el artículo 13 del RD 592/2014, de 11 de julio, el tutor de la empresa debe remitir un informe final donde, además de recoger las horas totales realizadas en la práctica, se deben valoran una serie de ítem previstos en el proyecto formativo (sobre conocimientos, habilidades y actitudes) derivadas del seguimiento del alumnado en la ejecución de su práctica.

Estos son los documentos de interés para nuestro estudio a tenor del objetivo de identificar un diagnóstico del perfil del alumnado de la FCEE de Vigo en relación a sus competencias para afrontar su futuro laboral. Para ello se realizará un análisis descriptivo de la evaluación de las competencias del alumnado en relación a su

experiencia en las prácticas extracurriculares. Antes de presentar estas valoraciones en el apartado 3, procedemos a describir al alumnado que nos ocupa.

El sujeto de estudio es la totalidad del alumnado con prácticas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Vigo desde la implantación de los grados (en 2009-10), hasta la finalización del último curso completo disponible, (septiembre de 2018). La normativa de nuestro centro establece que, para poder realizar prácticas, el(la) alumno(a) debe haber superado al menos el 50% de los créditos de la titulación, con lo cual, hasta tercero de grado no es posible cumplir este requisito por parte del alumnado. Por ello, el periodo de estudio comprende desde el curso 2012-13 (primer curso donde se registran prácticas en el centro), hasta el curso académico 2017-18 (último año completo con datos sobre prácticas).

En total se cuenta con 510 observaciones de las prácticas realizadas en nuestro centro. En términos relativos representa un 15% del total de matriculados en GADE y un 12% de GE. En la Tabla 1 se muestra la distribución del alumnado en prácticas por año de ejecución según titulación y sexo. Se puede observar cómo el 79% del total fueron realizadas por alumnos de GADE y el 21% por alumnos del GE, así mismo el 43% son hombres frente al 57% que son mujeres.

Curso Académico	GADE		GE		Hombre		Mujer		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
2013/14	50	12,41	5	4,67	14	6,42	41	14,04	55	10,78
2014/15	80	19,85	16	14,95	34	15,60	62	21,23	96	18,82
2015/16	100	24,81	25	23,36	57	26,15	68	23,29	125	24,51
2016/17	91	22,58	32	29,91	57	26,15	66	22,60	123	24,12
2017/18	82	20,35	29	27,10	56	25,69	55	18,84	111	21,76
Total	**403**	100	**107**	100	**218**	100	**292**	100	**510**	**100**

Tabla 1. Distribución del alumnado con prácticas en la Facultad de CC. Económicas y Empresariales

Analizando la desagregación por cursos se pone de manifiesto que en los primeros años destaca una mayor frecuencia del alumnado de GADE frente a GE (así como las mujeres frente a los hombres), con lo que se puede indicar el perfil mujer y de GADE presentó una mayor predisposición para iniciar este tipo de experiencia profesional. En concreto, de los 55 alumnos que realizan prácticas el primer curso, 50 eran de GADE (solo 5 de GE) y 41 eran mujeres (solo 14 hombres).

Una vez realizada esta primera descripción de los alumnos de grado con prácticas externas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Vigo, a continuación, se muestran los resultados de su evaluación.

RESULTADOS

Como se ha comentado anteriormente, una vez finalizada cada práctica se debe cubrir un informe por parte del tutor de la empresa aportando la información que compondrá nuestra referencia externa del nivel de empleabilidad de nuestro alumnado. En el informe se deben juzgar 15 competencias de forma que cada competencia es valorada en una escala de Likert comprendida entre 1 (como mínimo valor posible) y 5 (máximo valor posible). Así, el objetivo de este apartado es analizar, de forma pormenorizada, la evaluación de dichas competencias para la totalidad del alumnado de GADE y GE de la FCCEE de Vigo que han realizado prácticas durante los cinco últimos cursos académicos, de 2012-13 a 2017-18.

Las 15 competencias evaluadas por el tutor de la empresa, o entidad colaboradora, se pueden clasificar en tres categorías: 3 que hacen referencia a conocimientos (C1 a C3), 7 a habilidades (H1 a H7) y 5 a actitudes (A1 a A5). La descripción de las distintas competencias que conforman cada categoría aparece en la Tabla 2, así como los resultados medios de su valoración según titulación y sexo del alumnado.

Competencias evaluadas (valor entre 1 como mínimo y 5 como máximo)	GADE	GE	Hombre	Mujer	TOTAL
Conocimiento	**4,44**	**4,47**	**4,40**	**4,48**	**4,45**
C1 Capacidad técnica	4,46	4,54	4,44	4,50	4,48
C2 Formación universitaria ajustada al puesto	4,30	4,37	4,25	4,55	4,32
C3 Formación adquirida en la práctica	4,54	4,52	4,52	4,36	4,54
Habilidad	**4,61**	**4,61**	**4,54**	**4,66**	**4,61**
H1 Capacidad de aprendizaje	4,73	4,81	4,67	4,80	4,74
H2 Administración de trabajos	4,54	4,57	4,45	4,62	4,55
H3 Habilidades de comunicación oral y escrita	4,54	4,60	4,49	4,60	4,55
H4 Facilidad de adaptación	4,72	4,78	4,66	4,79	4,73
H5 Creatividad	4,39	4,35	4,34	4,41	4,38
H6 Iniciativa	4,49	4,50	4,42	4,55	4,49
H7 Capacidad de trabajo en equipo	4,71	4,70	4,66	4,75	4,71
Actitud	**4,79**	**4,73**	**4,72**	**4,82**	**4,78**
A1 Sentido de la responabilidad	4,77	4,76	4,68	4,83	4,77
A2 Implicación personal	4,77	4,66	4,68	4,79	4,74
A3 Motivación	4,72	4,69	4,64	4,76	4,71
A4 Puntualidad	4,80	4,80	4,74	4,84	4,80
A5 Asistencia	4,88	4,73	4,83	4,85	4,85
Media	**4,70**	**4,69**	**4,62**	**4,77**	**4,72**

Tabla 2. Valoración media del tutor de la empresa al alumnado en prácticas

Cabe indicar, en primer lugar, la alta valoración media en cada una de las competencias sometidas a evaluación superando el valor 4,2. En cuanto al tipo de competencia, en media la valoración de la *actitud* del alumnado sobrepasa a las *habilidades* y en último término se manifiestan los *conocimiento*s. Este patrón medio de evaluación se mantiene en cada una de las agrupaciones del alumnado, tanto en cada una de las dos titulaciones como en ambos sexos. En sentido agregado, resulta mejor valorada la mujer frente al hombre en las tres agrupaciones consideradas, así como en el desglose de estas categorías en 14 de las competencias analizadas. La excepción la encontramos en el conocimiento asociado a la *formación adquirida en la práctica*, donde el hombre recibe mayor valoración que la mujer, 4,52 frente a 4,36.

En cuanto a las tres categorías de competencias asociadas a cada titulación cabria hacer las siguientes observaciones a vistas de las declaraciones de los tutores de la empresa. La valoración media de la *actitud* (así como de los 7 items de la misma) es superior en el alumnado de GADE. En el *conocimiento* medio ganaría GE por muy poca diferencia, aunque sobresale en mayor medida GE frente a GADE respecto a *capacidad*

técnica y *formación universitaria ajustada al puesto*. Por su parte, las *habilidades* medias serían similares en GADE que, en GE, no obstante, cuando se analizan de forma pormenorizada cada ítem de habilidad se observa que en todas sería superior las *habilidades* de GE salvo en *Creatividad* y *Capacidad de trabajo en equipo* que ganaría el alumnado de GADE.

Con objeto de complementar este análisis sobre los valores medios de las competencias asociadas a *conocimiento*, *habilidades* y *actitudes*, en las Figuras 1, 2 y 3, respectivamente, se muestra la distribución de frecuencias de las puntuaciones asignadas al alumnado según sea de GADE o GE. Dado el escaso registro observado en los valores 1, 2 y 3, la suma de sus frecuencias se ha considerado conjuntamente en las tres figuras.

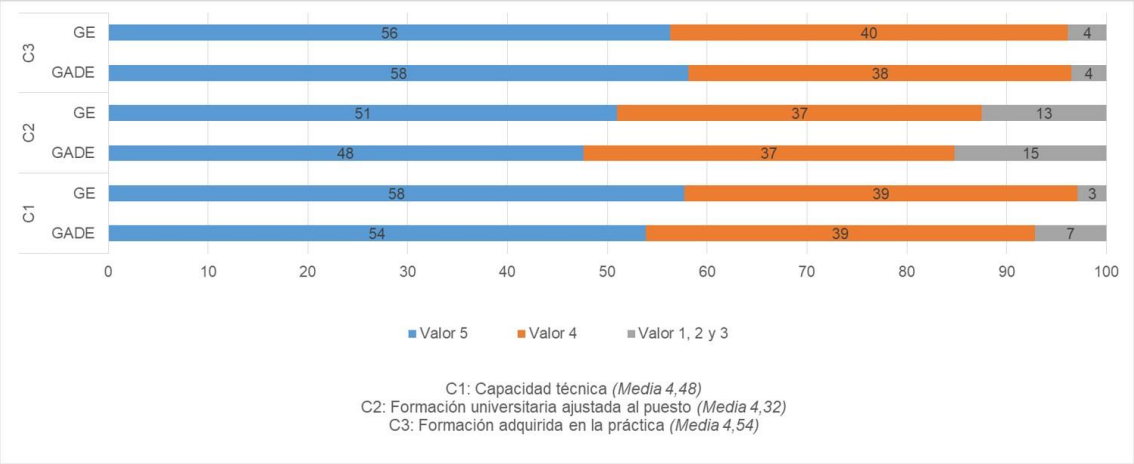


Figura 1. Frecuencias de las valoraciones del tutor de la empresa sobre los conocimientos del alumnado en prácticas

La competencia asociada al *conocimiento* que recibe una menor valoración tanto en media (aunque con una buena valoración global de 4,32) como en frecuencias, es la *formación universitaria ajustada al puesto*. Esta apreciación es más destacada en la titulación de GADE, donde el 15% de los tutores evalúan a este tipo de alumnado por debajo de 4 mientras que, en GE este dato es de 13%. En el lado opuesto, destaca la *formación adquirida en las prácticas* (con una valoración media superior al 4,5 y una frecuencia en el máxima valor de 5 del 56% y del 58% en GE y GADE respectivamente). Por su parte, el nivel medio de la *capacidad técnica* asignada a GE también es superior

a GADE, un 58% de los estudiantes de GE reciben una puntuación de 5 frente a los de GADE que este valor lo alcanzan el 54%.

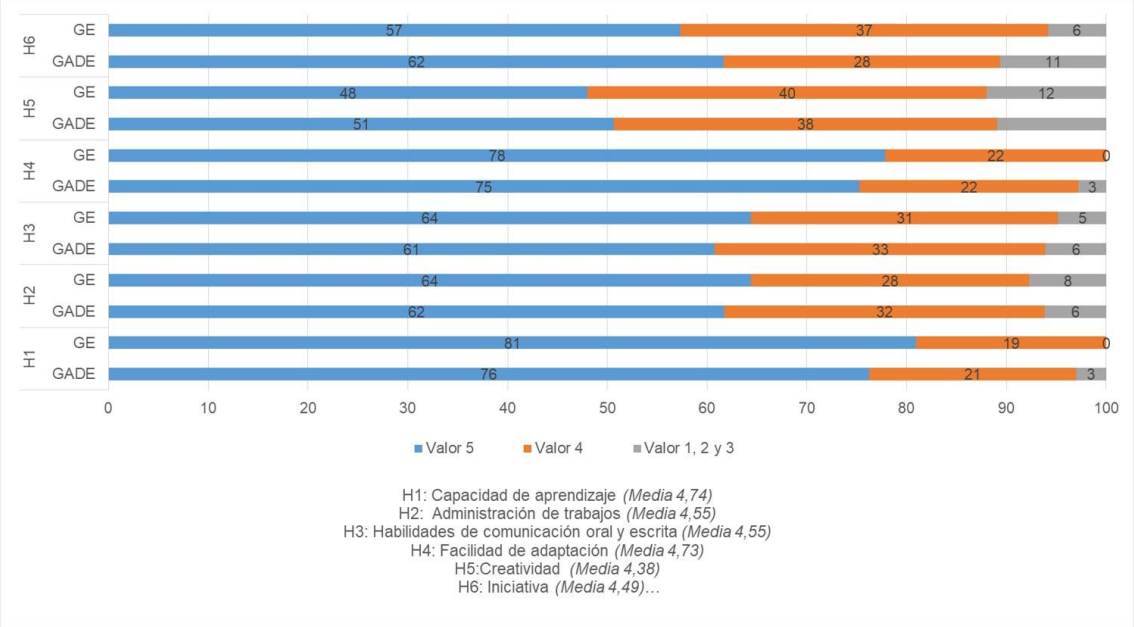


Figura 2. Frecuencias de las valoraciones del tutor de la empresa sobre las habilidades del alumnado en prácticas.

Entre las competencias asociadas a las *habilidades* del alumnado en prácticas destaca, en primer lugar, *la capacidad de aprendizaje* (donde el tutor de evalúa con un 5 al 81% de los alumnos de GE y al 76% de GADE) y, en segundo lugar, la *facilidad de adaptación* (donde la máxima puntuación del tutor es alcanzada por el 78% en GE y el 75% en GADE). En una posición intermedia estarían las competencias identificadas con: *administración de trabajos*, *habilidades de comunicación (*con una valoración media de 4,55 y sin diferencias significativas entre GADE y GE en cuanto al porcentaje de máxima valoración del tutor que oscila entre el 61% y 64%). Por su parte, las habilidades menos valoradas del alumnado de ambas titulaciones son la *iniciativa* y la *creatividad* (que no alcanzan la valoración media de 4,5) aunque GADE obtiene una mejor puntuación en *creatividad* y GE en *iniciativa*.

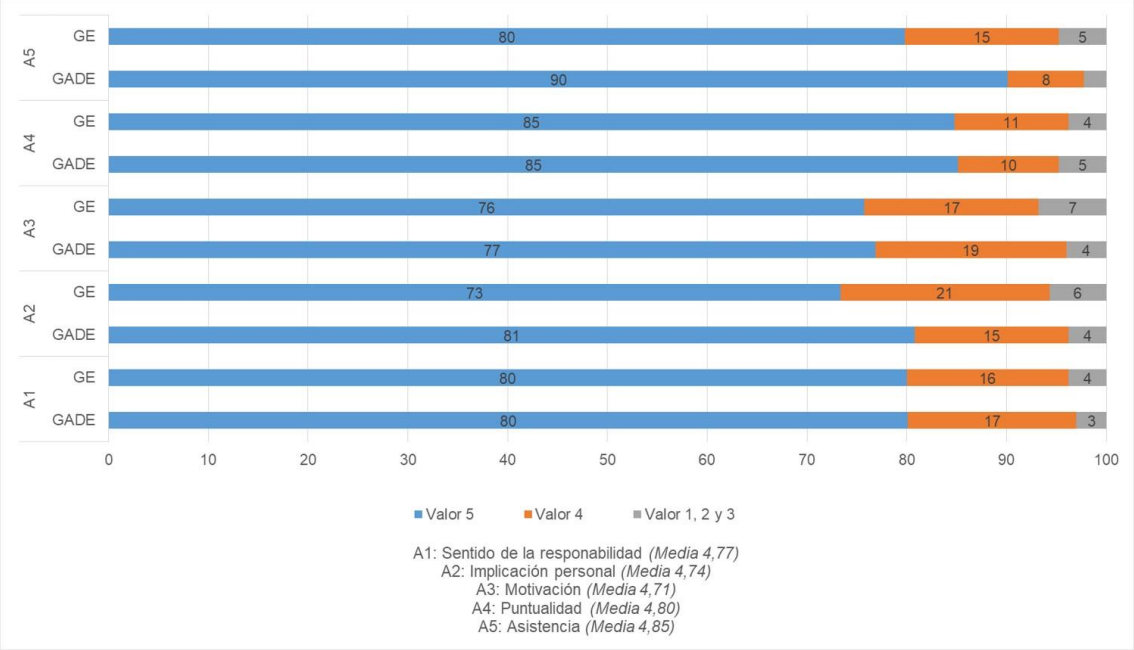


Figura 3. Frecuencias de las valoraciones del tutor de la empresa sobre las actitudes del alumnado en prácticas.

Como se puede apreciar en la Figura 3, la lista de competencias que tienen que ver con la *actitud* del alumnado en la ejecución de su práctica presentan una buena valoración, los cinco ítems superan el valor medio de 4,7. Las actitudes mejor valoradas son *asistencia*, *puntualidad* y *sentido de la responsabilidad*, por este orden, y las que consiguen un menor resultado son la *implicación personal* y la *motivación*. Este tipo de competencias presentan pocas diferencias entre ellas atendiendo a la titulación del alumnado con la excepción de la *asistencia*, donde podemos observar que el 90% de los alumnos de GADE reciben una puntuación de 5 mientras que los de GE un 80%. Aunque en menor medida, también lo alumnos de GADE son mejor valorados que los de GE en *implicación personal* (se valora con 5 el 81% a GADE frente al 73% en GE).

CONCLUSIONES

La motivación de este artículo es deducir algunas conclusiones de utilidad para mejorar en el proceso de formación académica del alumnado en grado con vistas a que repercuta favorablemente en su futuro profesional. Así, el objetivo planeado en este estudio es describir un diagnóstico pormenorizado de las principales competencias que permiten evaluar el nivel de empleabilidad del alumnado de Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) y Grado en Economía (GE) de la Facultad de Ciencias Económicas y

Empresariales de Vigo. Para ello se cuenta con la evaluación de los tutores de la totalidad del alumnado de ambas titulaciones que han realizado prácticas externas en los últimos cinco cursos académicos. Se trata, por tanto, de una investigación que ha implicado la exhaustiva recogida, posterior tratamiento y análisis, de información de la población completa del alumnado que realizó prácticas en nuestro centro de septiembre de 2013 hasta septiembre de 2018.

Al margen de algunas cuestiones relativas a la empresa (su identificación, período y duración de la práctica,…), y al comportamiento propio del alumnado en la práctica (asistencia, puntualidad, implicación personal,…), la mayoría de las cuestiones del informe del tutor de la entidad colaborada se refieren a la evaluación de los conocimientos y habilidades del alumnado en la realización de las tareas de su práctica. Estas últimas son las evaluaciones que nos permiten extraer posibles puntos débiles que requerirían una mejora por parte de las instituciones implicadas.

Los principales resultados ponen de manifiesto un satisfactorio nivel de competencias de los alumnos en prácticas de la Facultad de Ciencias Económica y Empresariales. En media, la valoración global de todos los indicadores sometidos a evaluación supera el 4,3 en una escala de Likert con valores entre 1 y 5. Aunque se observan pequeñas diferencias entre alumnado de ambas titulaciones (GADE y GE) y por sexo, no son sometidas a un exhaustivo análisis de significatividad estadística. Aún así, resulta sistemática la mejor evaluación media de la mujer frente al hombre tanto en competencias asociadas a conocimientos como a habilidades y a actitudes/comportamientos en la práctica externa.

En cuanto a los resultados del análisis pormenorizado de las distintas competencias, y en lo relativo al conocimiento del alumnado, se pone de manifiesto una evaluación inferior a la media del ítem: *formación universitaria ajustada al puesto* (se valora como 4,32 cuando la media total de 4,72). Sin duda esto representa una importante señal de atención para la institución universitaria en dos posibles vertientes. Con las salvedades oportunas, se puede interpretar que en algún sentido se pone en cuestión, en primer lugar, al enfoque de la formación académica aportada al alumnado en el centro, pero también el tipo de tareas que configuran la práctica en las empresas o entidades colaboradoras. En definitiva, parecería oportuna plantear una reflexión tanto en la propia Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (por ser responsable directo de la formación) como del centro con la Universidad Vigo en su papel conjunto de tratar de encajar adecuadamente la asignación del perfil del alumnado en prácticas a la demanda de las entidades colaboradoras.

Por su parte, las habilidades del alumnado menor valoradas por parte del tutor de la empresa son la *creatividad* y la *iniciativa* (con un valor medio de 4,38 y 4.49 respectivamente). Este peor resultado es consistente tanto en hombres como en mujeres y en ambas titulaciones. Para mejorar este tipo de competencias podría ser oportuno hacer un mayor esfuerzo por parte de la Facultad para fomentar el desarrollo de este tipo de aptitudes en el proceso formativo. Esto se podría llevar a cabo incorporando trabajos que requieran una iniciativa del alumnado para solventar algún tipo de problema o replanteamiento de adjudicación de recursos disponibles. En el mismo sentido también procedería promover actividades académicas de carácter transversales que permitan mejorar las *habilidades de comunicación oral y escrita* y la *administración del trabajo* puesto que serían otras dos capacidades valoradas globalmente por debajo de la media (4,55 frente a 4.72) pero también, de forma sistemática en ambas titulaciones y tanto en hombres como en mujeres. Como dato positivo se observa que se valora por encima de la media la *capacidad de aprendizaje*, y la *facilidad de adaptación* del alumnado a las prácticas. Sin duda son dos requisitos imprescindibles en el mercado laboral que avalan un resultado optimista a la hora de evaluar el nivel de empleabilidad de los graduados en GADE y GE con prácticas de nuestro centro.

A modo de conclusión, consideramos que, si bien son mejorables algunos de los aspectos achacables al enfoque de la formación, sin duda se ha identificado el buen posicionamiento en aspectos importantes en pro de la deseada adaptación universidad-empresa. En concreto, se cuenta con una muy favorable aptitudes y actitudes generalizada relativas a un comportamiento responsable, así como a la capacidad de aprender y facilidad en la adaptación del alumnado que puede augurar el éxito en este intento.

Una limitación de este estudio, que deseamos ir solventando en futuras investigaciones, es llegar a disponer de información académica del alumnado, así como poder acceder a la totalidad de alumnos egresados de la facultad (no solo a los que han realizado prácticas) para poder sacar conclusiones directamente de su experiencia en el mercado laboral.

No obstante, es importante destacar que, a diferencia de otras informaciones trasmitidas en reseñas de divulgación institucional basándose en datos agregados y/o procedentes de muestras, una ventaja de nuestra investigación es disponer de información individualizado y completa de la población objeto de estudio. Esto es así porque, partiendo de una identificación numérica del alumnado que garantiza su

anonimato, contamos con la totalidad de los alumnos con prácticas de la FCEE y con todas las valoraciones de cada una de las competencias evaluadas. Así mismo, para llevar a cabo nuestro estudio contamos con el apoyo institucional de la FCEE, de la FUVI (entidad encargada de la gestión, seguimiento y custodia de la documentación relativa a las prácticas extracurriculares de la Universidad de Vigo) y de la Universidad de Vigo a través de una ayuda financiara al GRUPO INNOVACION DOCENTE: PRA&EMP (PRACTICAS NA EMPRESA) al que pertenecemos. A todos les agradecemos su colaboración y nos comprometemos a compartir con ellos los resultados, dando con ello la oportunidad de enriquecen nuestra modesta aportación a la investigación, y para que puedan divulgarlos en la medida en que lo consideren procedente y oportuno.

Agradecimientos

Las autoras desean agradecer a los grupos de investigación a los que pertenecen, REDE, ECOBAS e Imark, y muy especialmente a los tutores de las empresas colaboradoras con las prácticas externas y a la Fundación Universidad de Vigo. Así mismo, se agradece la financiación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad a través del Proyecto ECO2016-76625-R, y de la Universidad de Vigo a través del grupo de innovación docente PRA&EMP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Economía y en Empresa.* Recuperado de http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos

Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. S. Rychen y L.H. Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Málaga, España: Aljibe.

Dominguez-CC, M., Revilla-Camacho, M.A., y Cossío-Silva, F.J. (2018). Adquisición de competencias y aprendizaje en colaboración con las empresas. *Journal of Managementent and Business Education,* 1(1), pp. 11-27.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R. y Zimmermann, K. F. (2015). A road map to vocational education and training in industrialized countries. *ILR Review*. 68(2), pp. 314-337.

Lentzen, S. (2015). Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral. *XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas*, Poio, Galicia, España, pp. 5-8.

Gonzalez, M, (2018): *Alumnos(as) con prácticas externas y la relación de sus competencias en la inserción laboral. El caso de FCEE de Vigo*. (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Vigo, Vigo.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), (2014). *Skills Beyond School: Synthesis Report*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Skills-Beyond-School-Synthesis-Report.pdf

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado, 11 de julio de 2014, número 184, pp. 60502-60511. Recuperado de: https://www.boe.es/boe/dias/2014/07/30/pdfs/BOE-A-2014-8138.pdf

Zabalza, M. A. (2017). El prácticum en perspectiva: una mirada a su evolución en los últimos 25 años. *XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas*, Poio, Galicia, España, pp. 61-73.

Evaluación de las prácticas externas de los estudiantes por parte de las empresas: el impacto de las competencias profesionales. (RES0039)

Enric Camón Luis, Dolors Celma Benaiges, Patricia Crespo Sogas
Escola Superior de Ciències Socials i de l'Empresa Tecnocampus-UPF

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establece que el aprendizaje de los estudiantes universitarios se define por medio de las competencias adquiridas durante su formación, las cuales expresan lo que el estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer. Asimismo, el desarrollo de las competencias depende de las oportunidades que tenga el estudiante para ponerlas en práctica, por lo que la mayoría de los planes de estudios universitarios prevén la realización de prácticas externas en sus currículums.

Existe una preocupación creciente por parte de la universidad para asegurar una calidad educativa que permita que los estudiantes adquieran las competencias necesarias que faciliten su empleabilidad y por ello en la ordenación del EEES se pone especial énfasis en el desarrollo de las prácticas externas por parte de los estudiantes universitarios (Pérez López & García Manjón, 2008). Las prácticas externas son importantes tanto para los estudiantes como para las empresas. En el caso de los estudiantes les permite aplicar las capacidades y conocimientos adquiridos en sus estudios y reforzar la adquisición de conocimientos, habilidades profesionales y actitudes, demostrando sus capacidades y sus competencias. Y en el caso de las empresas pueden testar las competencias adquiridas por los estudiantes como resultado de su formación y comprobar si éstas se adaptan a las requeridas en los puestos de trabajo (Mareque Álvarez-Santullano & De Prada Creo, 2018).

No obstante, como afirman Cabrera, López, & Vidiella (2016), existe todavía mucho recorrido para determinar cómo trabajar y evaluar de forma adecuada las competencias en el sistema universitario, por lo que abogan por seguir investigando para profundizar en aquellos aspectos que se consideren claves para mejorar la calidad de la formación universitaria. Por ello, analizar las percepciones que tienen los empleadores sobre las competencias de los estudiantes puede ayudar en este sentido.

El informe del proyecto Tuning de 2003 (Universidad de Deusto & Universidad de Groningen, 2003) establece el interés de desarrollar las competencias en los programas educativos de las universidades y uno de los principales argumentos para ello es la necesidad de mejorar la empleabilidad de los graduados en la nueva sociedad del

conocimiento, dada la rápida obsolescencia de conocimientos y el necesario aprendizaje a lo largo de la vida.

Las competencias implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar una tarea y se demuestran mediante la acción; por ello sólo se pueden lograr y evaluar en estadios finales del proceso educativo como las prácticas externas o el trabajo final de grado (*Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*, 2009).

Las competencias, generalmente, se clasifican en competencias específicas (propias de un ámbito o titulación y que determinan el perfil específico de los graduados) y competencias generales (son competencias transversales comunes en la mayoría de las titulaciones, aunque con una incidencia y contextualización diferente en cada caso). Dentro de este segundo grupo, el proyecto Tuning diferencia entre "instrumentales", "interpersonales" y "sistémicas" o "integradoras".

En el ámbito profesional existen diferentes formas de categorizar las competencias (Montoro-Sánchez, Mora-Valentín, & Ortiz-De-Urbina-Criado, 2012). De entre ellas, García Manjón & Pérez López (2008) establecen que las competencias profesionales son las que permiten desarrollar una carrera profesional a lo largo del tiempo, es decir contribuyen a la empleabilidad. Estas competencias se concretan de forma diferente según el tipo de profesión. En el caso de los estudios relacionados con la administración de la empresa, según el libro blanco de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (de ahora en adelante ANECA) de 2005 (*Libro Blanco Economía y Empresa*, 2005), los empleadores estiman a nivel instrumental que las competencias más requeridas son la de organización y planificación, así como la de resolución de problemas y la de análisis y síntesis. A nivel de competencias personales, y por este orden, el compromiso ético, la capacidad de trabajar en equipo y la de hacerlo en entornos de presión. En lo concerniente a las consideradas competencias sistémicas, la más relevante es la motivación por la calidad, seguida de la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, y finalmente la relacionada con la iniciativa y el espíritu emprendedor. Ya en la vertiente de las competencias específicas para la aplicabilidad, destacan la aplicación de conocimientos en la práctica y la habilidad de búsqueda de información e investigación. A su vez la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (de ahora en adelante AQU) en 2019 estableció lo que vino a denominar "Directrices de referencia en administración de empresas" con la finalidad, entre otras, de asegurar "... la conexión con el mundo de la empresa y en consecuencia del enorme potencial de oportunidades laborales" (p. 7). En este sentido AQU considera que "La

formación de titulados universitarios en administración de empresas debe garantizar la consolidación por parte del estudiante de un conjunto de conocimientos, habilidades y competencias que son especialmente relevantes para el desempeño de la profesión" (*Directrices de referencia en administración de empresas*, 2019, p. 9). Entre ellas aparecen elementos mencionados previamente como son: las habilidades para la "Capacidad crítica y autocrítica. Desarrollar un pensamiento y un razonamiento críticos", "Capacidad para el análisis y síntesis" y "Capacidad para emprender e innovar. Adaptación a entornos cambiantes"; y en términos de competencias, aparece el "Trabajo en equipo y liderazgo. Capacidad de trabajar en red y equipos multiculturales e interdisciplinarios en entornos y contextos internacionales", "Tener una actitud proactiva y de mejora continua. Capacidad de seguir aprendiendo en el futuro de manera autónoma." Así pues, los elementos destacados por los empleadores, tanto en la investigación de ANECA (2005) como en el trabajo de AQU (2019), coinciden.

Además de las mencionadas anteriormente, la sociedad actual exige también cada vez más a los graduados universitarios, otras competencias como el espíritu crítico en relación al cambio organizativo y al cambio económico-social derivados de los cambios que la innovación y la tecnología generan en el ámbito empresarial y en la manera de gestionar las organizaciones (*Directrices de referencia en administración de empresas*, 2019).

En este contexto, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) toma una especial relevancia que el estudiante pueda demostrar lo que es capaz de hacer. Por ello, considerados los estudiantes como futuros trabajadores, conocer de qué manera los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje y la complementación que reciben cuando los aplican en las empresas durante las prácticas externas, permite abordar una nueva dimensión del conocimiento adquirido.

Para que los estudiantes sean capaces de poder demostrar lo que son capaces de hacer, las prácticas externas son el espacio de aprendizaje ideal (Zabalza, 2013). Buena muestra de ello se encuentra en el artículo 2 del Real decreto 592/2014 mediante el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. En el punto 1 de este artículo, se establece que "el objetivo es permitir a los estudiantes aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento", con lo que se fija la finalidad de las mismas.

Así pues, uno de los elementos que ha contribuido a testar las competencias de los estudiantes universitarios y su empleabilidad es la introducción de las prácticas externas en los planes de estudio. Las prácticas externas permiten al alumno desarrollar las capacidades adquiridas en sus estudios y saber si es capaz de aplicarlas (Montoro-Sánchez et al., 2012). Por lo tanto, las prácticas externas se pueden entender como una preparación para la transición al empleo y una vía para ayudar a mejorar la competitividad de la economía y hacer a los graduados más adaptados a las necesidades de los empleadores y de sus empresas (Cajide et al., 2002).

En el trabajo de ANECA de 2009, los empleadores afirmaron sobre las titulaciones universitarias "que se ofrece un exceso de contenidos teóricos escasamente actualizados y, sobre todo, con una escandalosa falta de orientación práctica" (p. 126). Asimismo, el estudio afirmó que "los idiomas, y muy particularmente el inglés, se siguen apreciando como una gran deficiencia formativa; sin embargo, la informática a nivel usuario ya no se considera ningún obstáculo o problema serio" (p. 127). Estas conclusiones se extraen también, en términos generales, en el estudio de (Bartual-Figueras, Espasa-Queralt, & Miravitlles-Matamoros, 2016).

Sobre la valoración que las empresas hacen de los estudiantes durante su paso por sus organizaciones, el estudio de Cajide et al. de 2002 sobre inserción laboral de recién graduados universitarios pone de relieve divergencias entre la formación universitaria y las exigencias de la empresa en competencias como formación práctica, conocimiento de cómo trabajan las organizaciones, flexibilidad, saber enfrentarse a la resolución de problemas, aplicación del conocimiento, trabajo en equipo, capacidad de comunicación, saber establecer relaciones, motivación e interés por las tareas a realizar, aptitudes para seguir aprendiendo, y confianza en sí mismos. El estudio de Martínez (2009) confronta asimismo competencias y habilidades que poseen los egresados con las necesidades de los empleadores. Los resultados muestran que las competencias que deberían reforzarse más en la universidad son la capacidad para trabajar en equipo, la orientación al logro y la preocupación por la calidad, la iniciativa y la generación de nuevas ideas, la solución de problemas y la toma de decisiones, la gestión de la información y las habilidades lingüísticas. A su vez, en el estudio de Montoro-Sánchez et al. (2012) sobre la experiencia laboral de estudiantes en prácticas, los resultados muestran que las empresas consideran que hay diferencias entre el grado de disponibilidad de la competencia por parte del alumno y la necesidad de esa competencia para el buen desempeño del puesto de trabajo en los siguientes casos: capacidad de análisis, capacidad de planificación y organización, comunicación oral en lengua extranjera, habilidad para analizar información de fuentes diversas, capacidad para la resolución de

problemas, capacidad para trabajar en un contexto internacional y en entornos diversos y multiculturales, capacidad de autocrítica, compromiso ético en el trabajo, trabajar en entornos de presión, capacidad de aprendizaje autónomo y sensibilidad ante temas medioambientales. En otro orden de cosas, también hay estudios sobre las incorporaciones laborales de trabajadores (Santana Vega, González-Morales, & Feliciano García, 2016), en donde se destaca que las empresas valoran aspectos como la responsabilidad, la adaptabilidad o la capacidad para el trabajo en equipo a la hora de su contratación. Estos elementos siguen siendo de importancia, ya que hay análisis que identifican cuáles son las competencias que más van a ser requeridas en el mercado laboral considerando la incorporación del talento recientemente salido de la universidad, entre las cuales destacan la de compromiso, trabajo en equipo, innovación o flexibilidad (Asociación Española de Directores de Recursos Humanos - EAE Business School, 2015).

Respecto de la visión que los estudiantes tienen de las prácticas, dan buena cuenta los estudios de Acedo Ramírez (2014), donde se destaca, entre otros elementos, que las prácticas han sido útiles a los estudiantes para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. En el proceso de aprendizaje que supone la realización de éstas participan diversos agentes, y hay evidencias en algunas investigaciones del alto grado de satisfacción tanto de los docentes, como de las empresas y especialmente de los estudiantes. Además, se observa que la realización de prácticas no es solamente satisfactoria, sino que ello ha permitido en algunos casos la incorporación adicional a la empresa de un volumen importante de los estudiantes que realizaron en ellas las prácticas (Alemany Costa, Perramon Tornil, & Panadès Estruch, 2014).

Dadas las divergencias observadas todavía entre la formación universitaria y las exigencias de la empresa en competencias desarrolladas por los alumnos, a continuación se realiza un estudio empírico donde a partir de información obtenida por las empresas donde los estudiantes universitarios han realizado sus prácticas y las valoraciones de los propios estudiantes, se pretende identificar por una parte las competencias que son más valoradas en el mercado laboral y por otra la satisfacción del proceso de prácticas por parte de los estudiantes, para finalmente determinar cómo todo ello incide sobre la evaluación que hacen las empresas de los estudiantes que realizan prácticas externas.

La presente investigación analiza cuáles son los factores que más inciden en la evaluación de las prácticas curriculares por parte de las empresas que acogen estudiantes universitarios. Más específicamente se pretende estudiar en qué medida las

competencias de los estudiantes pueden ser un elemento determinante, y cómo pueden influir otros factores como el grado universitario cursado, el género del estudiante, la dimensión y el sector de la empresa donde se realizan las prácticas, así como la propia satisfacción de los estudiantes con las prácticas que están realizando.

METODOLOGÍA

Para la realización del estudio, la población de referencia está formada por la totalidad de estudiantes que realizaron prácticas externas curriculares durante los cursos 2015-16, 2016-17 y 2017-18 de la Escuela Superior de Ciencias Sociales y de la Empresa de Tecnocampus-UPF (ESCSET) con un total de 488 casos. De éstos, se analiza una muestra de 463 prácticas después de depurar los datos. Se analizan prácticas de los grados universitarios de Administración de empresas y gestión de la Innovación, Turismo y Gestión del Ocio, Logística y Negocios Marítimos y Marketing y Comunidades Digitales. En cada uno de estos grados las prácticas externas son consideradas una materia curricular, por lo que es obligatorio realizar un número mínimo de horas (véase Tabla 1).

Tabla 1. Número de ECTS y horas realizadas en las prácticas externas de los grados de la ESCSET

Grado universitario	Número de ECTS de la materia	Número de horas a realizar
Administración de empresas y gestión de la innovación	14	350
Turismo y Gestión del Ocio	20	500
Márqueting y Comunidades digitales	12	300
Logística y Negocios Marítimos	22	550

En el conjunto de los estudios que se realizan en el centro, los estudiantes que más horas de prácticas tienen que realizar son los de Logística y Negocios Marítimos con 550 horas, seguidos de los de Turismo y Gestión del Ocio que han de cursar 500 horas. A continuación, se sitúan los de Administración de empresas y gestión de la Innovación con un total de 350 horas y los que menos, los de Marketing y Comunidades digitales, que tienen que hacer 300 horas.

Los datos del estudio empírico se obtienen a partir de un cuestionario diseñado por el departamento de prácticas de la escuela que completa el tutor de la empresa al final del período de prácticas de cada estudiante. En él se recoge la calificación global de las prácticas externas por parte de la empresa, así como la valoración de las siguientes competencias profesionales del alumnado:

- Capacidad para aplicar el conocimiento teórico.
- Razonamiento crítico.
- Deducción lógica.
- Resolución de problemas.
- Habilidades ofimáticas.
- Capacidad de aprendizaje.
- Habilidades digitales (gestión y búsqueda de información en la red, comunicación y difusión de información, capacidad de trabajar de forma colectiva en red)
- Trabajo en equipo.
- Habilidad de comunicación oral y escrita.
- Comunicación oral y escrita en inglés.
- Creatividad, iniciativa y espíritu emprendedor.
- Toma de decisiones.
- Habilidades para las relaciones interpersonales.
- Adaptación a nuevas situaciones

En la tabla 2 se muestra el estadístico descriptivo de las calificaciones globales de las prácticas por parte de los empleadores y según los estudios cursados. La medición se hace sobre una escala de 1 a 10, donde 1 indica "muy deficiente" y 10 "excelente".

Tabla 2. Calificación global de las prácticas externas por parte de las empresas por estudios

Estudios	Calificación media
Administración de empresas y gestión de la innovación	9,02
Turismo y gestión del ocio	9,02
Márqueting y comunidades digitales	9.04
Logística y negocios marítimos	8,39
Media global	**8,98**
N	**463**

Se puede observar de los resultados obtenidos, que la media global de la calificación de las prácticas externas por parte de las empresas es de un 8,98. Los resultados más satisfactorios se dan en los estudios de Marketing y comunidades digitales, con un 9,04. Con un 9,02 se identifican los vinculados a Administración de Empresas y gestión de la innovación y Turismo y gestión del ocio con un 9,02, y finalmente los de Logística y negocios marítimos, con un 8,39.

Por otra parte, la tabla 3 muestra el estadístico descriptivo de la valoración de las diferentes competencias profesionales analizadas:

Tabla 3. Valoración de las competencias profesionales por parte de las empresas

Competencia	Valoración Media	% estudiantes valorados con excelente (10-8,6)	% estudiantes valorados con notable (8,5-6,6)	% estudiantes valorados con aprobado (6,5-5)	% estudiantes valorados con suspenso (<5)
Capacidad para aplicar el conocimiento teórico	8,8	61,6%	35,0%	3,2%	0,2%
Razonamiento crítico	8,6	55,5%	38,0%	6,5%	0,0%
Deducción lógica	8,6	58,7%	34,8%	5,8%	0,6%
Resolución de problemas	8,7	53,8%	39,3%	6,3%	0,6%
Habilidades ofimáticas	9	70,0%	25,9%	3,9%	0,2%
Capacidad de aprendizaje	9	74,7%	21,2%	3,9%	0,2%
Habilidades digitales	9	67,8%	29,6%	2,4%	0,2%
Trabajo en equipo	9	70,4%	26,6%	2,8%	0,2%
Habilidad de comunicación oral y escrita	8,6	52,7%	40,6%	6,5%	0,2%
Comunicación oral y escrita en inglés	8,2	36,1%	55,1%	8,2%	0,6%
Creatividad, iniciativa y espíritu emprendedor	8,4	52,9%	36,5%	9,7%	0,9%
Toma de decisiones	8,1	41,9%	43,8%	13,6%	0,6%
Habilidades para las relaciones interpersonales	8,8	64,4%	28,7%	5,6%	1,3%
Adaptación a nuevas situaciones	9	69,5%	24,8%	5,0%	0,6%

En el que caso de la valoración de las competencias profesionales por parte de las empresas, se observa que todas ellas están por encima del 8. Siendo la de “Toma de decisiones” la que recibe una valoración más baja, con un 8,1, mientras que las que mejor se valoran son “Habilidades ofimáticas”, “Capacidad de aprendizaje”, “Habilidades digitales”, “Trabajo en equipo” y “Adaptación a nuevas situaciones” con un 9.

Se dispone asimismo de información que ha permitido realizar un análisis desde el punto de vista del género, la titulación que cursa el estudiante, la dimensión y sector de la

empresa donde se realizan las prácticas y la satisfacción de las prácticas por parte del estudiante. La tabla 4 muestra el descriptivo de estos datos.

Tabla 4. Características de los estudiantes que realizan prácticas externas

VARIABLES	%	N
Grado universitario		
Administración de empresas y gestión de la innovación	35,4%	164
Turismo y Gestión del Ocio	21,8%	101
Márqueting y Comunidades digitales	38,9%	180
Logística y Negocios Marítimos	3,9%	18
Sexo		
Hombre	53,6%	248
Mujer	46,4%	215
Sector de las empresas donde se realizan las prácticas externas		
Sector primario	0,22%	1
Sector secundario	11,45%	53
Sector servicios	88,34%	409
Tamaño de las empresas donde se realizan las prácticas externas		
Microempresa	50,3%	233
Pequeña empresa	24,8%	115
Mediana empresa	9,3%	43
Gran empresa	15,6%	72
Satisfacción de las prácticas por parte de los estudiantes (Valoración Media)	**8,5**	

Se observa que, de la muestra estudiada, el mayor número de observaciones corresponde a estudiantes de mar y Comunidades Digitales, representando éstos un 38,4% del total, seguidos muy de cerca por el 35,4% que corresponde a los de Administración de Empresas y Gestión de la Innovación. A más distancia se sitúa el 21,8% de los de Turismo y Gestión del Ocio. Los de Logística y Negocios Marítimos son de los que se analizan menos observaciones puesto que es la última de las carreras que se ha puesta en funcionamiento en el centro. En términos generales no hay diferencias destacables entre la distribución por sexo de los estudiantes, aunque hay algo más de hombres que de mujeres. Sí que hay preminencia significativa en el sector en el que

realizan las prácticas, siendo masivamente el de servicios el que los acoge. Como también destaca que la mitad de ellos lo hacen microempresas, seguido de los que lo hacen en las pequeñas empresas. En tercer lugar, se encuentra las grandes empresas y por último la mediana empresa. Por otro lado, la media de la satisfacción de las prácticas realizadas por parte de los estudiantes se sitúa en un 8,5.

Para el trabajo empírico presentado en el epígrafe siguiente, la metodología de investigación utilizada es de carácter cuantitativo. Dado que quiere estudiarse de qué depende la calificación de las prácticas que otorgan las empresas a los estudiantes, se estima un modelo de regresión lineal múltiple con estimación por mínimos cuadrados ordinarios.

RESULTADOS

Los resultados de la estimación econométrica se muestran en la tabla 5, donde se observa que el modelo explica un 80% de la varianza y se muestran las variables significativas a un nivel de confianza del 95%.

Tabla 5. Estimación por regresión lineal para la calificación de las prácticas externas

VARIABLES	Coeficiente	P>|t|
Deducción lógica	0,08077	0.038
Habilidades ofimáticas	0,10349	0.008
Capacidad de aprendizaje	0,29064	0.000
Habilidades digitales	-0,10255	0.014
Trabajo en equipo	0,13127	0.001
Habilidades para las relaciones interpersonales	0,06970	0.030
Adaptación a nuevas situaciones	0,19118	0.000
Satisfacción del estudiante con las prácticas	0,05549	0.003
N = 426 R^2 = 0.83 R^2 ajustado = 0,80 P<0,05		

Del análisis de los resultados obtenidos se infiere que algunas competencias desarrolladas por los estudiantes inciden positivamente en la calificación que las empresas otorgan a los estudiantes en prácticas. Las competencias que tienen una mayor incidencia son la capacidad de aprendizaje y la adaptación a nuevas situaciones, seguidas por la capacidad para el trabajo en equipo y las habilidades ofimáticas.

También tienen impacto positivo, aunque en menor grado, la deducción lógica y la habilidad para las relaciones interpersonales. Además, se observa que la satisfacción de los estudiantes respecto de su paso por la empresa también incide positivamente en la calificación que otorgan las organizaciones que han acogido a estos estudiantes. Por el contrario, no se observa un comportamiento distinto en función del género del estudiante, ni tampoco que la titulación que cursan los estudiantes, el sector y tamaño de la empresa donde realizan las prácticas sea determinante en relación con la calificación otorgada a los estudiantes en prácticas.

En sentido negativo destaca la competencia vinculada a las habilidades digitales (gestión y búsqueda de información en la red y capacidad de trabajar de forma colectiva en la red), hecho que tal vez pueda estar relacionado con el debate actual sobre el uso no profesional de los equipos conectados a Internet por parte de algunos empleados y las limitaciones que algunas empresas establecen a los dispositivos móviles para evitar su uso con fines personales.

CONCLUSIONES

El estudio analiza la valoración que hacen los empleadores sobre las prácticas externas realizadas por estudiantes universitarios en sus empresas, así como los principales determinantes de esta valoración. Esta calificación que otorgan las empresas puede ser considerada como una explicación del grado en que las empresas valoran la formación universitaria y a la vez puede ser un indicador de la empleabilidad de los estudiantes universitarios.

Los resultados muestran que la calificación media otorgada por las empresas a los estudiantes en prácticas es de 8,98 sobre 10, con lo cual la primera conclusión es que las empresas valoran de forma bastante buena la formación universitaria y por ende parecería que la empleabilidad de los estudiantes. Ello puede pues valorarse, así como un plus para la academia en la apuesta profesionalizadora de los estudios mediante la incorporación de las prácticas externas.

Y ¿de qué depende esta valoración de las empresas? Los resultados obtenidos muestran que dependen de competencias instrumentales como “capacidad de aprendizaje” junto con “habilidades ofimáticas”; también de competencias sistémicas como “adaptación a nuevas situaciones” y “deducción lógica”; y finalmente de competencias personales como el “trabajo en equipo” y la “habilidad para las relaciones interpersonales”. Estos resultados están en línea con los estudios de ANECA (2005) y AQU (2019) donde se establecía que éstas eran, entre otras, las competencias que los

empleadores estimaban como deseables a tener por parte de los graduados en estudios de administración de empresas.

Lo observado previamente indica asimismo que los estudiantes universitarios no sólo deben poseer conocimientos explícitos y específicos derivados de su formación académica, sino que además deben ser competentes en aspectos que van más allá de ello, y que forman parte de su vocación y capacidad personal para progresar y mejorar en el mercado laboral. Por ello, apostar por la formación de los estudiantes en estas competencias supone un valor adicional a su formación académica ordinaria.

En otro orden de temas también es significativa la relación existente entre la valoración que el propio estudiante hace de su paso por la empresa y la estimación que de ella hace la empresa. Así pues, existe una relación determinante que parece indicar que cuánto más contento se muestra el estudiante en su estadía en la empresa, mejor valoración hace de él la empresa. Por lo que se puede inferir, que el proceso de prácticas en la empresa es un sistema que enriquece a ambos agentes implicados, estudiante y empresa.

En este sentido cobra importancia la posibilidad de implementar o extender la implementación de los proyectos formativos en modalidad dual para que la formación dentro del aula pueda complementarse con el aprendizaje dinámico y empírico en las empresas en todo el recorrido de los estudios, y no sólo en el momento específico de la realización de prácticas externas como se hace actualmente. Esta apuesta, también denominada formación en alternancia, supone una transformación radical en la concepción de los estudios que permitiría implementar los procesos de aprendizaje adquiridos en el aula en la realidad específica de las empresas en cada momento. Con esta opción, la academia garantizaría que su formación se adaptase a los requerimientos de las empresas y que los estudiantes lo pudieran poner en práctica in situ. Además, la empresa conocería futuros profesionales a los que podría considerar retener para aumentar el talento de su organización con estudiantes en curso que actualizasen su saber. Esta modalidad formativa ampliamente establecida en la Formación Profesional (Marhuenda Fluixá, Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero, & Vila, 2017), y que incluso ha sido comparada entre las opciones españolas y alemanas (Rego Agraso, Barreira Cerqueiras, & Rial Sánchez, 2015), parece una quimera a abordar de forma generalizada en el entorno universitario por la complejidad que arroja su materialización. Pero tal vez suponga la definitiva vinculación de los estudios universitarios a las empresas, para responder a la afirmación que mantiene que "...está claro que se ha percibido una desconexión entre las necesidades de las empresas y el desempeño (más que la

formación) de los universitarios…" (ANECA, 2009). Con este modelo formativo se podría formalizar la conexión del mercado laboral a la formación universitaria, en una suerte de tránsito hacia la formación de estudios capacitados y críticos para adoptar un rol determinante en la actual economía del conocimiento.

Entre las propuestas de nuevas investigaciones resultaría de interés comparar qué diferencias existen entre la valoración que hacen los estudiantes y las empresas de las mismas prácticas realizadas, y cuáles son las motivaciones que generan estas diferentes valoraciones. En esta investigación se analizan datos de más de una titulación universitaria con un volumen de observaciones mayor que en estudios previos como los de Alemany Costa, Perramon Tornil, & Panadès Estruch (2014) o de Montoro-Sánchez et al. (2012). Pero a pesar de ello podría considerarse la ampliación de la muestra con datos que provengan de más de un centro universitario o analizarse si existen comportamientos distintos entre los estudiantes que forman parte de los denominados *millenials* y aquellos que no lo son.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acedo Ramírez, M. A. (2014). Prácticas curriculares en empresa: lecciones de una primera experiencia, (Apidur 2013), 1–16.

Alemany Costa, J., Perramon Tornil, X., & Panadès Estruch, L. (2014). The practicum in the Faculty of Economics and Business at UPF: the student's point of view on the internship: analysis of the satisfaction survey results. In *Flexible Training Models: A response to the currents needs* (pp. 1–13).

Asociación Española de Directores de Recursos Humanos - EAE Business School. (2015). *Posiciones y competencias más demandadas. Informe EPyCE*.

Bartual-Figueras, M. T., Espasa-Queralt, M., & Miravitlles-Matamoros, P. (2016). El modelo de Practicum de la Facultad de Economía y Empresa de la UB Aportaciones y valoración de las competencias para el empleo. In *Impactos de la innovación en la docencia y el aprendizaje*.

Cabrera, N., López, M., & Vidiella, M. (2016). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *42*(3), 69–87. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400004

Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A., & Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, *20*(2), 449–467.

Directrices de referencia en administración de empresas. (2019). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials. (2009). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitaria de Catalunya.

Libro Blanco Economía y Empresa. (2005). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Mareque Álvarez-Santullano, M., & De Prada Creo, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas : incidencia de la creatividad Evaluation of professional competencies through external internships : the effect of creativity. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(1), 203–219.

Marhuenda Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., & Vila, J. (2017). Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, *53*, 285–307. https://doi.org/10.5565/rev/educar.821

Martínez, F. (2009). La formación universitaria versus las necesidades empresariales en el marco del EEES. *La Cuestión Universitaria*, (5), 181–191.

Montoro-Sánchez, M. Á., Mora-Valentín, E. M., & Ortiz-De-Urbina-Criado, M. (2012). Análisis de las competencias adquiridas en los estudios de dirección de empresas y su grado de aplicación en las prácticas en empresas. *Revista Complutense de Educacion*, *23*(1), 241–263. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39112

Pérez López, M. C., & García Manjón, J. V. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior , competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, *46*(9), 1–12. Retrieved from empleabilidad; competencia

Rego Agraso, L., Barreira Cerqueiras, E. M., & Rial Sánchez, A. F. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, *0*(25), 149. https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14788

Santana Vega, L. E., González-Morales, O., & Feliciano García, L. (2016). Percepción del empresariado de las competencias y características relevantes para el empleo. *Reop*, *27*(1), 29–46.

Universidad de Deusto, & Universidad de Groningen. (2003). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia Informe Final Proyecto Piloto-Fase 1*.

Zabalza, M. Á. (2013). El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria, *1*(1), 19.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Instrumentos de calidad en las prácticas de grado de trabajo social de la UB. (RES0058)

María Virgínia Matulic Domandzic, Ariadna Munté Pascual, Irene De Vicente Zueras, María Àngels Renom Sotorra
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona (UB) tienen una larga trayectoria en las prácticas externas. La vinculación establecida con los centros de prácticas y los tutores y tutoras responsables de la formación de los y las estudiantes, se centra en el acompañamiento relacional y académico necesario que asegure la calidad de la formación ofrecida y el desarrollo de buenas prácticas.

La comunicación que se presenta se centra en la articulación y creación de instrumentos de calidad para los y las tutores/as de centros externos a la UB. Dichos instrumentos son de diferente tipología (aportes pedagógicos, teóricos y prácticos) y representan una mejora sustancial y un reconocimiento a la función tutorial de los profesionales de trabajo social.

Se parte de una investigación realizada en la Facultad de Educación sobre la mejora de la calidad docente (MQD) de las prácticas y de una revisión documental de las actividades dirigidas a las tutoras y tutores externos que vienen realizándose cada curso desde la Comisión de Prácticas y desde los equipos docentes de las asignaturas de Prácticas I, Supervisión I, Prácticas II y Supervisión II.

Las prácticas externas en los estudios de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona

El modelo de prácticas externas del Grado en trabajo social parte de la configuración del Plan de estudios aprobado por la Universidad de Barcelona y por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en el año 2009. La importante trayectoria de nuestros estudios en esta área formativa ha permitido una adaptación adecuada a las nuevas directrices europeas sin perder la esencia que le ha caracterizado.

En este nuevo escenario las prácticas se diversifican creando un modelo en dónde se despliegan dos momentos diferenciados, las Prácticas I que se realizan en el tercer curso del Grado y están orientadas a la observación y las Prácticas II que se realizan en el cuarto y último curso de la carrera orientadas a la intervención. Esta propuesta

formativa ha supuesto un reto importante para los estudios de trabajo social implementado a lo largo de estos años diversas actividades e instrumentos de mejora para asegurar su calidad. Entre las actividades más importantes dirigidas a los y las tutoras de prácticas destacan, las jornadas periódicas, la formación y la articulación de diversos instrumentos orientados a la mejora de la calidad docente de los referentes externos de las prácticas.

Las Prácticas I y Prácticas II se realizan paralelamente con las asignaturas de Supervisión I y II. En dichos procesos de aprendizaje intervienen tres actores: el tutor/a del centro, el/la estudiante y el/la supervisora. Los tutores y tutoras son profesionales de trabajo social que acompañan y forman a los estudiantes durante su estancia en el centro de prácticas. Los estudiantes constituyen la pieza clave del proceso formativo en los espacios de las prácticas y la supervisión. Y los supervisores y supervisoras son miembros del equipo docente que vinculan el espacio universitario con el espacio profesional. Esta relación triádica que caracteriza el modelo del Grado en Trabajo social de la UB se ha destacado como muy relevante en una investigación realizada a nivel europeo en la que han intervenido siete universidades (Fernández i Prat, 2010). Los resultados remarcan la importancia de reforzar la relación entre los referentes profesionales y académicos, garantizando de esta forma un acompañamiento educativo adecuado a los requerimientos formativos de la profesión.

El modelo de prácticas externas del Grado de Trabajo social se imparte en los dos últimos cursos de la carrera y su distribución es la siguiente:

Practicum I

(12 créditos ECTS)**:** Se imparte en el Segundo semestre (febrero-junio) del **3er. Curso**

Total de horas de prácticas: 10 horas a la semana

Número de horas a la semana Supervisión: 4 horas.

Practicum II (20 créditos ECTS)**:** Se imparte en el Primer semestre (septiembre-enero) del **4to curso.**

Total de horas de prácticas: 20 horas a la semana.

Número de horas a la semana Supervisión: 4 horas.

Las asignaturas de Supervisión I y II se realizan paralelamente con las prácticas en un espacio grupal que cuenta con 15 estudiantes y un profesor/a-supervisor/a que acompaña dichos procesos formativos. Estos espacios grupales se fundamentan en la

acción-reflexión en donde se incrementan conocimientos y habilidades a través de la propia acción posibilitando de esta forma la construcción del conocimiento profesional (Vázquez, 1995; Zabalza, 2011). En la actualidad se cuenta con un total de 14 grupos1de Supervisión en los dos períodos de las prácticas y la figura de un coordinador/a que acompaña a los tutores/as docentes en dichos procesos formativos.

La formación práctica de los y las estudiantes es una responsabilidad compartida entre la universidad y el mundo profesional. Todos los centros colaboradores de las prácticas tienen convenio con la Universidad. Los lugares y ámbitos seleccionados se eligen dentro de la red de recursos públicos y privados del territorio, de acuerdo con la diversidad de ámbitos donde los profesionales de cada disciplina desarrollan su tarea.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) confiere a las instituciones colaboradoras con la Universidad el rango de "partenariado", lo que presupone un mayor compromiso interinstitucional y la necesidad de buscar y aportar nuevas estrategias que garanticen al mismo tiempo la gestión la calidad de las prácticas (Renom, Vicente y Canals, 2014; Zabalza 2011). La investigación realizada desde el Prácticum sobre la mejora de la calidad docente (MQD) establece la articulación de nuevas propuestas que incrementen y validen la excelencia de los centros y tutores de prácticas, promoviendo sinergias colaborativas entre el espacio académico y el profesional (Renom, De Vicente, Canals, 2014).

La compleja coordinación de dos momentos de prácticas requiere de un equipo responsable de su gestión, así como de una Comisión de prácticas que de forma conjunta realice el seguimiento y valoración de los procesos. El equipo responsable de la coordinación de las prácticas está formado por cuatro profesores pertenecientes al Departamento de Trabajo Social que realizan las siguientes funciones: realizar la gestión y organización de los dos períodos de prácticas, atender a los y las estudiantes, establecer la relación con las instituciones colaboradoras externas y mejorar la comunicación en red; incrementar la apertura de convenios que amplíen la oferta formativa acorde con la aparición de nuevos sectores emergentes en el contexto social, responsabilizarse de la calidad formativa de los tutores y tutoras y coordinarse con los responsables de los equipos docentes de Supervisión (*Guia de Pràctiques externes curriculars 2015-2016*).

Los nuevos escenarios requieren de una constante actualización para ofrecer unas prácticas de calidad. En este sentido, desde la coordinación del Prácticum se articula una amplia oferta formativa que contemple la diversidad de abordajes y modelos en donde interviene el trabajo social.

La gestión de los dos momentos de prácticas implica una importante dedicación y soporte administrativo, coordinación institucional, seguimiento del proceso y evaluación en cada período. Según datos obtenidos del curso 2017-2018 el total de estudiantes implicados en las prácticas de 3º y 4º curso es de 400 (no constan los estudiantes que realizan sus prácticas en los Programas de movilidad (Erasmus, Sicue...), se cuenta con 250 centros formadores (hay centros que ofrecen más de una plaza), unos 400 tutores/as de centro y 27 profesores vinculados a los espacios de supervisión de la UB

La Comisión de prácticas se constituye con los miembros docentes del Grado en Trabajo Social (coordinadores de las Prácticas I y II y Supervisión I y II), los miembros del equipo de coordinación de las Prácticas del Grado en Trabajo Social, el responsable de los estudios y la Directora del Departamento. También se cuenta en la Comisión de prácticas con representantes de los y las tutores de centros y de los estudiantes. A través de este equipo se genera conocimiento compartido y se articulan mejoras continuadas para el buen desarrollo de las prácticas.

Durante estos últimos años se han ido implementado diversas actividades e instrumentos que han tenido como finalidad la mejora de la calidad de las prácticas. Sin embargo, los importantes cambios acaecidos en los espacios profesionales y académicos requieren de nuevas propuestas que garanticen la continuidad de calidad formativa, manteniendo el compromiso conjunto que han caracterizado las prácticas del grado de Trabajo social.

METODOLOGÍA

El procedimiento metodológico aplicado en este estudio se basa en un análisis documental de las actividades realizadas desde el Prácticum y de los resultados del mencionado MQD. Las fuentes documentales utilizadas son:

A. Las jornadas y la formación a tutoras y tutores externos
B. La identificación de los instrumentos de calidad utilizados.

La implementación de los estudios de Grado ha requerido a lo largo de estos años de una revisión y actualización de los instrumentos utilizados para garantizar la calidad de las prácticas profesionales. De ahí que consideremos esencial explicitar y reflexionar sobre los siguientes objetivos claves:

- Identificar las dimensiones y criterios de calidad que permiten evaluar la tarea o función de los/as tutores de prácticas.
- Detectar los puntos fuertes y débiles de la formación dirigida a los/as tutores/as.

- Ofrecer elementos de mejora a la tutorización de las prácticas externas.
- Velar por la adecuación de los centros de prácticas a las necesidades educativas del alumnado.
- Asegurar el reconocimiento de los centros y tutores/as que cumplan con los criterios de calidad establecidos.

Las actividades orientadas a la mejora de la calidad de las prácticas se han ido incrementando, incorporando en este proceso a otras áreas y servicios de la Universidad (como el Servicio de Atención al estudiante SAE, el Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación, el servicio de Biblioteca CRAI, el Aprendizaje Servicio APS, el uso de las TIC y los Programas de movilidad), así como a referentes y experiencias destacadas del espacio profesional (tutoras y responsables de organizaciones, experiencias de buenas prácticas en ámbitos específicos, colegios profesionales, comités de ética entre otros).

RESULTADOS

Los resultados de la revisión documental nos aporta una información destacada de las actividades realizadas desde la implementación del Grado en Trabajo Social para mejorar la función de los tutores y tutoras, así como de los supervisores y supervisoras implicados en la formación profesional de los y las estudiantes.

Instrumentos dirigidos a los tutores y tutoras de los centros externos de prácticas

Las jornadas y la formación

Desde los inicios del Grado de Trabajo Social entendemos las jornadas como un espacio de debate, reflexión e intercambio conjunto cuyo contenido contribuye a la mejora de la calidad del Prácticum. Dichas jornadas tienen la finalidad de generar conocimiento, intercambiar experiencias y evaluar conjuntamente la actualización y aplicación del nuevo modelo de prácticas.

El Prácticum es el responsable de la organización de esta actividad, haciendo partícipe e implicando a los referentes formativos externos en el desarrollo de las mismas. Los tutores y tutoras son el nexo fundamental y referentes directos en la formación práctica del estudiante y de acceso al mundo laboral. La participación activa del tutor en ambos espacios implica un elemento de calidad porque a través de la misma se articulan conocimientos conjuntos y se generan sinergias compartidas.

Desde la implementación del Grado se han realizado jornadas que han tenido una asistencia continuada y una implicación creciente de los responsables de la formación

profesional de nuestros estudiantes. A través de las mismas se ha realizado una oferta formativa en función de las necesidades sociales, académicas y profesionales.

La organización de las actividades desarrolladas en estas jornadas se han dirigido en una doble dirección, las orientadas a la formación y mejora de la función docente de los tutores y tutoras y las dirigidas a fomentar su participación en los órganos y espacios vinculados al Prácticum.

El desarrollo de las actividades formativas y de mejora de la función de los docentes externos se ha organizado en diversos formatos: debates, espacios comunes de reflexión, grupos de trabajo, talleres. A continuación, detallamos las jornadas de tutoras y tutoras de centros externos realizadas desde el Prácticum (2010-2019):

- El nou model de pràctiques del GRAU (2010),
- II Jornades "Els PracTICum en construcció" (2010).
- Jornada de Tutors/es del Practicum de Grau en Treball social (2011).
- Compartint camí en el Practicum de Grau (2012).
- Resilience weaving advocacy (2013).
- Les pràctiques externes: un valor rellevant en la formació (2014).
- El benefici del Mindfulness en el treball social (2015).
- Delicte o conflicte? L'experiència de la mediació en la justícia juvenil: reparació a la víctima i la comunitat (2016).
- ¿Cal repensar les funcions del tutor de pràctiques en la formació de l'estudiant?
- Debat (world café) estratègies, coneixements docents, oportunitats i límits en la docència d'estudiants de pràctiques del Grau de Treball Social (2017).
- La recerca aplicada en els contextos professionals del Treball Social (2018).
- Segon Taller de Recerca: "La recerca aplicada en els contextos professionals del Treball Social" (2019).

La valoración de las jornadas realizadas durante estos cursos han sido positivas y en cada una de ellas se han planteado nuevas propuestas y reflexiones compartidas que han supuesto un reto para los miembros responsables del Prácticum. A través de la Comisión de prácticas se valoran las nuevas temáticas y se establecen los canales necesarios para hacerlas efectivas.

La línea de formación que se realiza en la actualidad está orientada en la investigación aplicada y en los instrumentes de soporte para su ejecución. El interés manifiesto de los tutores desde los espacios de trabajo conjunto ha propiciado la realización de dos

talleres prácticos para estimular a los profesionales hacia la investigación. Los talleres han contado con una alta participación de profesionales tutores (130 participantes). Esta importante respuesta se ajusta a los requerimientos profesionales, reforzando de esta forma las redes colaborativas entre ambos espacios.

Las actividades orientadas a fomentar la participación de los tutores y tutoras en los órganos y espacios vinculados al Prácticum se han incrementado durante estos últimos años. La formación de una Comisión de prácticas ha requerido la incorporación de un tutor/a referente del espacio profesional que participe en las reuniones, ayudando de esta forma a contrastar conocimientos y a reforzar las relaciones entre ambos espacios.

Los instrumentos de calidad utilizados

Infografía de la Investigación aplicada

Desde el Prácticum se han ido articulado diversos instrumentos de calidad. En la formación orientada a la investigación aplicada se ha contado con alianzas en el espacio universitario que han establecido nuevas sinergias colaborativas. El centro documental CRAI biblioteca del Campus Universitario Mundet se ha implicado en la colaboración y formación de tutores y tutoras de prácticas creando una *Infografía de la Investigación aplicada*. Este instrumento facilita la identificación y disposición de la base de datos (Social Services Abstracts, ERIC, Web of Science, Scopus) en temas vinculados a la investigación aplicada en contextos del trabajo social (http://hdl.handle.net/2445/122423). A través de estas bases de datos los docentes externos pueden acceder a una información detallada de artículos científicos publicados en diversas universidades catalanes y españolas, así como el acceso a la de red de investigadores en temáticas vinculadas al trabajo social y especializaciones en otras áreas donde intervienen profesionales de nuestra disciplina.

El Sharepoint

Otro instrumento de calidad diseñado desde los recursos disponibles en el Prácticum ha sido el *Sharepoint.* Esta plataforma digital interactúa con los miembros que desean formar parte de la comunidad del Prácticum en nuestro caso de los tutores del Prácticum. Posibilita compartir recursos, proyectos, actividades, investigaciones de interés que pueden ser divulgados entre el colectivo. En breve se abrirá esta plataforma digital que permitirá mejorar y ampliar la red de comunicación con el espacio profesional.

Los instrumentos y recursos docentes implementados en la supervisión

A lo largo de estos años se han venido implementando diversos instrumentos y recursos que incrementan la calidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en el proceso formativo de sus prácticas. Entre los más importantes se destacan en las primeras prácticas, el diseño y aplicación de la carpeta de aprendizaje o *portafolio* (Matulič et al., 2017), el diario reflexivo como instrumento para identificar y reflexionar sobre la competencia del autoconocimiento (Boixadós et.al,2017); así como las dinámicas de grupo en ambos periodos de prácticas (De Vicente, 2009). Estas actividades potencian la construcción de una reflexión colectiva en la que fundamentar la acción práctica. Diversos documentos del estado español (Libro Blanco del trabajo social, 2005 y el Documento de Barcelona, 2007) establecen la necesidad que las prácticas externas sean debidamente supervisadas (Matulic, M.V et.al, 2013).

La aplicación del portafolio en la asignatura de Supervisión I es una metodología que adquiere una especial relevancia en el primer momento de prácticas. La graduación y revisión de los conocimientos permite a los estudiantes una identificación y mejora de las competencias adquiridas a lo largo de su proceso de aprendizaje. El estudiante realiza una incorporación consciente de sus propios conocimientos (cognitivos, metodológicos y afectivos) y una revisión constante de sus fortalezas y limitaciones en todo el proceso. Sin embargo, desde los equipos docentes que han diseñado e implementado esta metodología se valora necesario incorporar a las tutoras y tutores en todo el proceso de construcción y evaluación de las evidencias de aprendizaje para incrementar la calidad de este instrumento metodológico (Matulič et al., 2017).

La aplicación del Diario de campo reflexivo en los espacios de supervisión ha incrementado la reflexión y ayudado a los y las a estudiantes a pensar sobre lo que han aprendido de ellos/as mismos/as; lo que han aprendido de las situaciones sociales y las prácticas profesionales como observadores/as y en su propia intervención y, respecto a lo que han aprendido de las relaciones que han podido tejer en el centro de prácticas y en el espacio de supervisión (Boixadós et.al,2017). Se deberían implementar estas estrategias pedagógicas a lo largo de los estudios del Grado de trabajo social para ayudar a los y las estudiantes en la reflexión del autoconocimiento como competencia básica de nuestra profesión. Un ejercicio que se inicia con las primeras experiencias de las prácticas y debería continuar a lo largo del ejercicio profesional.

Las dinámicas grupales del espacio de supervisión representan una oportunidad para los y las estudiantes, incrementando la capacidad reflexiva y analítica a través de la co-construcción de conocimientos compartidos con sus iguales. Es a partir de la práctica reflexiva como los y las estudiantes incorporan conocimientos e identifican habilidades,

construyendo a lo largo de su proceso formativo la identidad profesional. La construcción de la identidad profesional es, sin duda, una de las finalidades a destacar en la fase de formación inicial de los y las estudiantes (De Vicente y Matulic, 2011). Los espacios de supervisión son altamente valorados por los estudiantes y suponen un soporte educativo y emocional necesario en las experiencias prácticas de la formación. Se requiere que los docentes de este espacio tengan experiencia en la práctica profesional y habilidades relaciones y grupales para atender los procesos formativos de los estudiantes, así como el acompañamiento con las tutoras y tutores externos. La selección de los docentes adecuados, su implicación y evaluación continuada, implica desde el Prácticum un reto importante para la formación y calidad de las prácticas.

También se han generado desde los espacios de coordinación de la Supervisión I y Supervisión II recursos para acompañar a los nuevos tutores/as docentes de este espacio educativo. A partir de la implementación del Grado y en relación a los cambios producidos en el contexto universitario, se han incorporado nuevas figuras docentes (profesores/as asociados) que han requerido de un mayor acompañamiento por parte de las coordinadoras de las Supervisión I y II. Se destacan como más importantes las Pautas Orientativas dirigidas al profesorado de las asignaturas, Supervisión I y Prácticas I (Matulič y Boixadós, 2014) y las de Supervisión II y Prácticas II (De Vicente y Munté, 2016).

También desde la Supervisión I se han venido implementando desde el año 2014 las "Jornadas de ética" en las primeras prácticas del Grado de Trabajo social. Esta actividad que implica a todo el equipo de supervisores y supervisoras, tutoras y tutores de prácticas y al conjunto de estudiantes que realizan sus primeras prácticas ha supuesto una mejora en la formación colaborativa entre el espacio académico y el profesional. Estas jornadas han tenido una importante asistencia (200 participantes) cada año. A través de las mismas se han reflexionado y debatido en relación a los valores y dilemas éticos más frecuentes en nuestra profesión.

Propuestas de nuevos instrumentos de calidad

A partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones de las actividades e instrumentos implementados, así como del mencionado MQD se valora necesario la implementación de nuevas propuestas que incrementen la calidad de las prácticas externas del Grado en Trabajo Social de la UB. Entre las más importantes destacamos:

1. Diseñar una Guía del Prácticum para nuevos tutores y tutoras externas.

2. Incrementar otros entornos virtuales de comunicación: Skype, Strimming, Facebook, Twitter, Instagram, peticiones que firmamos en Change. Org.
3. Ofrecer una formación continua que acredite la excelencia de las tutoras/es de los centros externos.
4. Iniciar la acreditación de centros de calidad (ISO de calidad de los Centros de larga colaboración).
5. Diseñar instrumentos metodológicos de forma conjunta con los/las referentes formativos de los centros y los supervisores/as.
6. Realizar una revisión de los instrumentos de evaluación de las prácticas y la supervisión.
7. Incorporar instrumentos de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes en prácticas.
8. Establecer mecanismos de empleabilidad.

CONCLUSIONES

La implementación del modelo de prácticas externas en el Grado de trabajo social de la Universidad de Barcelona ha requerido de importantes cambios organizativos y académicos. Se incrementa la gestión de los centros, así como los acompañamientos a estudiantes y tutores/as externas en un escenario profesional y académico complejo. La creación de un equipo de profesores que lidera la organización de las prácticas, la implementación de la Comisión de prácticas y las coordinaciones de los equipos de supervisión han sido elementos claves para el buen funcionamiento de las prácticas.

A través de la revisión documental de las actividades e instrumentos de calidad implementados a partir de la creación del Grado en trabajo social se han identificado mejoras cualitativas en el desarrollo del Prácticum. Entre las más destacadas se encuentran la realización de jornadas, la formación a tutores y tutoras externas y la implementación de recursos e instrumentos docentes que acompañan ambos espacios. Los objetivos propuestos a través de las actividades implementadas se basan en un reconocimiento social al profesional tutor/a y a la institución colaboradora, por parte de la UB. La captación de profesionales expertos por parte de la academia es un requisito fundamental para el crecimiento y articulación de sinergias necesarias entre ambos espacios.

La implementación de instrumentos de calidad implica a todos los agentes (instituciones y profesionales externos, supervisores/as y la Universidad). A lo largo de estos años se han venido implementando diversas estrategias colaborativas con las

instituciones que han permitido el incremento y diversidad de las prácticas profesionales. También se han incorporado otras áreas y recursos del espacio universitario a la formación de los y las tutoras externas. A través de esta colaboración se ha podido dar respuesta a las demandas de los profesionales, a la vez que se establecen alianzas que refuerzan el buen funcionamiento de las prácticas

Desde la implementación del Grado se ha incrementado la participación de los y las profesionales y estudiantes en los espacios y órganos académicos, creando de esta forma una colaboración compartida entre todos los agentes implicados. En la acreditación realizada por la Agencia Catalana de Calidad (AQU) en el año 2016, las prácticas del Grado en trabajo social han sido valoradas positivamente, debiendo producirse mejoras en lo que concierne al sistema de evaluación. En este sentido, se plantean nuevos retos en la creación de instrumentos de evaluación, de incorporación de metodologías participativas, del incremento de espacios de formación que aseguren la calidad de los docentes externos y académicos, de una mayor implementación de recursos tecnológicos y de la acreditación de centros y tutoras que afiancen la formación de las prácticas.

La Universidad de Barcelona, además de establecer vínculos con las instituciones externas colaboradoras en la formación práctica del alumnado, debería intensificar la colaboración con otros organismos en los que se desarrolle la actividad profesional (colegios profesionales; conferencia de directores/as; entidades colaboradoras del sistema de servicios sociales; empleadores/empleadoras y profesionales) en un intento de fortalecer los procesos de enseñanza/aprendizaje profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boixadós, A; Munté, A.; De Vicente, I.; Matulič, MV; Báñez, T. (2017). El autoconocimiento en el espacio de la supervisión educativa, en los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona, en González, M.; Raposo, M.; Erkizia, A.; Cebrián, M.; Pérez, A.; Barberá, M.A.; Canet, O.; Zabalza, M.A. (Coords), Recursos para un Prácticum de Calidad Libro de Actas del XIV Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas, Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, Poio (Pontevedra: Red de Prácticum (REPPE). [ISBN: 978-84-8408-372-6].

Conferencia de Directores y Directoras de Centros y Departamentos de Trabajo Social. (2007. *La formación universitaria en trabajo social. Criterios para el diseño de planes de estudio de títulos de Grado en Trabajo Social*. Barcelona.

De Vicente, I. (2009). *El lugar de la supervisión educativa en la formación de grado en trabajo social.* Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía.

De Vicente, I. y Matulic, M. V. (2011). La contribución de la supervisión educativa a la construcción de la identidad profesional en trabajo social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social, 96*, 53-66.

De Vicente y Munté, (2016) Pautas Orientativas dirigidas al profesorado de las asignaturas de Supervisión II y Prácticas II de la Universidad de Barcelona. Material docente no publicado.

Fernandez, J; Prat, N. (2010). *Supervision meets Education*, Eds. Van Hees, G. I Geibler-Piltz, B., Maastricht, NL, CESRT Research Centre for Social Integration.

Matulič, M.V; Boixadós,A; De Vicente,I; Fernández, J; Mesquida,J.M; Alegre,R; Munté,A. (2013). Presentación de las Prácticas y la Supervisión del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. *Libro de Actas XII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria.POIO, 26-27-28 junio 2013. ISBN:978-84-8408-719-9.*

Matulič, M.V; Boixadós,A; De Vicente,I; Munté,A. (2017). La metodología del portafolio en la supervisión educativa de los estudios de Grado de trabajo social de la Universidad de Barcelona. *Libro de Actas XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas externas.POIO, 5,6 y 7 de julio 2017.ISBN:978-84-8408-372-6.*

Matulič, M.V; Boixadós, A .(2014). Pautas Orientativas dirigidas al profesorado de las asignaturas de Supervisión I y Prácticas I de la Universidad de Barcelona. Material docente no publicado.

Renom, M.A;Vicente,I; Canals, X. (2014).Una apuesta por la calidad de las prácticas: trabajando para la excelencia de los centros. *Libro de Actas I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo social ante el reto de la crisis y la Educación Superior.* Murcia, 23-25 abril. ISBN: 978-84-7991-424-0.

Universitat de Barcelona. Grau en Treball Social (2016). “Guia de Pràctiques externes curriculars 2015-2016”.

Universitat de Barcelona. Crai Biblioteca del Campus Mundet. (2018).La recerca en Treball Social: una perspectiva des del Web of Science (WoS) Core Collection:

http://hdl.handle.net/2445/122423)

Vázquez, O (Coord.) (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social.* Madrid: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (ANECA).

Zabalza.MA. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos 6,7 pp. 113 Recuperado de:

https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf.

Zabalza.M.A.(2011). Evaluar la calidad del Practicum: una propuesta. En Raposo,M.; Martinez,M.E.; Muñoz,P.C.; Pérez,A.y Otero,J.C.(coord). Evaluación y supervisión del Practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas: Santiago de Compostela:Andavira.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

La adquisición de competencias en el prácticum: valoración de las y los estudiantes de Pedagogía. (RES0072)

Antonio Navío Gámez, Carmen Ruiz Bueno
Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

En el curso 2016-2017 se inició un proyecto de mejora del Prácticum del Grado de Pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona conducente a tomar en consideración las competencias que se ponen en juego en las asignaturas de Prácticum I y Prácticum II (tercer y cuarto curso, 12 y 18 ECTS respectivamente). De entre las mejoras que se han introducido destacamos en esta aportación aquellas que hacen referencia al dispositivo instrumental que se ha construido y que permite articular la evaluación de competencias tomando como referencia los principales agentes del Prácticum: estudiantes, tutores de la Universidad y tutores de los centros de prácticas. Para poder valorar la experiencia en su tercer de experimentación, aportamos las valoraciones de los agentes implicados, que hacen referencia a la experiencia en el Prácticum II tomando en consideración la evaluación de competencias generales, transversales y específicas, vinculadas directamente con el profesional de la Pedagogía en distintos contextos de práctica profesional, así como el contrato de aprendizaje, herramienta clave en este proceso de evaluación de competencias.

El Prácticum II de Pedagogía se realiza durante el curso académico (de octubre a junio) y comprende la realización de 300 horas de prácticas en centros de trabajo y la asistencia a 5 seminarios que organiza el profesorado en la Universidad. Estas acciones permiten hacer el seguimiento del proceso formativo y de la adquisición de competencias. Como soporte al proceso de Prácticum, se articulan distintos documentos, de entre los que destacan el contrato de aprendizaje. Éste se concibe como una herramienta básica que permite hacer una reflexión en torno a las competencias que los estudiantes, teniendo en cuenta el programa de la asignatura, pueden activar en el contexto de práctica profesional. Para ello, deben partir de una autoevaluación que toma como referencia las competencias de la guía docente para, posteriormente, negociar con el tutor del centro de prácticas qué competencias pueden activarse en el contexto institucional y cuáles no, así como poner sobre el contrato aquellas que son especialmente relevantes en el contexto de aplicación. Sobre esta autoevaluación y negociación se inicia y desarrolla la asignatura de Prácticum II.

La experiencia en el Prácticum nos indica que la formación universitaria se lleva a cabo en instituciones educativas especializadas, pero muchas veces alejada de los contextos y prácticas profesionales. Con el fin de acercar ambos contextos se crean y fomentan diferentes esquemas de colaboración y/o de metodologías de enseñanza basadas en problemas, en procesos de reflexión, de indagación e investigación u orientadas por requerimientos laborales y/o profesionales. El Prácticum es una de las mejores estrategias para este intento de acercar la Universidad y la formación universitaria a las instituciones profesionales con el objetivo de ofrecer a los estudiantes experiencias que les permitan poner no sólo en acción sus conocimientos, sino también desarrollarlos y adquirir nuevos, en un proceso constante de construcción y reconstrucción en y de la práctica profesional.

La importancia de la práctica y del prácticum en la formación profesional

La línea general de aproximación al aprendizaje basado en la práctica profesional se realiza desde dos perspectivas. Por una parte, está la perspectiva individual (Bound y Solomon, 2001), que sugiere que este aprendizaje resulta de la asociación entre la academia (ámbito formativo) y la institución (ámbito profesional), donde los programas de aprendizaje han de responder a necesidades del contexto laboral y profesional y han de ser evaluados por la institución educativa y la de prácticas. Por otra, nos encontramos ante la perspectiva social (Coffield, 2002) basada en la asunción del aprendizaje como participación social y diálogo co-construido (Felstead et al., 2005), ya que no sólo tiene lugar en el aula, sino también en contextos y escenarios informales.

Nuestro posicionamiento es el de un Prácticum bajo perspectivas de formación en alternancia, como modalidad de formación centrada en prácticas profesionales y adquisición de competencias, como la formación dual en Alemania o la noción de "sandwich courses" en Gran Bretaña (Marhuenda, 2012 y Coiduras, 2013). Esta perspectiva supone entender la formación bajo el principio de actividad, basada en el aprendizaje de la experiencia y en el aprender haciendo bajo la guía de un tutor/asesor.

Esta formación en alternancia real va más allá de prácticas profesionales externas sin conexión entre ambos escenarios, formativos y profesionales, para centrar el foco en la interrelación entre contextos, creando estructuras compartidas y co-construidas, (Correa, 2013; Echeverría, 2013; Marhuenda, 2013 y Tejada 2012). Ello supone partir de situaciones auténticas y problemas reales que permite poner en juego y movilizar todo el elenco de competencias requeridas en el escenario profesional, además de considerar la reflexión, el apoyo de los compañeros y la comunidad, la colaboración, los convenios y acuerdos entre instituciones y la evaluación y el seguimiento como elementos y

factores claves para una verdadera alternancia entre la formación y la práctica profesional (Coiduras, 2013; Coiduras, Isus y Del Arco, 2015; Correa, 2013; Jonnaert et al., 2008; Korthagen et al., 2006; Le Boterf, 2010 y Tejada y Ruiz, 2013)

Desde el punto de vista pedagógico, el Prácticum, como formación en alternancia, tiene la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad profesional, al amparo de la organización de situaciones y escenarios institucionales que les permitan 'ensayar' y 'poner' a prueba los saberes y habilidades adquiridos durante la formación en la Universidad y adaptarlos a la realidad profesional. Para que ello ocurra, debe haber un cierto grado de relación entre ambos contextos. Es justamente este factor de coherencia entre la formación realizada en la universidad y la práctica desarrollada en el centro de prácticas, la clave para el funcionamiento óptimo de un Prácticum que fomente el desarrollo y adquisición de competencias profesionales

Esta coherencia implica la construcción de un proyecto consensuado y dialogado con los centros de prácticas, donde se definan las competencias que van a ponerse en juego en los distintos escenarios prácticos. Habrá que discutir y consensuar cuáles van a ser las tareas a realizar por los estudiantes, qué competencias entraran en juego en los escenarios profesionales y sobre todo qué evidencias habrá que recoger para evaluar el desarrollo de dichas competencias en esos escenarios profesionales por parte de los estudiantes (Tejada, Ruiz, 2016). Este consenso deberá establecerse entre los estudiantes, los tutores de universidad y los tutores de centro.

METODOLOGÍA

El Prácticum de Pedagogía en la Universitat Autònoma de Barcelona está distribuido en dos asignaturas de 12 y 18 ECTS, en tercero y cuarto curso respectivamente. Por tanto, el peso del total de las prácticas en el Grado equivale a un 12,5 % del plan de estudios. Un porcentaje nada desdeñable si consideramos la reciente historia del prácticum en nuestra titulación de Pedagogía.

La implantación del Grado supuso, entre otras cosas, la asunción de un referente competencial que, en el caso del Grado en Pedagogía, fue experimentado antes de la implantación definitiva del nuevo sistema de grados universitarios (Ruiz Bueno et al., 2008). Este referente competencial, operativo en el nuevo grado, tiene una especial presencia en ambas asignaturas por cuanto consideran casi la totalidad de competencias distribuidas en ambos programas. En la tabla 1 presentamos las competencias específicas presentes en la asignatura Prácticum II del Grado y en la tabla 2 las competencias generales y transversales.

El referente de competencias específicas del Prácticum II de Pedagogía

El desarrollo del Grado de Pedagogía parte de la consideración de tres tipos de competencias:

- Generales, centradas en la Universidad.
- Transversales, propias de los profesionales de la educación, entre los cuales se encuentra el profesional de la Pedagogía.
- Específicas, propias del perfil profesional que nos ocupa y que difieren o se complementan con las de otros perfiles de la familia profesional de la educación, así como con las de otros perfiles con formación universitaria.

Situados en el terreno de la especificidad del perfil del profesional de la Pedagogía, disponemos, como herramienta curricular, de un listado de competencias y resultados de aprendizaje que se aplican para el perfil del pedagogo y que debemos considerar en el proceso formativo.

La clave, a nuestro entender, está en cómo deben estar presentes estas competencias específicas para poder atender a las particularidades del prácticum que, como veremos más adelante, implican a diferentes agentes, diferentes contextos y diferentes situaciones formativas que van mucho más allá de la institución universitaria y que proporcionan experiencias de aprendizaje que, aunque pueden ser muy enriquecedoras por su carácter no formal e informal, deben encajar en la propuesta formal de la formación del estudiante que, no lo olvidemos, tiene una marcada estructura formal al formar parte del plan de estudios del Grado

Para poder responder a los desafíos de una formación basada en competencias desde el contexto universitario, pero fuera del mismo, atendemos a una concepción de competencia (profesional [1]) que contiene tres ingredientes fundamentales:

- Los **contextos** en los que la competencia de desarrolla. En nuestro caso, los contextos son muy diversos pues diversas son las instituciones en las que un profesional de la pedagogía desarrolla su actividad. El prácticum de Pedagogía de la UAB identifica, en la actualidad, hasta 15 ámbitos o contextos en los que pueden realizarse las prácticas [2].
- Las **funciones** profesionales que se exigen en los distintos espacios y contextos profesionales. Podemos apuntar las siguientes funciones genéricas que comparten los profesionales de la pedagogía: planificación y/o diseño de la formación, desarrollo o impartición de la formación, evaluación de la formación,

gestión y coordinación de la formación e investigación e innovación de y en la formación (Navío, 2005 y Tejada, 2006).

- El **perfil** del profesional de la pedagogía, concretado en un listado de competencias que le definen de manera general y que deben ser adaptadas para cada contexto. En el caso del profesional de la Pedagogía, esta adaptación al contexto es más que necesaria por la variedad de situaciones en las que desarrollo su actividad.

En las tablas 1 y 2 reproducimos las competencias, agrupadas en bloques competenciales, que están presentes en el programa del Prácticum II. La agrupación en bloques da sentido a la competencia y ordena su compresión por parte de los distintos agentes implicados, Además, en el caso de las competencias específicas, vinculadas a las funciones de los profesionales de la pedagogía (planificación, desarrollo, evaluación, gestión y administración formativa e investigación e innovación formativa), los bloques son una aclaración para que los centros de prácticas puedan activar procesos formativos a partir de su realidad institucional y especificidad de la profesión pedagógica en el contexto de trabajo.

BLOQUE COMPETENCIAL	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Contexto	1. Analizar y comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que conforman situaciones y propuestas educativas y formativas.
Evaluación	2. Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar el desarrollo de las acciones educativas y formativas.
	3. Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos.
	4. Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos.
	5. Evaluar planes, programas, proyectos, acciones y recursos educativos y formativos.
Diseño	6. Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los contextos educativos y formativos, en las modalidades presenciales y virtuales.
	7. Diseñar programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales.
	8. Diseñar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.
	9. Asesorar sobre el uso pedagógico y la integración curricular de los medios didácticos
Desarrollo	10. Aplicar y coordinar programas de desarrollo personal, social y cultural de carácter educativo y formativo en modalidades presenciales y virtuales.
	11. Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades específicas, en situaciones de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad y/o religión.
	12. Aplicar estrategias y técnicas de asesoramiento, orientación, consulta y mediación educativa en ámbitos profesionales e instituciones y servicios educativos y de formación.
Gestión y Administración	13. Administrar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos.
	14. Desarrollar procesos y modelos de gestión de la calidad en contextos educativos y formativos.
Investigación e Innovación	15. Impulsar procesos de mejora a partir de los resultados obtenidos de las investigaciones o de procesos de detección de necesidades.
	16. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas formativas y educativas.
	17. Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa y formativa.

Tabla 1: Relación de competencias específicas implicadas en el Prácticum II de Pedagogía

BLOQUE COMPETENCIAL	COMPETENCIAS GENERALES Y TRANSVERSALES
Autonomía y autorregulación	1. Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.
Trabajo en equipo	2. Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).
Compromiso ético y profesional	3. Adoptar una actitud y un comportamiento ético y actuar de acuerdo a los principios deontológicos de la profesión.
	4. Participar e implicarse en los actos, reuniones y acontecimientos de la institución a la cual se pertenece.
	5. Mantener una actitud de respeto al medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.
Reflexividad y pensamiento crítico	6. Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.
	7. Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.
	8. Reconocer y evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados como necesaria anticipación de la acción.
	9. Comprender los procesos que se dan en las acciones educativas y formativas y su incidencia en la formación integral.
Competencia digital	10. Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir en contextos educativos

Tabla 2: Relación de competencias generales y transversales implicadas en el Prácticum II de Pedagogía

La estructura curricular del Prácticum II de Pedagogía

A partir de las competencias se establece la estructura curricular del Prácticum II de Pedagogía de la UAB, que queda explicitada en la guía docente [1]de la asignatura. De dicha estructura destacamos los siguientes aspectos:

1. El **objetivo general** se concreta en diseñar, desarrollar y evaluar un proyecto en el marco de la institución de prácticas incidiendo en las necesidades detectadas, tanto sociales como individuales e institucionales.
2. El **contenido** de la asignatura comprende las siguientes temáticas:

- *El contexto sociocultural, económico y social de la intervención educativa*: relaciones del contexto con la institución educativa, técnicas e instrumentos para la recogida, análisis y evaluación de la realidad socioeducativa.
- *El diseño de planes, programas y proyectos socioeducativos*: detección de necesidades, niveles, contextos y elementos del proceso de planificación.
- *Aplicación y seguimiento de planes, programas y proyectos socioeducativos*: análisis de procesos y acciones, dinamización de grupos, gestión y seguimiento.
- *Evaluación de planes, programas y proyectos socioeducativos*: evaluación, del diseño, del proceso, de los resultados y del impacto.

- *Innovación y mejora de planes, programas y proyectos socioeducativos*: procesos, agentes y estrategias de innovación.

3. La **metodología** contempla diferentes actividades:

- *Estancia en el centro de prácticas*, participando de la vida del centro, implicándose en tareas que le sean asignadas teniendo presentes las competencias que deben activarse y ponerse en juego según el contrato de aprendizaje que se establece al iniciarse el prácticum.
- *Realización de seminarios de intercambio en la Universidad*, para el análisis y la reflexión de las actividades realizadas en el centro y para la conexión con las asignaturas teóricas de la titulación. Asimismo, sirven para activar competencias que difícilmente pueden presentarse en los centros de prácticas. Esta actividad exige, no solo una atención por parte del profesorado que tiene un determinado número de estudiantes asignados, sino que también supone la organización de actividades transversales que supongan el trabajo en equipo del profesorado de prácticum de cada curso.
- *Realización de tutorías individuales y/o grupales*, para aclarar dudas, para realizar entregas puntuales o, incluso, para resolver conflictos puntuales. Estas tutorías, por lo general, se realizan en la Universidad, aunque se recomienda que, en la medida de lo posible, alguna se traslade al centro de prácticas para que los tres agentes implicados (profesor de la Universidad, tutor del centro de prácticas y estudiante) puedan intercambiar puntos de vista en el contexto en el que las competencias se están activando.
- *Actividades autónomas*, que realiza cada estudiante y que tiene que ver con la construcción de instrumentos, elaboración del informe de prácticas o ampliación de la información que se requerirá para avanzar en el prácticum

4. La **evaluación** del prácticum afecta a diferentes agentes e implica un variado dispositivo instrumental que detallamos a continuación (véase figura 1):

- *Establecimiento de un contrato de aprendizaje*, documento que parte de las competencias que son referente (véase tabla 1 y 2) para que el estudiante realice una autoevaluación inicial para valorar su nivel de dominio de cada competencia y que debe someter a consideración con el tutor del centro de prácticas y con el tutor de la Universidad. El tutor del centro de prácticas concretará qué competencias pueden activarse en el centro de prácticas, cuáles no pueden ser consideradas por no aplicarse en su contexto y qué otras deben activarse según su experticia pero que no están en nuestro referente inicial. El tutor de la Universidad revisará el contrato y verificará si aquellas que no pueden activarse en el centro de prácticas pueden trasladarse a otros espacios formativos

(seminarios y tutorías). Por tanto, el contrato de aprendizaje se conforma como un documento adaptable y necesariamente adaptado a cada situación de prácticas y a cada estudiante o, mejor, a cada relación estudiante/tutor de centro/tutor de Universidad.

- *Plan de trabajo*, que acuerdan los tres agentes a partir del contrato, especificando objetivos, actividades y tareas, asegurando que la propuesta de intervención del estudiante va a poder diseñarse, implementarse y evaluarse.
- *Documentos de seguimiento*, que afecta al tutor de la Universidad para verificar los aprendizajes que cada estudiante logra en los seminarios y en las tutorías individuales y colectivas. Parten de las competencias acordadas por y para cada estudiante y se conforman como documentos de evaluación formativa.
- *Valoración de la estancia en el centro*, que considera el balance competencial inicialmente acordado por los tres agentes y que realiza el tutor del centro de prácticas, aportando otras informaciones de proceso que dan cuenta del desarrollo de las prácticas, la implicación en las actividades del centro y el grado de integración en el mismo.
- *Autoevaluación del estudiante* que, considerando el contrato de aprendizaje acordado inicialmente se realiza durante el desarrollo y al final del proceso para valorar el logro de competencias.
- *Valoración del informe de prácticas*, que realiza el profesor de la Universidad y que toma en cuenta aspectos como el estilo y la textualidad, la contextualización y la fundamentación de la intervención, el diseño de la intervención, el seguimiento realizado a la intervención, la evaluación de la intervención y el análisis y la reflexión final, destacando cómo se presenta el logro de competencias en el centro de prácticas.

Como podemos apreciar, en la estructura curricular del Prácticum II, el contrato de aprendizaje es el punto de partida y el punto final, por cuanto considera un referente común que debe diversificarse para cada estudiante y para cada contexto, por ser ambos los ingredientes clave para la conformación de la competencia profesional. De ahí que todo el dispositivo de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulen, no solo de acuerdo a competencias, sino a partir del contrato de aprendizaje, que personaliza y contextualiza las competencias a desarrollar.

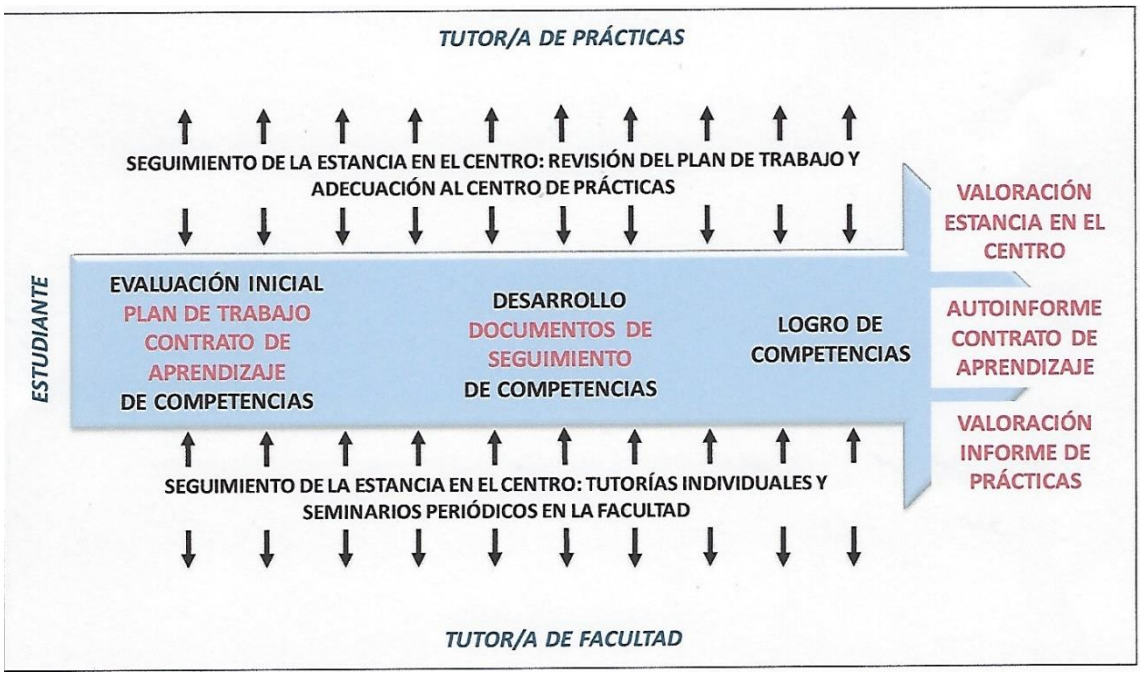


Figura 1: Agentes y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el desarrollo del Prácticum

Desde el punto de vista pedagógico, el Prácticum tiene la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad profesional, al amparo de la organización de situaciones y escenarios institucionales que les permitan 'ensayar' y 'poner' a prueba los saberes y habilidades adquiridos durante la formación en la universidad y adaptarlos a la realidad profesional. Para que ello ocurra, debe haber un cierto grado de relación entre ambos contextos. Es justamente este factor de coherencia entre la formación realizada en la universidad y la práctica desarrollado en el centro de prácticas, la clave para el funcionamiento óptimo de un Prácticum que fomente el desarrollo y adquisición de competencias profesionales.

Esta coherencia implica la construcciónde un proyecto consensuado y dialogado con los centros de prácticas, donde se definan las competencias que van a ponerse en juego en los distintos escenarios prácticos. Habrá que discutir y consensuar cuáles van a ser las tareas a realizar por los estudiantes, qué competencias entraran en juego en los escenarios profesionales y sobre todo qué evidencias habrá que recoger para evaluar el desarrollo de dichas competencias en esos escenarios profesionales por parte de los

estudiantes (Tejada y Ruiz, 2016). Este consenso deberá establecerse entre los estudiantes, los tutores de universidad y los tutores de centro.

En este contexto, se plantea un estudio en el que los agentes principales del proceso formativo (estudiantes) valoran el grado de adquisición de competencias una vez éste ha finalizado, así como el uso y la utilidad del contrato de aprendizaje como herramienta de gestión de competencias vinculadas al grado y a los contextos de práctica profesional. De manera específica, el propósito del estudio es conocer las opiniones de los estudiantes en lo referente al logro de las competencias profesionales, así como al uso que éstos le han dado al contrato de aprendizaje.

Para lograr este objetivo se aplica un cuestionario dirigido a estudiantes que finalizan el Prácticum II del Grado de Pedagogía de la UAB que tiene las siguientes partes: a) caracterización de la muestra; b) funcionamiento del prácticum; c) valoración de las competencias generales, transversales y específicas; d) valoración del contrato de aprendizaje.

[1]La guía docente de Prácticum II pude consultarse en http://www.uab.cat/guiesdocents/2016-17/g103687a2016-17iSPA.pdf

[1]Cuando hablamos de competencia profesional nos referimos a la competencia especifica. Por tanto, no tenemos presente ni la general ni la transversal. Obviamente no queremos decir que generales y transversales no sean importantes. En todo caso son necesarias para conformar la actividad de un profesional, aunque en este trabajo nos centramos en las específicas para ensalzar el valor profesionalizador de las prácticas externas y del prácticum.

[2]Pueden consultarse los ámbitos en http://www.uab.cat/web/practicum/graus/pedagogia/informacio-general-1345657475585.html

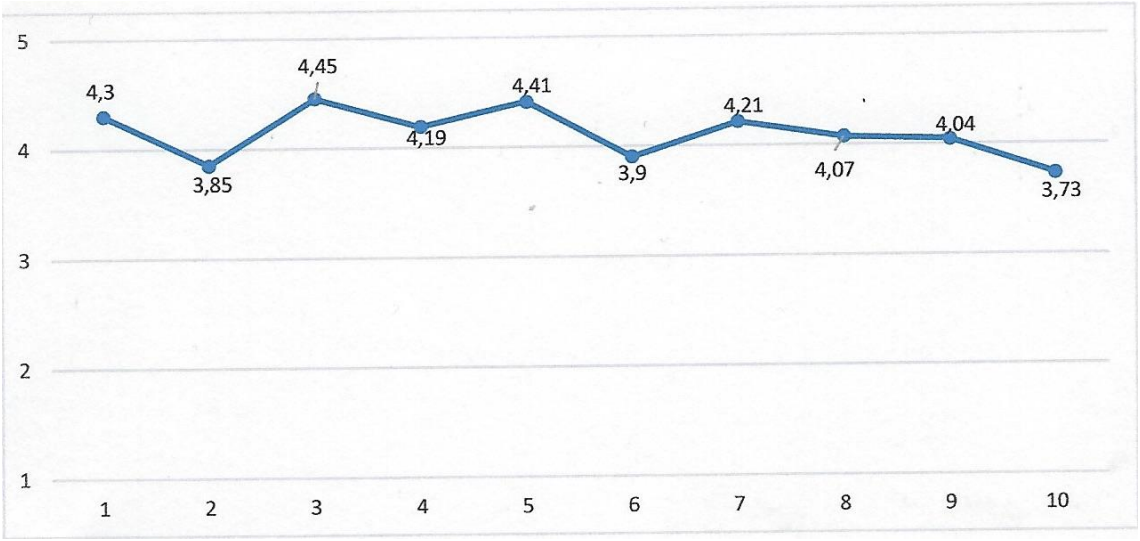
RESULTADOS

Un cuestionario aplicado a estudiantes del grado en los cursos 2016-2017 y 2017-2018 nos arroja cómo perciben el trabajo competencial en el Prácticum II. Responden el cuestionario un total de 53 estudiantes. Su caracterización es la siguiente:

- La edad media es de 23,6 años, con una desviación estándar de 2,4, siendo la edad más baja 21 años y la más alta 31.
- La distribución por género queda de la siguiente forma: 15% hombres y 85% mujeres.

- La vía de acceso a la titulación se distribuye en cuatro procedencias: PAAU, 64,2%, Ciclos Formativos de Grado Superior, 32,1%. El resto, 1,9% de otras titulaciones y de mayores de 25 años.
- El 62% de los encuestados lo son de primera opción de acceso a la titulación, frente a un 38% que no.
- Los que no han accedido en primera opción habían escogido Educación Infantil (25%), Psicología (20%), Educación Primaria (15%), Educación social t Administración y Dirección de Empresas (10% ambas) y Sociología, Periodismo, Derecho y Comunicación Audiovisual (5%).
- Un elevado número de estudiantes está trabajando mientras estudian (74%), con una dedicación media de 20,5 horas de trabajo semanal.
- La experiencia en el ámbito educativo es alta: 85% de estudiantes que manifiestan tenerla. Esta experiencia se manifiesta en tareas de voluntariado (26,9%), prácticas formativas o curriculares (29,5%) y laboral (43,6%).

Las competencias generales y transversales que perciben los estudiantes haber activado en el Prácticum II aparecen en la gráfica 1.



Gráfica 1: Valoración de las competencias generales y transversales implicadas en el Prácticum

Como podemos ver en la gráfica 1 y en la tabla 2, las competencias generales relacionadas con el compromiso ético y profesional son las más valoradas en el sentido

que son las que más aparecen en los centros de prácticas, mientras que la competencia digital aquella que menos se manifiesta en las realidades de prácticum vividas por las y los estudiantes.

Además de las competencias propuestas, los estudiantes manifiestan que las siguientes competencias generales y transversales han sido activadas:

- Resolución de conflictos y trabajo en equipo.
- Adaptación a las dificultades y resolución de conflictos.
- Conocer el funcionamiento de los equipos de investigación.
- Autonomía y toma de decisiones.
- Organizar el trabajo de acuerdo a las demandas de la organización.
- Respeto por la idiosincrasia de la institución en la que se realizan las prácticas.

Por otra parte, las competencias específicas que perciben los estudiantes haber activado en el Prácticum II aparecen en la gráfica 2.

Gráfica 2: Valoración de las competencias específicas implicadas en el Prácticum

Como podemos ver en la gráfica 2 y en la tabla 1, las competencias específicas centran su atención en los procesos de evaluación y diseño, que son los aspectos más valorados como desarrollados en los centros de prácticas, mientras que las de gestión y administración de los procesos de formación las que menos han estado presentan y, por tanto, desarrolladas en los centros.

Como complemento, los estudiantes reclaman la competencia de conocer las necesidades formativas del colectivo inmigrante.

CONCLUSIONES

Una de las conclusiones más significativas que se relacionan con nuestra experiencia es la consideración del contrato de aprendizaje como un instrumento clave para la autoevaluación del dominio de las competencias previas y de aquellas que se están poniendo en juego en el Prácticum. Los estudiantes de Prácticum perciben que esta autoevaluación les permite tomar conciencia de sus propias competencias, de aquellas que mejor dominan y de aquellas otras que deben de potenciar.

Para los centros de prácticas el contrato de aprendizaje permite discutir y dialogar con los tutores de centro la delimitación de aquellas competencias que van a poner en juego los estudiantes en aquella institución en particular y aquellas que no podrán ser desarrolladas por falta de situaciones reales y auténticas en el centro de prácticas.

Para los tutores de la Universidad el contrato de aprendizaje es un buen instrumento para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje conducentes al logro de las competencias de la asignatura que trasciendan la mera transmisión de contenidos. Asimismo, potencia la necesidad de que las visitas a los centros de prácticas sea más una necesidad que una imposición de la coordinación del Grado.

La valoración del contrato de aprendizaje genera en los estudiantes motivación, reto para aprender y curiosidad y, en el otro extremo, con puntuaciones más bajas y, por tanto, lo que menos genera, indiferencia, conflicto e inseguridad. Por tanto, el dispositivo del contrato es considerado como un instrumento clave para la autoevaluación del dominio de las competencias previas y de aquellas que se están poniendo en juego en el Prácticum. Los estudiantes perciben que esta autoevaluación les permite tomar conciencia de sus propias competencias, de aquellas que mejor dominan y de aquellas otras que deben de potenciar.

De manera específica, la valoración del contrato de aprendizaje nos indica que, por lo que a sensaciones que este instrumento provoca, los más significativo está en las altas puntuaciones otorgadas a “nuevo reto para aprender”, “motivación” y “confianza”. En el otro extremo, lo que menos provoca el contrato de aprendizaje es “indiferencia”, “conflictos con los saberes adquiridos o con las experiencias previas” e “inseguridad”. Por tanto, a la vista de las aportaciones, podemos concluir que el contrato de aprendizaje es una buena herramienta en la activación y reflexión competencial.

Por otra parte, la utilidad del contrato de aprendizaje se focaliza en dos polos. Lo más útil es el logro de autonomía que manifiestan haber logrado los estudiantes, aspecto muy relacionado con la reflexión competencial aludida anteriormente. También la ayuda en la autoevaluación que les ha permitido. Esta autoevaluación se relaciona con la reflexión en torno al balance competencial que se realiza con el contrato de aprendizaje. En el otro extremo, lo menos útil del contrato de aprendizaje está en la relación de este con la parte académica: "dar sentido a las tutorías con los y las tutoras de prácticas" y "dar contenido a los seminarios de prácticas". Por tanto, un aspecto a trabajar y a potenciar está relacionado con el contenido de las actividades "teóricas" que se activan en los seminarios y en las sesiones de tutoría. Una propuesta está orientada, inicialmente a dar sentido competencial a las tutorías y seminarios, valorando su enfoque colectivo más que el orientado a la resolución de cuestiones prácticas relacionadas con la elaboración de informes u otros documentos de prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bound, D.; Solomon, N. (Eds) (2001), *Work Based Learning: A New Higher Education?,*Open University Press, Buckingham.

Coffield, F. (2002). Breaking the consensus: lifelong learning as social control. In R. Edwards; N. Miller; N. and A. Tait, A. (Eds).*Supporting Lifelong Learning: Making Policy Work*(174-200). London: The Open University and Routledge/Falmer.

Coiduras, J. (2013). Formación en alternancia: escuela Universidad, escenarios para la profesionalización inicial docente. En C. Ruiz et al. (Coords.)*Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. (241-250). Madrid: Tornapunta.

Coiduras, J., Isus, S. y Del Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar*51(2), 277-297

Correa, E. (2013). La profesionalización en contexto de formación inicial: ¿realidad o utopía?, En C. Ruiz et al. (Coords.) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*(27-36). Madrid: Tornapunta.

Echeverría, B. (2013). Aprendizajes profesionales en España. En C. Ruiz et al. (Coords.) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*(37-50). Madrid: Tornapunta.

Felstead, A.; Fuller, A.; Unwin, L.; Ashton, D.; Butler, P. & Lee, T. (2005). Surveying the scene: learning metaphors, survey design and the workplace context, *Journal of Education and Work*, 18(4), 359-83

Jonnaert, P. et al. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-32

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

Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Les Editions d'Organisation

Marhuenda, F. (2012). *La formación profesional*. Madrid: Síntesis

Marhuenda, F. (2013). Abusando de la formación para el trabajo: retos ante el crecimiento de la precariedad, En C. Ruiz et al. *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. Madrid; Tornapunta, 81-94.

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visió desde la la formación continua.*Barcelona: Octaedro.

Ruiz Bueno, C.; Mas, O.; Tejada, J. (2008). El uso de un entorno virtual en la enseñanza superior: una experiencia en los estudios de pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Universitat Rovira i Virgili (URV). *Revista Iberoamericana de Educación, 46/3*, 1-14.

Tejada, J. (2006). Los actores de la formación. En J. Tejada, V. Giménez (Coords.), *Formación de Formadores. Escenario Aula*(3-68). Madrid: Thomson

Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI, 15(2),*17-40

Tejada, J.; Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 91-110

Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-39.

Las prácticas en entornos laborales como vectores de la construcción de la identidad profesional en Biociencias. (RES0132)

Gustavo A. Llorente Cabrera, Teresa Sauras Yera, Marina Blas, Silvia Busquets, Marta Camps, Josep Maria de Anta, Mar Grasa, Cristina Madrid, Francesc Oliva
Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La identidad profesional es un fenómeno complejo que comprende y relaciona las habilidades, las cualidades, los comportamientos, los valores y los estándares de la profesión escogida por los estudiantes, así como la comprensión propia de lo que es un/a profesional. La construcción de la identidad profesional implica motivación y compromiso con la profesión y un ejercicio de autopercepción del estudiante y coincidencia entre las competencias profesionales adquiridas y los perfiles profesionales de su enseñanza (Ryan and Carmichael, 2016). Así pues, si una misión importante de la universidad es preparar adecuadamente a los estudiantes para la complejidad del mundo profesional, habrá que realizar acciones de aprendizaje dirigidas a construir la identidad profesional.

La Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona (UB), cuenta para todos los grados (Biología, Bioquímica, Biotecnología, Ciencias Ambientales y Ciencias Biomédicas), con un bloque de 3 de asignaturas, que en conjunto suman 24 créditos y tienen una continuidad temática: *Prácticum* I y II, de 6 créditos ECTS cada una; y el Trabajo de Fin de Grado (TFG) de 12 ECTS. En estas asignaturas, el alumno debe realizar un proyecto en uno de los posibles lugares donde desarrollará su futura actividad profesional. Así pues, el estudiante hace una inmersión dentro de un grupo de trabajo en un proyecto real, creándose espacios de enseñanza -aprendizaje que integran las competencias asociadas a las materias de los grados con la realidad y las necesidades del entorno laboral (Llorente et al., 2014).

El modelo de *Prácticums* y TFG se enmarca dentro del llamado aprendizaje en entornos laborales (del término anglosajón "Working based learning" -WBL). Una modalidad de WBL es la que integra programas o materias universitarias tales como la preparación para la futura ocupación y el mundo real, vinculando universidades y centros de trabajo para crear nuevas oportunidades de aprendizaje en estos tipos de entornos (Gray, 2001; Jackson, 2017).

Con el fin de establecer las bases sobre la construcción de la identidad profesional y proponer elementos de mejora, la Facultad de Biología se planteó los siguientes objetivos: (1) Analizar el impacto de los agentes implicados en las diferentes etapas de la formación de los estudiantes sobre la adquisición de identidad profesional en términos de conocimiento profesional, identificación de perfiles y preparación personal para la toma de contacto con el mundo laboral y (2) Analizar el impacto del modelo de *Prácticum* y TFG a través de metodologías de Aprendizaje en entornos laborales en el fomento y consolidación de la identidad profesional ya que este modelo permite compaginar las finalidades de impulsar la transferencia de competencias y la construcción de la identidad profesional desde el propio ejercicio profesional (WBL) tal y como propone Schön, 1992).

El tipo de estudio permite analizar: (1) la adquisición de competencias y la construcción de la identidad profesional desde el inicio del grado y hasta la selección de proyecto de *Prácticums* y TFG; (2) la adquisición de competencias profesionales o identidad profesional al finalizar el TFG; y (3) el desarrollo profesional a corto y medio plazo. Se ha intentado analizar con especial énfasis si los agentes implicados en la formación de los estudiantes tienen un impacto sobre la selección de los *Prácticums* y TFG y sobre la proactividad de los estudiantes para encontrar proyectos que se ajusten al perfil profesional que quieren desarrollar.

Paras ello se ha partido de la base de que los primeros resultados obtenidos mediante encuestas de satisfacción periódicas realizadas por la Facultad de Biología sobre el modelo de *Prácticums* y TFG han puesto de manifiesto una elevada satisfacción tanto de los estudiantes como de los tutores académicos y de los tutores en los lugares de realización de los trabajos en entidades externas a la UB. En paralelo, se ha constatado que la identidad profesional se construye a lo largo de los tres primeros cursos del grado nutriéndose de múltiples fuentes entre las que destacan el profesorado ligado a la innovación docente, el tipo de enseñanza-aprendizaje experimentado, las sesiones de orientación y las charlas con egresados entre otros. De esta manera se llena en mayor o menor grado el vacío existente entre el conocimiento y las habilidades que son necesarias para la vida laboral y los obtenidos mediante la educación formal (Stenström and Tynjälä, 2009; Little et al 2006)

El aprendizaje en entornos laborales mediante la realización de *Prácticums* y TFG es una valiosa plataforma para fomentar la construcción de identidades profesionales. En este sentido, la Facultad de Biología ha considerado la empleabilidad como una parte importante del aprendizaje de los estudiantes reconociendo las expectativas de los

empleadores y las necesidades de los estudiantes que se preparan para acceder a un mercado laboral cada vez más complejo y competitivo. El modelo de *Prácticums* y TFG tiene el potencial para mejorar las habilidades profesionales de los estudiantes. Este modelo permite compaginar la finalidad de impulsar la transferencia de competencias y la construcción de la identidad profesional desde el propio ejercicio profesional (WBL).

METODOLOGÍA

Obtener la información necesaria sobre los temas propuestos deviene una necesidad de primer orden. Ello permitirá establecer el punto cero, a partir del cual se podrá determinar el conocimiento y la opinión de los alumnos sobre su identidad laboral, la importancia del sistema de *Prácticums* y TFG respecto a la propia identidad laboral, los agentes y actores que intervienen en el proceso de maduración y elección del entorno laboral desde el inicio de la carrera hasta la finalización de la misma y su integración en la profesión posterior al período de formación académica.

Para ello se ha diseñado un sistema de seguimiento planificado a través de cuatro encuestas y entrevistas personalizadas de los estudiantes inscritos en las diferentes etapas del grado. La primera encuesta se realiza al inicio del segundo semestre de primer curso, ya que en ese momento el estudiante ha tenido contacto con la vida académica de la Facultad, pero aún no ha cursado asignaturas propias de su grado, sino que solamente le han sido impartidas las asignaturas básicas. De este modo se parte de una base “no contaminada” y las respuestas reflejaran la intención profesional primera de los estudiantes. La segunda encuesta se realiza al inicio del segundo semestre de tercer curso, antes de escoger el tema de constituirá el desarrollo de los *Prácticums* y TFG. La tercera tendrá lugar a inicios de cuarto curso una vez escogido el bloque *Prácticums* + TFG y, por último, la cuarta tendrá lugar dos años después de que el estudiante haya acabado su carrera. El seguimiento ha de ser personalizado. Por ello, aunque el tratamiento de los datos es anónimo el estudiante da su aquiescencia para usar sus datos personales para realizar dicho seguimiento. Este diseño se complementa con entrevistas personalizadas a los estudiantes. Estos estudiantes son voluntarios pertenecientes a los cinco grados que se imparten en su totalidad en el Facultad de Biología.

El año 2019 se ha comenzado el proyecto realizando las primeras encuestas y entrevistas a los estudiantes de primer curso. También se han realizado las correspondientes encuestas y entrevistas al tercer curso. Aunque lo deseable es comparar los mismos estudiantes a lo largo del tiempo para poder analizar con precisión el asentamiento de la identidad profesional, los colectivos de estudiantes analizados son diferentes. A pesar

de ello, es muy interesante comparar encuestas y entrevistas para poder analizar la posible variación en la identidad profesional y averiguar que agentes intervienen en su modelarla. De este modo, la Facultad de Biología podrá diseñar y establecer actividades de tutoría y ayuda con vistas a formar profesionales competentes para el mercado laboral. A partir de cursos venideros se irán colectando los datos correspondientes a los mismos colectivos analizados el presente curso.

RESULTADOS

Tamaño de la muestra utilizada:

Para poder reunir una buena muestra se utilizó el siguiente sistema: En primer lugar, se diseñó una encuesta "on line" mediante la plataforma Google. Se solicitó a los jefes de estudio que proporcionaran unos minutos al final de una clase de una asignatura del grado obligatoria. En ese tiempo dos profesores implicados en el proyecto hacían una presentación del mismo a los estudiantes recalcando la importancia de participar en el mismo. Media hora antes de la explicación se les mando a su correo electrónico el enlace a la encuesta. Al finalizarla explicación del proyecto se les comunicaba a los estudiantes que habían recibido un correo con el enlace a la encuesta y que la podían realizar en el mismo momento o cuando lo consideraran oportuno. Este método se ha revelado como sumamente eficaz.

Los estudiantes de primer curso encuestados han sido 38,1 lo que representa un 80% de todos los alumnos que han entrado este año en la Facultad. De estos se entrevistaron 32. Los estudiantes de tercer curso fueron 250 (un 58,4%) y entrevistados 34. El tamaño de la muestra es suficiente para poder extraer resultados robustos.

A continuación, se presentan los resultados de los diferentes "ítems" de preguntas realizadas en las encuestas, éstos serán complementados con algunas apreciaciones de las entrevistas. Ello es debido a que el proceso de análisis de dichas entrevistas aún se está realizando.

Pregunta: Expectativas al finalizar el grado:

Las expectativas de los estudiantes son mayoritariamente hacer un máster (más de un 60%) mientras que la perspectiva de realizar máster y doctorado se restringe a un 20-25%, siendo la opinión del resto de estudiantes ir directamente al mercado laboral. No se observa variación entre los dos cursos analizados.

¿En qué querrías trabajar al finalizar tus estudios?:

En todos los grados se muestra una clara tendencia hacia la investigación en el inicio de la carrera que queda algo mitigada al llegar a tercero, cuando el porcentaje baja de 50,5 a 48,4 pero la tónica general se mantiene. Están interesados en el mundo empresarial un 12,15-16% de los estudiantes. El porcentaje de indecisos ronda el 15%. Éste grado de indecisión aumenta levemente en tercero ya que los estudiantes tienen una mayor información sobre los contenidos de la carrera y ello aumenta la incertidumbre en la elección. En cuanto a los grados lo más notable que cabe reseñar es el cambio existente de primero a tercero hacia profesiones ligadas al mundo empresarial en el grado de Biotecnología y Bioquímica y la indecisión de los estudiantes de Ciencias Ambientales. (Figura 1).

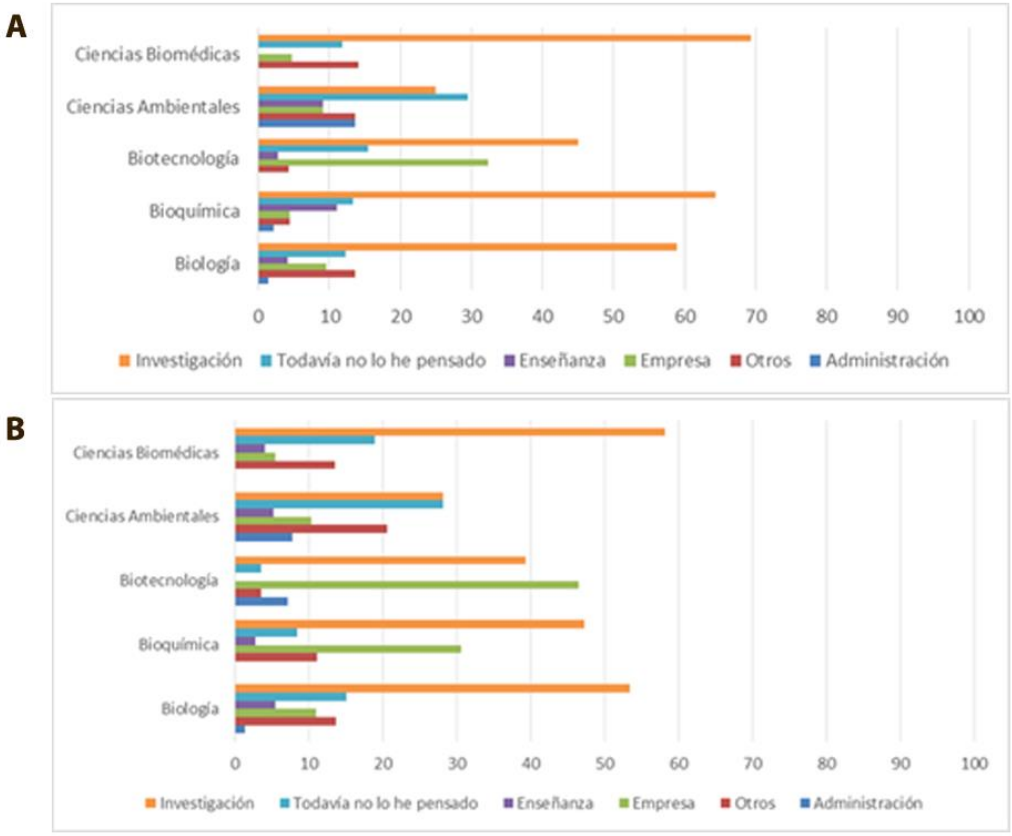


Figura 1: Intenciones laborales mayoritarias (en porcentaje) de los estudiantes de los cinco grados de la Facultad. A: Primer curso; B: Tercer curso

Los destinos laborales minoritarios son variados y se han recogido en el ítem: "Otros".

¿En qué ámbito querrías trabajar al finalizar tus estudios?:

Esta era una pregunta abierta. Todas las respuestas se han categorizado en ámbitos estándares a fin y efecto de poder tratarlas con más facilidad. Se han introducido en 21 categorías diferentes.

En primer lugar, es interesante constatar que el porcentaje de indecisos aumenta, de primero a tercero, del 15 al 22%. Sólo el grado de Bioquímica muestra, en tercero, un perfil más claro del ámbito de trabajo.

Los estudiantes que inician su carrera prefieren un ámbito de trabajo ligado a institutos de investigación, estando situadas la empresa y la Universidad en posiciones consecutivas. Destaca que un 50% de los estudiantes (que tiene claro el ámbito de estudio), del grado de Biotecnología está interesado en ámbito empresarial, fundamentalmente en I+D, lo que es lógico tratándose de un grado de esta índole. En tercer curso, se observan concomitancias y variaciones. Los institutos de investigación siguen siendo preferidos junto con la empresa y la Universidad, variando según el grado. Es interesante constatar que los estudiantes de Bioquímica muestran una mayor inclinación hacia actividades empresariales en tercero lo que indica una variación clara de las preferencias a lo largo de la carrera. El sector agroalimentario muestra un aumento y el hospitalario se mantiene constante.

¿En qué temática?

La categorización de lasa respuesta arroja un total de 52 temáticas diferentes.

En primer lugar, y por lo que respecta a el porcentaje de indecisos, éste disminuye con el tiempo pasando de 30,7% a 22,8% lo que indica un cambio probablemente promovido por el período de permanencia en la carrera debido al incremento de información y formación recibida. Las temáticas relacionadas con las Neurociencias, Biomedicina y Biología del cáncer se revelan como mayoritarias. Para el grado de Ciencias Ambientales, obviamente, las temáticas son diferentes y destacan Contaminación, Cambio climático y Tecnologías Ambientales.

En tercero, las Neurociencias continúa siendo la temática preferida, seguida de la Genética y de la Biología del cáncer. Ciencias Ambientales, de nuevo, muestra preferencia por la temática de Contaminación, Conservación y Tecnologías Ambientales. Cabe destacar la focalización del grado en Biología por las temáticas relacionadas con la Biomedicina. Un factor constatado ya desde hace algún tiempo en la temática de los TFG

de Biología. Se puede observar una cierta tendencia en este grado a derivar hacia los campos de la Biología Molecular y la Biomedicina y una cierta disminución de los campos relacionados con los estudios sobre Biodiversidad.

La selección profesional está basada en:

En este caso interesaba conocer la motivación de los estudiantes en la selección mencionada en las preguntas anteriores. La respuesta mayoritaria (más de un 80% de los estudiantes) selecciona el perfil profesional según su vocación siendo anecdóticas otras consideraciones. Esta respuesta indica (aunque la apreciación de los estudiantes pueda tener un cierto grado de confusión) que tienen una gran motivación por los estudios que han escogido y que están realizando.

¿Ha variado tu identidad profesional desde que empezaste la carrera?

A esta pregunta, realizada sólo a los estudiantes de tercero, la respuesta mayoritaria, (casi un 70%) ha sido afirmativa, lo que claramente indica cómo la formación recibida modula al estudiantado a lo largo del tiempo los aspectos profesionales y no sólo los ligados al aprendizaje.

¿Qué modalidad de Prácticum y TFG escogerás?

También se les preguntó sobre la modalidad de *Prácticums* y TFG que desean realizar ya que, la Facultad, ofrece tres modalidades según el lugar de realización: Entidades Externas a la UB, Grupos de investigación de la UB y TFG ligado a programas de movilidad internacional (Erasmus y otros). Interesaba conocer para este año qué porcentaje de estudiantes marcharán fuera de la Facultad o se integrarán en sus grupos de investigación.

Para el conjunto de la Facultad, los porcentajes son 39% a la UB, 36% movilidad internacional, y 25% Entidades Externas. Según el grado, el porcentaje varía mucho. Ciencias Ambientales se inclina por las Entidades Externas (46%) y Bioquímica y Biotecnología por la movilidad internacional (64 y 57%, respectivamente). En este aspecto, también el perfil del grado tiene influencia en la selección

¿La elección del TFG está relacionada con tu futuro profesional?

Pregunta muy interesante, tanto desde el punto de vista de la profesionalización como de la importancia en la formación del estudiante del bloque *Prácticums* y TFG.

Un 90% responde a esta pregunta afirmativamente. Este dato es de suma importancia, ya que refleja que el sistema de *Prácticums* y TFG de la Facultad de Biología está

considerado por los estudiantes como una experiencia, no sólo formativa, sino como una experiencia profesionalizadora así como de proyección para su futuro laboral.

¿En relación con tu futura vida profesional, ¿Qué competencias crees que la Facultad te debería ayudar a desarrollar?

Está pregunta comporta un listado de competencias transversales extraídas de la encuesta a los egresados universitarios realizada por la Generalitat de Catalunya (AQU 2017). Son competencias ligadas al mundo laboral y que recogen las que ha valorado los empleadores, así como las competencias más básicas que figuran en la verificación de los diferentes grados. Es en este aspecto donde la Facultad puede intentar mejorar su actividad académica implementado actividades que fomenten el desarrollo de estas competencias.

Para el conjunto de la Facultad, las seis competencias que los estudiantes de primer curso consideran más importantes para su futura vida laboral son: Formación práctica y teórica, pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación oral, y resolución de problemas.

En tercer curso, La formación práctica, sigue siendo la más importante seguida por el pensamiento crítico y desplazando la formación teórica a la tercera posición. El trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comunicación oral ocupan la cuarta quinta y sexta posición respectivamente. En este caso, el espíritu crítico y la resolución de problemas toman más importancia, y menos la formación teórica y la comunicación oral (Figura 2).

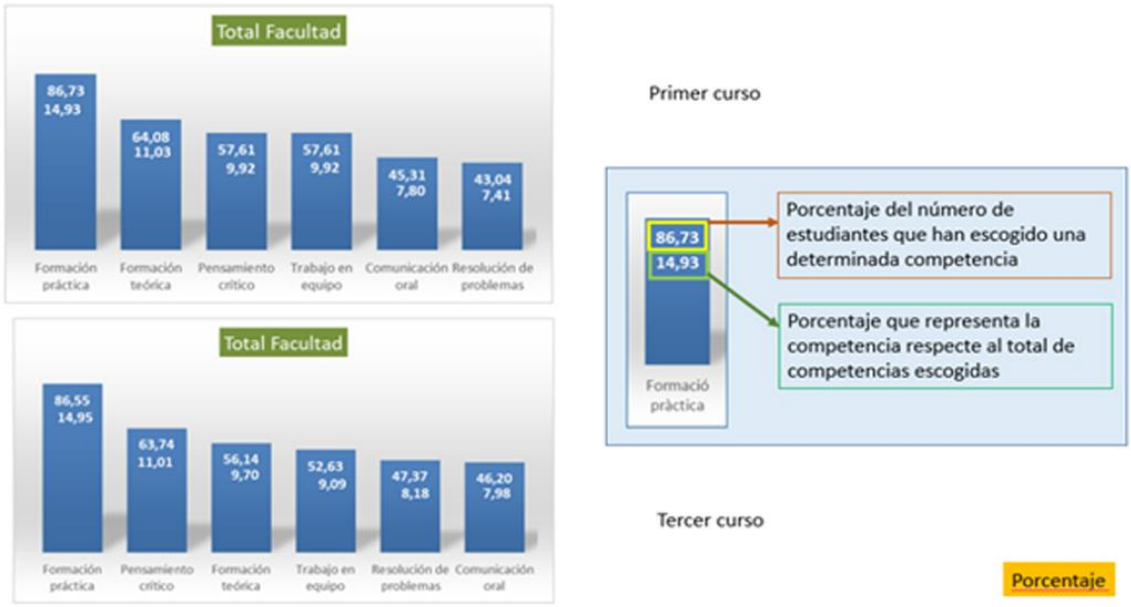


Figura 2: ¿Qué competencias crees que la Facultad te debería ayudar a desarrollar?

Complementariamente, a los estudiantes de tercero se les formuló la pregunta siguiente:

¿Qué competencias de la pregunta anterior crees que te ha proporcionado, hasta la fecha, las actividades desarrolladas en la Facultad?

Para el total de la Facultad, la formación teórica, formación práctica, trabajo en equipo, comunicación oral, resolución de problemas y herramientas informáticas son las competencias citadas mayoritariamente.

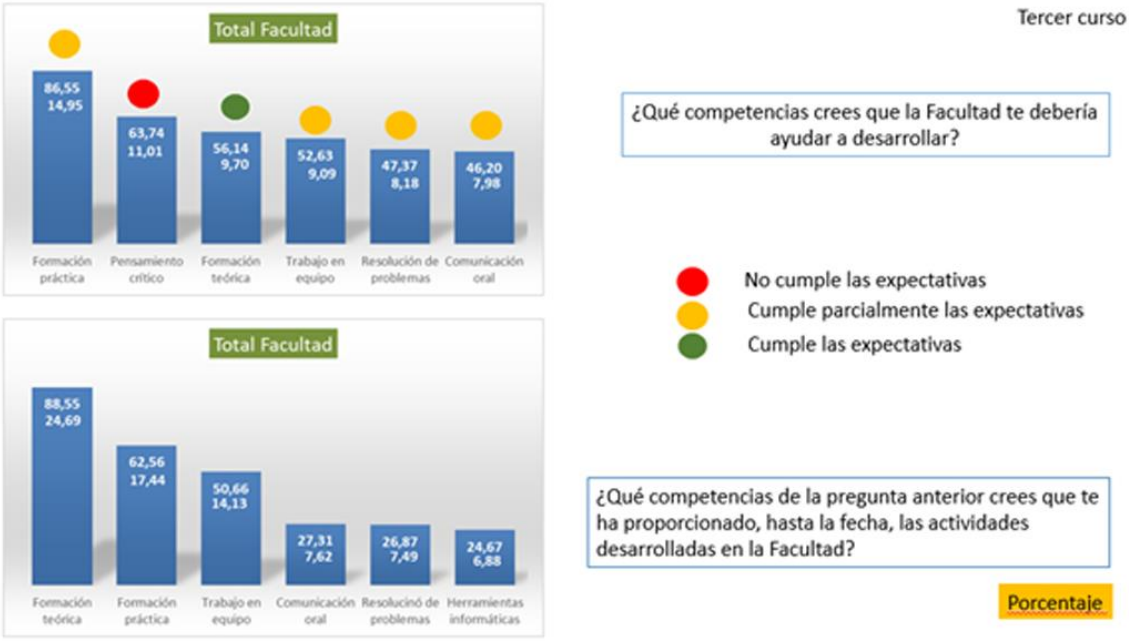


Figura 3: Comparativa de competencias entre las que la Facultad debería proporcionar y las que ha proporciona do según la opinión de los estudiantes.

Si se realiza una comparación entre las dos preguntas (Figura 3), se puede detectar el grado de ajuste entre las necesidades de los estudiantes y lo que les proporciona la Facultad. Así pues, la formación teórica cumple las expectativas de los estudiantes, la Formación práctica, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comunicación oral se pueden considerar competencias contempladas y desarrolladas por la Facultad pero que solamente cumplen parcialmente las expectativas y/o necesidades de los estudiantes. Claramente, los estudiantes demandan y necesitan más actividades para adquirir la competencia de pensamiento crítico; por lo tanto, la Facultad debe suministrar las herramientas necesarias para paliar estas necesidades.

El análisis por grado nos permite evidenciar las necesidades de cada grado. Además, permitirá intentar remontar las deficiencias específicas ya que si se analizan las fortalezas competenciales de un determinado grado permitirá aplicar a los demás grados los agentes que proporcionan dichas fortalezas.

En todos los grados la formación teórica está muy bien valorada y alcanza los estándares requeridos. Biología, es el único grado en el que el trabajo en equipo figura como una competencia adquirida, sin embargo, la competencia en idiomas no se adquiere, pero, hay que resaltar, que ésta no es responsabilidad estricta de la Facultad. EL grado de

Bioquímica se caracteriza por que los estudiantes opinan que alcanzan la competencia en formación práctica. Es lógico ya que éste es el único grado que contempla cuatro laboratorios de 6 ECTS cada uno en su plan de estudio, por lo que resulta normal que los estudiantes estén satisfechos y se consideren competentes en este aspecto.

Es interesante observar como en el grado de Biotecnología emerge la competencia de capacidad emprendedora, la cual no aparece, o no está considerada, entre las competencias proporcionadas por la Facultad. Relativo a esta cuestión todavía queda un largo camino por recorrer.

En el grado de Ciencias Ambientales, destaca la competencia de sostenibilidad, la cual, según los estudiantes, sólo está parcialmente considerada en su plan de estudios. En este grado, además, los estudiantes tampoco consideran adquirida con satisfacción la competencia de comunicación oral.

Los estudiantes de Ciencias Biomédicas demandan más actividades relacionadas con la competencia, resolución de Problemas.

Como puede observarse, cada grado presenta unas singularidades lo que muestra la diversidad que existe en la Facultad. Esta variabilidad permite el intercambio de experiencias entre grados que servirán para mejorar los aspectos más flojos de cada uno de ellos.

Todas las competencias que estamos analizando se ponen en práctica y se consolidan durante la realización del *Prácticum* y del trabajo de final de Grado. Sería deseable que antes del inicio de estas asignaturas, todos los estudiantes pudieran tener un nivel medio de consecución de las competencias analizadas para afrontar con suficiencia el reto que suponen estas asignaturas que culminan su formación académica. Sin embargo, el hecho de que el modelo de *Prácticum* y TFG consista en la realización de proyectos profesionales de 24 créditos, garantiza la adquisición de estas y otras competencias como se ha podido deducir de las buenas calificaciones que obtienen los estudiantes durante la presentación y defensa de la memoria de TFG. En las rúbricas elaboradas por la Facultad se evalúan las competencias transversales ligadas a los diferentes ítems evaluativos.

¿Qué agentes o actores han contribuido a definir tu identidad profesional?

Las respuestas de los estudiantes de tercero, únicos a los que se les formuló dicha pregunta muestra la importancia de las clases prácticas en la profesionalización, ya que, más de un 66%, las seleccionan otro tanto pasa con las clases teóricas. El profesorado

es seleccionado por un 38% de los estudiantes mientras que las actividades participativas en clase, así como la influencia de sus propios compañeros, son los dos agentes que también contribuyen significativamente a establecer la identidad profesional.

¿Cómo te puede ayudar la Facultad a conseguir estos objetivos, e identificar tus intereses profesionales?

Cabe destacar en primer lugar que alrededor de un 50% de los estudiantes, tanto de primero como de tercero, responden que no lo saben. Dentro de las sugerencias expresadas por el otro 50%, destaca la necesidad de incorporar metodologías activas de aprendizaje, así como sesiones participativas con otros estudiantes, egresados, profesionales etc. El *Prácticum*, el resto de las actividades prácticas y la tutorización son las sugerencias predominantes.

En el caso de tercero, los resultados son similares, pero cabe destacar la demanda de sesiones informativas aplicadas a la profesión; no meras exposiciones, sino talleres y sesiones participativas que permitan sumergirse en determinadas salidas profesionales.

A los estudiantes de tercer curso se les preguntó ¿Q*ué aspectos de mejora necesita incorporar la Facultad?*

Las respuestas están de acuerdo con la pregunta anterior. Los cambios en los métodos de aprendizaje cobran especial relevancia. El aumento y modificación de las prácticas, así como la tutorización ocupan el segundo y el tercer lugar dentro de las preferencias. Las sesiones informativas y la docencia de profesorado también son citadas como importantes.

No hay que contemplar estos resultados como negativos ya que todo el proceso ha sido diseñado con vistas a reunir información para realizar un proceso de análisis, reflexión y cambio, si es necesario, en la vida académica. EL análisis y mejora continuada es crucial para mantener un buen nivel en las enseñanzas universitarias en entornos volátiles, inciertos, complejos i ambiguos como es el mercado laboral.

EL cambio en las metodologías docentes permitiría una incorporación de actividades que potencien las competencias de pensamiento crítico y también la de creatividad, tan valoradas por los empleadores, y tan necesarias para los profesionales de las Biociencias en el futuro. Un cambio metodológico a gran escala deviene una labor titánica y, podría ser, con un resultado incierto. Vale la pena intentarlo, pero de una manera adecuada y reflexiva remodelando los programas y planes de estudio de las asignaturas, si es

necesario, para, por una parte, no perder información, pero, por otra, aumentar la formación transversal.

Los datos obtenidos en el presente estudio, que serán complementados con los de las entrevistas y encuestas sucesivas se constituyen como una herramienta muy potente para mantener y garantizar la calidad de los grados de la Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona.

Los resultados indican también que el TFG es una puerta de entrada al desarrollo de la profesión, siendo escogido por una buena parte de los alumnos como carta de presentación para su vida profesional. Desarrollar competencias como el espíritu crítico y la creatividad antes de la realización del bloque *Prácticums* y TFG, permite abordar esta fase con una mayor solvencia ya que el modelo de la Facultad sitúa a los estudiantes en un entorno profesional complejo y exigente.

Los resultados finales son satisfactorios, pero es responsabilidad de la Facultad enviar los estudiantes al mundo real lo mejor preparados posible.

CONCLUSIONES

El proyecto iniciado este curso ha sido muy bien acogido por los estudiantes como se demuestra en la elevada participación del estudiantado.

El presente estudio constata de manera incuestionable que el estudiante varía su idea inicial sobre la profesión que realizará en un futuro, a lo largo del desarrollo de la carrera. Actividades como esta permiten que el estudiante se conciencie de que, tras la carrera viene una vida laboral para la cual se debe estar suficientemente preparado. Este proceso de reflexión ha sido beneficioso ya que muchos estudiantes han pensado por primera vez que la carrera que van a realizar cristalizará en una profesión determinada que conlleva unas competencias asociadas que deben adquirir para realizar su trabajo con suficiencia.

La participación en el estudio les permite imaginar qué trabajo, qué funciones, qué ámbito y qué temática les gustaría desarrollar en su futura profesión. Este ejercicio es muy enriquecedor a la hora de seleccionar un proyecto de *Prácticum* y TFG adecuado a la profesión futura y que satisfaga sus intereses profesionales. Por ello esperamos que, con las correcciones necesarias, aumente el grado de satisfacción en el desarrollo de estas asignaturas.

En paralelo ésta mayor satisfacción puede redundar en una vía de entrada profesional dentro de la organización o entidad donde realizan su proyecto los estudiantes tanto en grupos de investigación como en entidades externas.

Por otra parte, la información recogida proporciona evidencias palpables de las necesidades de los estudiantes en vistas a la mejora en la adquisición de las competencias necesarias para la vida profesional. La Facultad puede y debe incidir en aquellos aspectos que permitan dicha mejora en la consecución de estas competencias.

Otro aspecto también importante es saber si al finalizar el grado se consigue que los estudiantes se den cuenta de la necesidad de adquirir nuevos conocimientos (ganas de saber más).

Durante el curso 2015/16, la facultad estableció un plan de orientación profesional junto con el Servicio de Atención al Estudiante (SAE) llamado "Pasaporte a la Profesión" consistente en una serie de actividades que favorecen el conocimiento de las diferentes salidas profesionales, definir sus intereses y definir su proyecto profesional de acuerdo a sus habilidades y competencias. El pasaporte incluye también todas las acciones de orientación sobre los *Prácticums* y TFG.

Este conjunto de actividades debe de arraigarse más entre el estudiantado (actualmente, poco utilizado) ya que configura un itinerario recomendable para los alumnos, de primero a cuarto de grado, con oportunidades formativas, complementarias a la formación de sus estudios y muy recomendables para la definición de la identidad profesional propia, la construcción del futuro *curriculum vitae*, todo ello, más allá de las asignaturas que configuran los planes de estudio. Estas actividades permitirán complementar las mejoras dando la posibilidad de conocer las salidas profesionales, e incluso, facilitar la elección de un posible máster o doctorado.

El presente proyecto, en definitiva, nos permitirá utilizar todas estas acciones para establecer un sistema de medida que diagnostique con fiabilidad cómo puede cambiar el conocimiento de la profesión, así como la motivación y el compromiso hacia el futuro profesional. Por último, también permitirá analizar con precisión si las ideas preconcebidas sobre el destino profesional al comenzar los estudios se ven modificadas, tal como se ha comprobado durante el desarrollo del grado y también tener información sobre el destino profesional final del estudiante.

En el momento que el estudio se complete con los estudiantes de cuarto y los egresados, así como el análisis de las entrevistas (que proporcionan valoraciones valiosas que introducirán elementos de mejora en las diferentes materias de los distintos grados) nos

permitirán poner de manifiesto el papel tan relevante que tienen las asignaturas de *Prácticums* y TFG en la configuración de la identidad profesional de nuestros estudiantes, tal y como ya sugieren los resultados obtenidos hasta la fecha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQU Catalunya. 2017. La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes. http://www.aqu.cat/aqu/publicacions/insercio_laboral.html. Consultada el 20 d'abril de 2017.

Gray, D. 2001. Work-based learning, action learning and the virtual paradigm. Journal of Further and Higher Education, 25(3), 315-324.

Jackson D. 2017. Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. Higher Education, 74, 5, 833-853.

Little B and ESCT group. 2006. Employability and working based learning. Learning and Employability Series 1. The Higher Education Academy, Heslington. ISBN: 1-905788-04-5

Llorente, G.; Busquets, S.; Camps, M.; Oliva, F.; Sauras, T. (2014) EL TFG en la Facultad de Biología de la Universidad de Barcelona: Complejidad versus satisfacción; Congreso interuniversitario del Trabajo Fin de Grado (Bilbao, 19-20 de Mayo de 2014). Retos y oportunidades del TFG para la sociedad del conocimiento (ISBN 978-84-9082-032-2).

Ryan M; Carmichael M. A. 2016. Shaping (reflexive) professional identities across an undergraduate degree programme: a longitudinal case study Teaching in Higher Education, 21, 2, 151-165.

Schön, D. 1992. La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós. Springer Science+Business Media

Stenström M-L., & Tynjälä, P. 2009. Towards Integration of Work and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation. New York.

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

O Sistema Dual no Ensino Superior: Perspetivas e Avaliação dos Benefícios na sua Implementação. (RES0048)

Filipe Gonçalves Sousa Macedo, Rui Leandro Maia, Paula Alexandre Magalhães
Universidade Fernando Pessoa
Santa Casa Da Misericórdia Do Bom Jesus De Matosinhos

INTRODUCCIÓN

O Sistema Dual combina a qualificação teórica com a prática em contexto de trabalho, "learning by doing", remetendo para vias de aprendizagem e de partilha de saberes e de responsabilidades.

Não estando institucionalizado no ensino superior, pode este sistema ter aplicação com benefícios mútuos que, no concreto, se traduzam em associação organizada e estratégica entre "saberes" testáveis e aplicáveis a contextos reais.

As exigências de conhecimentos que a Revolução Industrial trouxe estiveram na base da renovação de formas de aprendizagem.

O século XIX surge, um pouco por toda a Europa, como o momento em que a educação para o trabalho começa a ser repensada, fazendo emergir os três principais modelos que, ainda hoje e salvo todas as diferenças, vigoram: o mercado liberal britânico, o regulamentado pelo Estado francês, o dual empresarial alemão (Pereira, 2012).

A importância da Educação para o desenvolvimento das sociedades é incontornável.

Investir nos recursos humanos torna-se necessário para um crescimento sustentável, orientando-se os jovens para a educação e formação ao longo da vida.

A educação ideal, capaz de responder aos desafios das sociedades contemporâneas, é tida como um percurso ao longo da vida que, cartografado, é indicativo, como uma bússola, das opções dos indivíduos para o alcance da autonomia no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a viver em comum e no aprender a ser.

A educação é primordial na compreensão e no domínio de formas de interagir num mundo que, em constante progresso, impõe, mais do que introdução de novas disciplinas, reorganização das aprendizagens e promoção da formação ao longo da vida (Delors, 1996).

Pressupõe, ainda, a orientação estratégica, que, existindo embora em ideia, falta cumprir plenamente pela universidade, quanto ao desempenho de funções essenciais de:

"Preparação para a pesquisa e para o ensino."

Oferta de uma formação, em diferentes áreas, bastante especializada e adaptada às necessidades da vida económica e social.

Abertura a todos para responder aos múltiplos aspetos do que se designa por educação permanente, em sentido lato." (Delors 1996: 34).

A qualidade é a fronteira distintiva das organizações e o conhecimento, teórico e prático, o processo de aquisição que a sustenta, existindo, por isso, uma relação esperada entre o que se aprende e o que se faz.

É esse o desígnio que, nas sociedades industriais e pós-industriais, assumem as profissões, ou seja, atividades que incorporam conhecimentos especializados e que, por isso mesmo, se distinguem das ocupações cujas práticas, para acontecerem, não dependem senão da vontade intrínseca dos seres humanos.

As instituições de ensino superior e as empresas são os agentes deste processo, embora funcionando de forma estanque, isto é, cada qual em tempos e em espaços separados, sem, entre eles, assumirem compromissos, partilhas, percursos que, em proveito mútuo, se possam capitalizar a favor do progresso que se alicerça em conhecimento (Toffler 1992, 1984).

Nas décadas de sessenta e setenta do século passado, particularmente por referência a Portugal, a aquisição de uma licenciatura significava a contratualização estável e duradoura para o mundo do trabalho.

Esta realidade, com a ampliação das funções do Estado na educação, na saúde e na segurança social, entre as décadas de oitenta e de noventa, deu lugar ao exercício precário e eventual de profissões, particularmente na área das ciências sociais e humanas, que, do ponto de vista da empregabilidade, assume, de facto, dimensão negativamente pioneira.

Acresce que, num futuro já iniciado, os robots poderão eliminar milhões de empregos nas maiores economias: prevê-se que quatro a seis em cada dez trabalhadores, na Europa, venham a ser substituídos nos próximos vinte anos com a implementação de processos de automatização da produção e da prestação de serviços.

Por sua vez, paradoxalmente, nos países do G20, dois em cada cinco empregadores afirmam ter falta de trabalhadores qualificados. Poderá haver, na Europa, por volta de 2020, cerca de oitocentos e vinte e cinco mil postos de trabalho disponíveis.

A evolução da automação significa que cada pessoa poderá ter, ao longo da vida, entre quinze e vinte trabalhos diferentes.

No Fórum Económico de Bruxelas, foram recentemente colocadas as seguintes questões:

- Será que a robotização é melhor para as pessoas?

- Será que vamos assistir à estagnação ou à diminuição dos salários como aconteceu na Alemanha com a robotização?

As transformações com que o Mundo se depara convocam os decisores políticos e os agentes económicos e sociais a pensarem novos modelos que respondam eficazmente a desafios de produção que, incontornavelmente, terão que considerar a robotização, o envelhecimento demográfico, o Estado Social, a otimização de recursos num quadro em que é imperativo o cumprimento do chamados ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030 (United Nations, 2015).

A ideia de aproximação entre o ensino superior e o mundo do trabalho tem sido, progressivamente, trabalhada na União Europeia no sentido de se conseguir um maior estreitamento dos campos de ação, pela criação de "pontes" entre quem tem a responsabilidade e gerar inovação e conhecimento e quem tem a responsabilidade de aplicar conhecimento e criar valor.

A reestruturação dos cursos de licenciatura e de mestrado foram no sentido de, por uniformização e por redefinição de processos, se obter melhores respostas para as exigências do mercado de trabalho europeu pela introdução de dois instrumentos:

- A Declaração de Bolonha, em 1999, que instituiu o Espaço Europeu de Educação Superior.

- O estabelecimento, em 2004, de um sistema de créditos, *European Credit Transfer System*, ECTS.

O Sistema de Aprendizagem Dual está, com comprovados benefícios, testado ao nível do ensino pré-universitário, que, resgatou o modelo das escolas profissionais existente em Portugal antes da Revolução de 25 de abril de 1974.

Na Finlândia um dos princípios básicos da educação é o de que todos os indivíduos devem ter acesso igualitário a uma educação e capacitação de alta qualidade.

O ensino superior finlandês, com uma estrutura dual, é repartido por universidades e escolas superiores profissionais, tendo cada uma delas o seu próprio perfil. Nas universidades são acentuadas a investigação científica e a educação e as escolas superiores profissionais, também chamadas universidades de ciências aplicadas, tem um enfoque mais prático, com ligação ao mundo empresarial. (MEC, 1997).

É reconhecida a importância dos sistemas educativos como fatores chave que determinam o resultado do acesso dos jovens ao emprego, oferecendo habilidades necessárias para se desenvolverem no mundo do trabalho e, por isso, a facilitação na transição da escola para o meio laboral.

Em Portugal, não está implementado o sistema de aprendizagem dual no ensino superior.

O ensino superior em Portugal, público ou privado, está organizado num modelo binário, ou seja, o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico.

Segundo a OIT – Organização Internacional do Trabalho, um dos pontos a operacionalizar até 2020 será criar uma estratégia global para o emprego dos jovens (Oliveira e Navega, 2017).

O Parlamento Europeu produziu orientações no sentido de os Estados consagrarem a aprendizagem ao longo da vida como necessidade de se reforçarem sinergias entre o ensino e o emprego, como forma de se facilitar o acesso ao mercado de trabalho (AA.VV, 2014).

A aprendizagem ocorre, de facto, quando existe uma situação com um problema real para resolver. Os conhecimentos teóricos e a experiência são a base para, em conjunto, a resolução dos problemas.

A fase mais relevante neste processo é a reelaboração intelectual, caraterizada pela formulação de novas ideias, cuja riqueza é diretamente proporcional aos conhecimentos, às vivências e às experiências das pessoas. (Dewey, 1979).

O facto de os jovens poderem ter um contacto com a realidade profissional, permite-lhes aprender e compreender conhecimentos que apenas são possíveis em contexto empresarial. (Casimiro, 2018).

A questão de fundo que aqui se discute é a de se saber, face ao sucesso do ensino dual ao nível secundário, se existirão reservas de implementação no ensino superior?

Trata-se de uma visão que, embora importante, fica aquém de uma discussão aprofundada do problema. E isto porque construir uma visão crítica sobre a existência de eventuais associações entre educação superior e desempenhos no mundo do trabalho remete-nos para *n* fatores aqui não considerados, mas que, na testagem de um modelo de homeostasia, deverão ser avaliados, havendo que relevar, nomeadamente, os seguintes: anos de escolaridade frequentados; nível educacional atingido, pois é muito diferente estar no mercado de trabalho com ou sem formação de nível superior; tipo de formação obtida, na medida em que o que se faz no mercado de trabalho pode ter mais ou menos associação com a formação superior alcançada; sistema educativo, sendo de considerar, nomeadamente, a legislação que o regulamenta, a forma como, pelo quadro normativo vigente, a formação se processa e as condições de que dispõe; investimentos em educação, promotores de percursos mais ou menos dotados de recursos materiais e humanos, justamente fatores de diferenciação pela qualidade; faixa etária em que os indivíduos fazem a formação e se apresentam no mercado de trabalho; background educacional dos pais, enquanto fator altamente potenciador do ser e do estar dos indivíduos ao longo de todo o processo formativo com impacto na forma como eles se apresentarão no mercado de trabalho; tipo de currículo frequentado, se, por exemplo, marcado por experiência de alteridade no país e no estrageiro, se enriquecido por processos de formação em cotexto de trabalho; setor de atividade em que, no mercado de trabalho, operam os indivíduos, ou seja, mais ou menos próximos dos conhecimentos académicos adquiridos. (Ionescu, A. M. e Cuza, A. I. 2012: 130-133).

METODOLOGÍA

Através de um inquérito alocado na ferramenta “Google Docs”, ministrado a uma amostra de conveniência, com o total de 325 respostas obtidas entre os dias 18 de março e 5 de maio de 2019, avalia-se o que sabem e o que pensam as pessoas que frequentam, ou que frequentaram, o ensino superior, ou que, independentemente dos estudos obtidos, têm responsabilidades de gestão, intermédia ou de topo, em empresas ou organizações, sobre a viabilidade e o interesse da implantação do Sistema Dual na formação superior.

O problema exposto decorre de se pretender saber da predisposição dos respondentes para a adoção do modelo de ensino superior dual e da eventual derivação de posições em função de variáveis como a idade, a situação ocupacional, a escolaridade ou, nos casos em que tal se verifica, a profissão exercida.

A análise dos resultados foi feita com recurso ao software IBM® SPSS® Statistics vs. 25.0, através da representação, em cada variável, dos valores relativos e absolutos e pela realização do teste de associação adequado, ou seja, o Qui-Quadrado com o utilização do V. Cramer para mediação da eventual intensidade, nos casos em que em que o valor de significância foi inferior a 0,05.

O teste de Qui-Quadrado promove, através de cruzamento de categorias de variáveis nominais, a observação de eventual associação na distribuição de posições e, por isso, a sua não aleatoriedade. Quem tem, nas variáveis que aqui se associam, determinados atributos sociodemográficos, como a idade, a ocupação, o grau de escolaridade ou a profissão apresenta diferente predisposição para a aceitação e a defesa de um modelo de ensino superior de partilha entre a academia e o desempenho em contexto real num processo de crescimento partilhado? (Pestana e Gageiro, 2014).

Trata-se de um modelo de análise simples que não deixa, no entanto, de evidenciar padrões, tendências e que, por isso, permite aferir, discutir e obter resultados passíveis de conduzirem a um conhecimento sustentado do problema inicialmente levantado.

As questões centrais sobre as quais se avaliou da predisposição dos respondentes para a aceitação e defesa da implementação do Sistema Dual no Ensino Superior foram as seguintes, que, adiante, a figura 1 apresenta:

As aprendizagens são mais conseguidas quando se combinam as duas dimensões: teórica e prática em contexto. O peso da formação prática deve ser superior ao peso de formação teórica. Os conhecimentos adquiridos em sala de aula são cimentados e testados na prática ao longo da qualificação. O Sistema Dual pode contribuir para melhorar o emprego dos jovens. O Sistema Dual pode tornar mais harmoniosa a transição entre a formação superior e o mundo do trabalho. O Sistema Dual garantirá aos alunos do ensino superior a aquisição de boas experiências e a aquisição das competências exigidas pelo mercado de trabalho. O Sistema Dual é benéfico para a competitividade das empresas e organizações. A participação dos empregadores em programas de aprendizagem, aumentará quando estes corresponderem às suas necessidades e quando houver boas ligações com as instituições de ensino superior. O Sistema Dual permite a participação dos empregadores nos processos formativos com aquisição de vantagens decorrentes de uma boa relação custo-eficácia. O Sistema Dual introduz uma abordagem capaz de melhorar as bases do emprego e do crescimento, com vista ao desenvolvimento de competências e qualificações profissionais de elevada qualidade e adaptadas ao mercado de trabalho e ao bom funcionamento dos mercados de trabalho. A implantação do Sistema Dual implica a fixação de uma série de direitos e

de obrigações para todas as partes envolvidas As empresas e organizações devem encarar o Sistema Dual como um investimento em recursos humanos qualificados para o futuro e assumir a responsabilidade de conformar quadros técnicos de dimensão intermédia e superior. Tem de haver condições para que as empresas e organizações possam apropriar-se do Sistema Dual, incluindo a participação na conceção dos currículos. Os empregadores poderão recear que os custos de formar no Sistema Dual possam ser superiores aos benefícios. O contributo produtivo que o Sistema Dual pode trazer às empresas e organizações excede os custos de formação, incluindo o salário. Os resultados da implementação do Sistema Dual, em termos de custos-benefícios, podem variar entre os diferentes setores e os diferentes sistemas produtivos. É necessário que os sistemas de formação nacionais sejam avaliados continuamente e, se for o caso, adaptados de forma a garantir que contribuam para a competitividade das empresas portuguesas. Os parceiros sociais têm de estar envolvidos na conceção de disposições nacionais aplicáveis ao Sistema Dual e, através de práticas adequadas de negociação coletiva, podem também ajudar a garantir a qualidade da formação e de outros regimes de aprendizagem. Os sindicatos e representantes sindicais podem também desempenhar um papel de maior relevo na formação e no bem-estar dos jovens dentro das empresas.

RESULTADOS

Só 29,2 por cento conhece o Sistema Dual de Educação e apenas 18,6 por cento sabe os países em que funciona. Esta questão remete para uma realidade que, acredita-se, não se restringe ao ensino profissional.

Tem que ver com uma condição de insuficiente conhecimento do que representa, lato senso, a Instituição Escola, muito falada, pouco vivia, de algum distanciamento funcional decorrente, em parte, de reconfigurações sociais quanto aos papéis que lhe cabe, nas várias etapas de vida dos estudantes, desempenhar.

Que Escola temos? E que percurso fazemos na Escola? Uma Escola que forma ou uma Escola que educa? Temos, com ampliação para o ensino superior, uma Escola que educa e que forma pelo elementar.

O quadro 1 descreve as características sociodemográficas, que, no essencial, identificam os respondentes. Três grupos de idades, com representação equilibrada e que, de certa forma, representam estádios ocupacionais diferentes: o primeiro mais centrado nos que ainda estão em idade de estudar, o segundo mais centrado nos que iniciam e ganham alguma experiência pelos desempenhos profissionais e o terceiro claramente assinalando os que têm essa experiência e que, por isso, fizeram percurso e viram outros

iniciar percursos equivalentes aos seus. Apresenta-se, em associação, três condições ocupacionais: os que estudam, os que estudam e trabalham e os que trabalham, com dicotomizarão quanto aos percursos escolares, entre os pré-universitários e os detentores de formação superior. Uns e outros poderão, por diferentes sensibilidades, ter visões distintas da pertinência ou não da implantação do ensino dual. E, finalmente, a agregação das ocupações e profissões segundo grandes grupos profissionais a partir da nomenclatura oficial, ou seja, a Classificação Nacional das Profissões

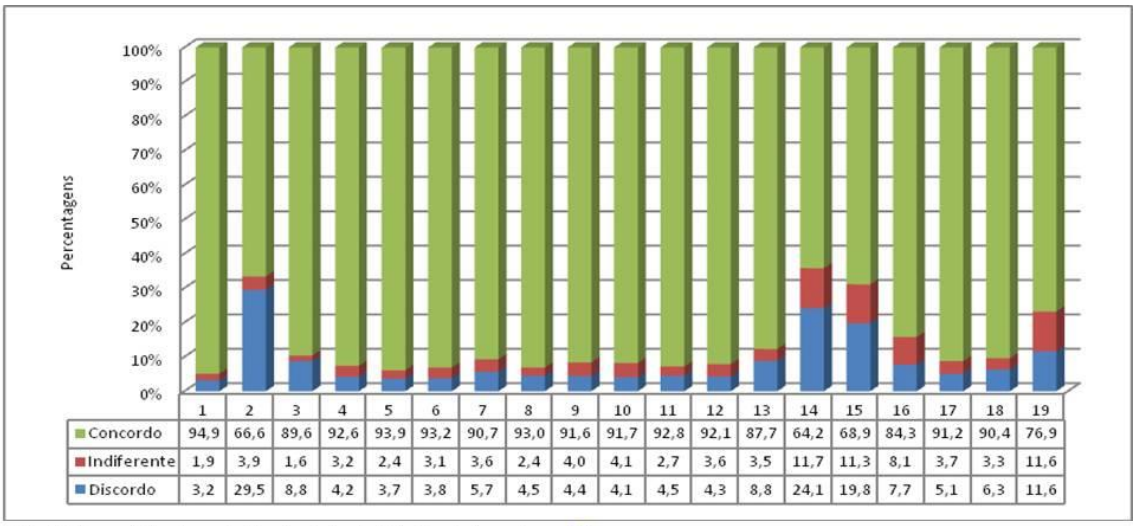
Quadro 1 - Caracterização Sociodemográfica (n = 325)

Perfis		n	%
Idade Categorias	18 a 29	96	31,7
	30 a 49	119	39,3
	50 e mais	88	29,0
Percentagem de respostas obtidas: 96,9			
Situação ocupacional	Estuda	75	23,5
	Trabalha	186	58,3
	Estuda e trabalha	47	14,7
	Outra situação	11	3,4
Percentagem de respostas obtidas: 98,2			
Escolaridade categorias	Pré-universitário	39	12,1
	Licenciatura	122	38,0
	Pós-graduado	160	49,8
Percentagem de respostas obtidas: 98,8			
Profissão	Dirigentes e profissões intelectuais	136	61,0
	Profissões técnicas e administrativas	59	26,5
	Trabalhadores da indústria e dos serviços	14	6,3
	Estudantes	14	6,3
Percentagem de respostas obtidas: 68,6			

As respostas obtidas revelam uma grande aceitação pela implementação do ensino dual de nível superior, remetendo para uma reflexão que, isoladamente, há muito tem sido feita, sem que, no entanto, o País a consiga implementar, ou seja, a de que importa dirimir o fosso entre a teoria e a prática.

Doze das dezanove questões apresentam opção pela categoria “concordo” em mais de 90 por cento; três questões estão entre os 80,0 e os 89,9 por cento; uma questão entre os 70,0 e os 79,9 por cento; e 3 questões entre os 60,0 e os 69,9 por cento.

A Figura 1, em termos gerais, deixa perceber que existe um alto grau de concordância pela implementação do sistema dual no ensino superior e, em oposição, são baixos os graus de indiferença e de discordância.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Concordo	94,9	66,6	89,6	92,6	93,9	93,2	90,7	93,0	91,6	91,7	92,8	92,1	87,7	64,2	68,9	84,3	91,2	90,4	76,9
Indiferente	1,9	3,9	1,6	3,2	2,4	3,1	3,6	2,4	4,0	4,1	2,7	3,6	3,5	11,7	11,3	8,1	3,7	3,3	11,6
Discordo	3,2	29,5	8,8	4,2	3,7	3,8	5,7	4,5	4,4	4,1	4,5	4,3	8,8	24,1	19,8	7,7	5,1	6,3	11,6

Fig. 1 – Posições em relação a diversos domínios sobre a implementação do sistema dual no ensino superior[1]

[1] Legenda:

1. As aprendizagens são mais conseguidas quando se combinam as duas dimensões: teórica e prática em contexto.
2. O peso da formação prática deve ser superior ao peso de formação teórica.
3. Os conhecimentos adquiridos em sala de aula são cimentados e testados na prática ao longo da qualificação.
4. O Sistema Dual pode contribuir para melhorar o emprego dos jovens.
5. O Sistema Dual pode tornar mais harmoniosa a transição entre a formação superior e o mundo do trabalho.
6. O Sistema Dual garantirá aos alunos do ensino superior a aquisição de boas experiências e a aquisição das competências exigidas pelo mercado de trabalho.
7. O Sistema Dual é benéfico para a competitividade das empresas e organizações.
8. A participação dos empregadores em programas de aprendizagem, aumentaria quando estes corresponderem às suas necessidades e quando houver boas ligações com as instituições de ensino superior.
9. O Sistema Dual permite a participação dos empregadores nos processos formativos com aquisição de vantagens decorrentes de uma boa relação custo-eficácia.
10. O Sistema Dual introduz uma abordagem capaz de melhorar as bases do emprego e do crescimento, com vista ao desenvolvimento de competências e qualificações profissionais de elevada qualidade e adaptadas ao mercado de trabalho e ao bom funcionamento dos mercados de trabalho.
11. A implantação do Sistema Dual implica a fixação de uma série de direitos e de obrigações para todas as partes envolvidas
12. As empresas e organizações devem encarar o Sistema Dual como um investimento em recursos humanos qualificados para o futuro e assumir a responsabilidade de conformar quadros técnicos de dimensão intermédia e superior.
13. Tem de haver condições para que as empresas e organizações possam apropriar-se do Sistema Dual, incluindo a participação na conceção dos currículos.
14. Os empregadores poderão recear que os custos de formar no Sistema Dual possam ser superiores aos benefícios.
15. O contributo produtivo que o Sistema Dual pode trazer às empresas e organizações excede os custos de formação, incluindo o salário.
16. Os resultados da implementação do Sistema Dual, em termos de custos-benefícios, podem variar entre os diferentes setores e os diferentes sistemas produtivos.
17. É necessário que os sistemas de formação nacionais sejam avaliados continuamente e, se for o caso, adaptados de forma a garantir que contribuam para a competitividade das empresas portuguesas.
18. Os parceiros sociais têm de estar envolvidos na conceção de disposições nacionais aplicáveis ao Sistema Dual e, através de práticas adequadas de negociação coletiva, podem também ajudar a garantir a qualidade da formação e de outros regimes de aprendizagem.
19. Os sindicatos e representantes sindicais podem também desempenhar um papel de maior relevo na formação e no bem-estar dos jovens dentro das empresas.

Das restantes categorias de respostas, com representações muito abaixo da categoria "concordo", de expressão sempre acima dos 60,0 por cento, prevalece a "discordo" sobre a "indiferente".

A categoria "discordo" assume alguma expressão relativa nas questões 2, 14, 15, 16 e 19, ou seja, as que estão mais associadas aos efeitos que o saber académico pode ter nos desempenhos profissionais, ao papel que aos sindicatos pode caber desempenhar neste processo, as que estão mais associadas com o processo produtivo, com o papel que às empresas cabe desempenar, no que toca ao tempo de formação prática e aos inerentes custos para os empregadores.

Das dezanove questões sobre o que sabem, o que pensam e o que, eventualmente, pretendem os respondentes do Sistema Dual de Ensino Superior, apenas uma minoria, com oscilação entre os 5,3 por cento e os 21,1 por cento de representação', apresenta associação estatisticamente significativa com as variáveis que, neste âmbito, se consideraram enquanto possíveis influenciadoras na distribuição de posições pelas opções de resposta, sem que, no entanto, a intensidade dessas associações seja, em

qualquer caso, relevante: é menor em relação à idade, à escolaridade, à situação ocupacional e ligeiramente maior em relação às profissões.

A idade parece estar associada à questão de se considerar que o Sistema Dual é benéfico para a competitividade das empresas e organizações (p = ,037; V. Cramer = ,139). Essa consciência aumenta, de forma gradual, entre os grupos considerados: 19-29 anos, 30-49 anos e 50 e mais anos, sendo, em qualquer categoria, claramente dominante o número dos que "concordam" face aos que se manifestam "indiferentes" ou "discordam" Pela situação ocupacional, verifica-se a associação estatisticamente significativa com a questão "O peso da formação prática deve ser superior ao peso de formação teórica" (p = ,009; V. Cramer = ,167), com os que apenas estudam a demonstrarem posição concordante mais expressiva do que os restantes, ou seja, os que apenas trabalham ou os que trabalham e estudam; e com a questão referente aos "conhecimentos adquiridos em sala de aula são cimentados e testados na prática ao longo da qualificação" (p = ,030; V. Cramer = ,152), com os que apenas trabalham a apresentarem posição concordante superior aos que trabalham e estudam e, sobretudo, aos que só estudam. Nas questões em que se evidenciam associações estatisticamente significativas com os graus de escolaridade, a evolução é linear, ou seja, a maior formação corresponde maior concordância. São os "pós-graduados", por comparação aos "licenciados" e aos "pré-universitários", que mais concordam que "o Sistema Dual garantirá aos alunos do ensino superior a aquisição de boas experiências e a aquisição das competências exigidas pelo mercado de trabalho" (p = ,044; V. Cramer = ,130); que mais concordam que "a participação dos empregadores em programas de aprendizagem, aumentará quando estes corresponderem às suas necessidades e quando houver boas ligações com as instituições de ensino superior" (p = ,036, V. Cramer = ,134), posição que, adiante, é reiterada em relação às profissões, com maior evidência na concordância para os detentores de cargos dirigentes e de profissionais intelectuais (p = ,047; V. Cramer = ,173); que mais concordam que "as empresas e organizações devem encarar o Sistema Dual como um investimento em recursos humanos qualificados para o futuro e assumir a responsabilidade de, em conjunto, formarem quadros técnicos de dimensão intermédia e superior" (p = ,007, V. Cramer = ,159); e que mais concordam que "tem de haver condições para que as empresas e organizações possam apropriar-se do Sistema Dual, incluindo a participação na conceção dos currículos" (p = ,029, V. Cramer = ,138). Pelas profissões, organizadas em grandes categorias, há também associação estaticamente significativa, com distribuição padronizada de valores, isto é, de menor concordância relativa dos "trabalhadores da indústria e dos serviços" face aos "dirigentes e profissões intelectuais", aos "profissões

técnicas e administrativas" e aos "estudantes em relação ao princípio de que as "aprendizagens são mais conseguidas quando se combinam as duas dimensões: teórica e prática em contexto" (p = ,001, V. Cramer = ,225), ao principio de que "o Sistema Dual pode tornar mais harmoniosa a transição entre a formação superior e o mundo do trabalho" (p = ,008, V. Cramer = ,202) e ao princípio de que "a participação dos empregadores em programas de aprendizagem, aumentará quando estes corresponderem às suas necessidades e quando houver boas ligações com as instituições de ensino superior" (p = ,047; V. Cramer 0 ,173).

CONCLUSIONES

As respostas obtidas revelam uma grande aceitação pela implementação do ensino dual de nível superior, remetendo para uma reflexão que, isoladamente, há muito tem sido feita, sem que, no entanto, o País a consiga implementar, ou seja, a de que importa dirimir o fosso entre a teoria e a prática, porque, percebe-se, o que se quer pela escola não tem correspondido ao que se quer pelo trabalho.

O sentimento de aceitação ocorre independentemente de as pessoas conhecerem o Sistema Dual de Ensino, uma vez que, nesta questão, menos de um terço dos respondentes o assumiu.

Apesar de se verificarem associações estatisticamente significativas entre as variáveis consideradas e a predisposição para se assumirem as virtudes do Sistema Dual no Ensino Superior, parece tratar-se de um querer sem particular destaque de perfis sociodemográficos, dado que, quando os mesmos se verificam, a sua intensidade é modesta.

Os benefícios na implementação, no ensino superior, do Sistema Dual são particularmente importantes, dada a conjuntura da União Europeia, de economia de ponta, que cada vez mais exige a qualificação para o exercício de funções que, quase sempre, são profissões, segundo o paradigma da mutualidade de aprender para fazer e de aprender fazendo.

É de considerar que existe um sistema testado, de anos, no ensino pré-universitário, capaz de funcionar muito bem, como defendemos, para as formações de nível superior, na transferência do percurso de aprendizagem em contexto teórico prático para o contexto real, ou seja, no exercício de funções equivalentes a aprendizagens, ainda que em simulação das profissões. Trata-se de um tempo de simulação, de um estágio, passível de quantificação, nos primeiros e nos segundos ciclos de estudos, em cerca de

um terço da creditação, com intervenção, de facto, de representantes dos saberes complementares implicados no processo de ensino e aprendizagem. A saber:

Um presidente, um arguente externo, dois vogais, um da entidade de ensino superior e outro da entidade de acolhimento, com capacidade de atribuição de classificação capaz de, por ponderação, sobrelevar os conhecimentos aplicados no exercício profissional nos termos seguintes: Classificação final = (Presidente * 0,10) + (Arguente * 0,50) + (Orientador da Instituição de ensino superior * 0,10) + (Orientador da empresa * 0,30).

Considera-se de extrema importância que o Estado Português promova uma revisão do paradigma educacional capaz de, por adoção do desiderato aqui discutido, poder aferir da existência ou do distanciamento em relação ao que se espera de boas práticas e de desempenho adequado às exigências do mercado de trabalho.

Atendendo a mudanças rápidas, nomeadamente o aumento da emigração, a dinâmica das exportações e a mobilidade empresarial, em contexto de economia global, marcada por avanços tecnológicos constantes, pensa-se que as práticas ligadas à educação / formação de jovens deveriam ser alvo de uma atualização, evidente e eficiente, trabalhada em duas frentes:

- Uma relativamente à educação / formação para o trabalho especializado, pela implementação dos Sistema Dual no Ensino Superior.

- Outra no apoio e no envolvimento das empresas na formação contínua, favorecendo, consequentemente, a economia interna.

Constata-se que o nível de concordância com a implementação do Sistema Dual no Ensino Superior aumenta com uma escolaridade que é também fator de influência, comparativamente a outras variáveis, num maior número de opções.

Ao termos que, em síntese, discutir opções pelo Sistema Dual no Ensino Superior é de relevar a maior aceitação a partir dos conhecimentos formais adquiridos: mais do que as condições relativamente a trabalhar ou a não trabalhar ou ainda do que as ocupações e profissões exercidas, mais ainda do que a idade dos respondentes.

Este estudo testou, em particular, se a predisposição dos respondentes para a adoção do Sistema Dual no Ensino Superior existe, antes de mais, e se se associa a perfis de natureza sociodemográfica como a idade, a ocupação, a educação ou a profissão.

Os testes de associação adotados deixam perceber que a vontade pela adoção de um paradigma de ensino aprendizagem, assente na associação entre ´saber´ e ´fazer´, não tem grande distinção pela idade, situação ocupacional, educação ou profissão.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV (2014) A modernização do ensino superior na Europa. Acesso, retenção e empregabilidade. Relatório Eurydice. Lisboa: DGEEC.

Casimiro, H.N.R (2018) Inserção Laboral de Jovens – Contributo do Sistema de Aprendizagem em Alternância. (Tesis Douctoral). Santiago de Compostela: Escuela de Doctorado Internacional.

Delors, J. (1996) EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (Disponível em http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf, acedido em 19/04/2019)

Dewey, J. (1979) Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação. São Paulo, 4ª ed.: Companhia Editora Nacional.

Ionescu, A. M. e Cuza, A. I. (2012) How does education affect labour market outcomes? Review of Applied Socio- Economic Research, Vol. 4, Issue 2: 130-144.

MEC (1997) La educación finlandesa en síntesis (Disponível em https://www.oph.fi/download/151278_education_in_finland_spanish_2013.pdf acedido em 07/04/2019).

Oliveira, V.M.; e Navega, F. (2017) Relatório Nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável – Portugal. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Pereira, A. C. Ribeiro, (2012) Ensino dual em Portugal: estudo e trabalho na educação secundária. Universidade de Aveiro Departamento de Educação. Disponível em (https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10171/1/tese_ana%20pereira.pdf, acedido em 19/04/2019).

Pestana, M. H.; e Gageiro, J. N. (2014) Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS. Lisboa, 6ª edição: Edições Sílabo.

Toffler, Alvin

1984 A terceira vaga. Lisboa: Livros do Brasil

1992 Choque do futuro. Lisboa: Livros do Brasil

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, A/RES/70/1 [Internet]. Geneva; 2015. Available from: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019
http://reppe.org/poio

Orquestando contextos educativos para la formación de futuros docentes reflexivos. (RES0053)

Nerea Agirre Garcia, Elena López-De-Arana, Agurtzane Martínez
Mondragón Unibertsitatea
Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

El tema de la formación de docentes reflexivos se instala en un marco de creciente interés científico y nuevas preguntas orientadas a dibujar estrategias para su desarrollo. La reflexión es entendida como competencia profesional fundamental para la construcción del conocimiento profesional (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Rasmussen, 2008; Ward & McCotter, 2004) y para la mejora de la práctica docente (Griffiths 2000; Postholm 2008), ya que fomenta el aprendizaje "en" y "sobre" la acción (Dewey, 1938; Schön, 1983). Sin embargo, en la literatura sobre el tema, no obstante, se encuentran desacuerdos en torno a la definición de reflexión, el carácter de los procesos reflexivos y el modo en que se deberían promover.

En relación al significado de reflexión, en la literatura se pueden identificar tres tradiciones o enfoques principales (Dewey, 1989; Schön, 1983; Zeichner, 1993). Aun así, se puede observar que basándose en los mismos autores existen diferentes conceptualizaciones (Fendler, 2003; Clarà 2015) que obstaculizan tanto la práctica como la investigación sobre los procesos de formación del profesorado en este ámbito. En cuanto a los procesos de reflexión la discusión gira en torno a las fases por las que pasa el pensamiento reflexivo. Hay autores que consideran estas fases como tentativas de la descripción de los procesos de reflexión (Dewey, 1989; Clarà 2015); y otros entienden estas fases de una manera más prescriptiva a la hora de explicar la organización del pensamiento reflexivo y la manera de ser enseñado (Korthagen 2010; Rodgers, 2002).

Trascendiendo la conceptualización de la reflexión, la conexión entre la teoría y la práctica sigue siendo una de las grandes preocupaciones en la formación de futuros docentes. En este sentido, la revisión de la literatura señala la idea de que los docentes utilizan en la práctica un tipo de conocimiento distinto al adquirido en la universidad (Elbaz, 1981; Schön, 1983; Clandinin, 1986; Perrenoud, 1996; Scheuer, Pérez, Mateos & Pozo, 2006; Korthagen 2010; Clarà & Mauri, 2010). Un amplio conjunto de investigaciones relacionadas con el tipo de conocimiento que utilizan los estudiantes a maestro, señalan que los futuros maestros no utilizan el conocimiento académico, sino que se sirven de unconocimiento más vinculado con las situaciones específicas de la

práctica, también llamado representaciones situacionales (Clarà, 2015; Clarà & Mauri, 2010; Mauri, Clarà, Colomina, Ginesta & Onrubia, 2013; Rivas, Leite & Cortés, 2011). Existe una línea de pensamiento e investigación más constructivista que aporta una idea de relación dialéctica y no subordinada entre representaciones académicas y situacionales (Clarà & Mauri, 2010), en la que torna esencial la interacción entre experiencias personales y profesionales (Black &Plowright, 2010), para llegar a entender y generar nuevas comprensiones sobre su práctica.

Dentro del marco conceptual de este trabajo, el origen de la reflexión reside en un estado de duda, vacilación, perplejidad y/o dificultad para la comprensión, que provoca una búsqueda dirigida a la solución no de la situación en sí, si no de la ambigüedad que emana de la definición de la propia situación (Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2016). A esta conceptualización sobre la reflexión basada en la naturaleza dilemática de los contextos educativos, se le puede sumar la de otros autores, como Korthagen (2001; 2010) que postulan que la reflexión debería estar basada en establecer conexiones entre representaciones teóricas de naturaleza académica y representaciones situacionales, ya que sólo así se puede facilitar la construcción del conocimiento profesional.

La mayoría de las investigaciones concluyen que la ayuda experta es clave (Gelfuso & Denis, 2014; Moore-Russo y Wilsey, 2014; Gelfuso, 2016; Mauri, et al., 2016; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2017). Sin embargo, de momento, se desconoce si la ayuda experta transforma la calidad de la reflexión en el aquí y en el ahora, o la nueva tendencia reflexiva se mantiene en ausencia de la persona experta, o se transfiere a diferentes contextos.

Objetivos

El objetivo de este estudio es, analizar si el proceso reflexivo del alumnado evoluciona en distintos contextos o actividades de aprendizaje: en los seminarios para la reflexión grupal, donde son las tutoras quienes promueven y apoyan el proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica; y las situaciones para la reflexión individual escrita, actividad en la cual no existe ayuda externa. Además, siguiendo el intento de Sluijsmans, Brand-Gruwel, van Merrignboer & Bastiaens (2003), trataremos de averiguar si existe transferencia en el tipo de contribuciones reflexivas de los seminarios grupales a las actividades individuales; esto es, si lo que ocurre durante la reflexión grupal repercute en la reflexión individual.

METODOLOGÍA

Este trabajo empírico es un estudio de caso (Stake, 2010) de carácter descriptivo-interpretativo, donde se recogen los fenómenos educativos tal y como se presentan en su ambiente natural. El estudio que presentamos se ha llevado a cabo en la materia Practicum III cursada en cuarto curso de los Grados de Maestro/a Educación Primaria y Maestro/a de Educación Infantil impartidos en Mondragon Unibertsitatea*. Dentro de la materia, se realizan seminarios quincenales dinamizados por tutoras. Para ello y como técnica básica de recogida sistemática de información durante el proceso, se utiliza el diario. A partir de lecturas en voz alta de situaciones protagonizadas por los/as alumnos/as y narradas en el diario, se abre una conversación entre los/as estudiantes guiada por las tutoras sobre la situación y sobre los diferentes aspectos de la práctica docente que la situación evoca. Después de cada seminario, se facilita a las alumnas una situación práctica para el análisis individual, con cierto parecido a las situaciones aportadas por ellas en los seminarios. Al finalizar el Prácticum cada estudiante analiza el contenido de todos sus diarios y construye su proyecto pedagógico.

La muestra está formada por tres grupos de Prácticum en el que participan 12 estudiantes y dos tutoras en cada grupo. Se ha realizado un análisis de contenido de las contribuciones reflexivas por parte de las alumnas en dos contextos educativos: seminarios o sesiones para la reflexión grupal y situaciones prácticas para analizarlas individualmente por escrito. Se han tomado datos de 5 seminarios o sesiones grupales y de las producciones escritas de 5 situaciones analizadas por cada estudiante.

Las situaciones de los seminarios grupales están basadas en alguna experiencia vivida por las estudiantes durante sus prácticas en el centro educativo. Cabe destacar que antes de cada sesión se pide a las estudiantes que recojan por escrito un texto narrativo y detallado, incluyendo diálogos y transcripciones literales, de las experiencias educativas vividas en la práctica que les parezcan que hayan sido significativas. Antes de la sesión, se acuerda quiénes van a presentar su relato, y una vez leído, las tutoras abren y dinamizan el diálogo con la intención de promover, ayudar y orientar el proceso reflexivo. Por otra parte, se analizan las reflexiones escritas que elabora cada estudiante después de cada una de las cinco sesiones en torno a situaciones previamente elaboradas por parte del grupo de tutoras.

Las contribuciones realizadas por las estudiantes a la reflexión se han estudiado a través del análisis de contenido (Krippendorff, 1980). Para ello se han analizado, por una parte, los vídeos que recogen las 5 situaciones seleccionadas, una por cada sesión; y por otra, las reflexiones escritas que elabora cada estudiante después de cada una de las cinco

sesiones. En lo que respecta a la unidad de análisis, cabe distinguir que en lo que al análisis de los videos se refiere, ha sido el turno de intervención de cada alumna; y en lo que a las reflexiones escritas se refiere, ha sido el párrafo.

Las categorías de análisis emergen a través de un proceso de ida y vuelta entre teoría y datos (Evertson & Green, 1989; Gerbic & Stacey, 2005). Para el análisis se codificaron de manera paralela un 30% de los datos por una pareja de investigadoras, para ser contrastado posteriormente por otra pareja. Los resultados de este contraste se utilizaron para calcular la fiabilidad a través del coeficiente Kappa de Cohen (Cohen, 1960). En este caso, fue de un 0,80. Al considerarse un buen acuerdo (Landis&Koch, 1977), y una vez obtenida una fiabilidad satisfactoria del sistema de categorías, éstas se aplicaron al 100% de los datos. Después de la aplicación de las categorías, las discrepancias surgidas fueron resueltas por un tercer juez.

* La investigación se ha desarrollado dentro del marco del siguiente Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: EDU13-44632-P-Ayudas a la construcción del conocimiento en el Prácticum de maestros: la reflexión conjunta sobre situaciones escolares para mejorar la relación entre la teoría y la práctica. IP: Mauri, Teresa. Universidad de Barcelona.

RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos a través del análisis de contenido sobre las contribuciones reflexivas que las alumnas realizaron. En primer lugar, se exponen los resultados relacionados con el tipo de contribución aportado por parte de las alumnas. En un segundo subapartado, se presentan los datos y resultados obtenidos en torno al tipo de argumentos o plausibilidad aportada por las alumnas para dar soporte a sus contribuciones.

Tipos de contribuciones reflexivas

Se han identificado **5 tipos de contribuciones reflexivas por parte de las estudiantes** tanto en la actividad conjunta como en la individual: 1) Inconsistencia (INCO) cuando los participantes identifican inconsistencias en el caso que causan sorpresa o incomprensión y que requieren profundización; 2) Problematización (PRBL) cuando los participantes definen problemáticas o dificultades en el caso que requieren valoración, solución o explicación; 3) Explicaciones (EXPL) cuando se da sentido, articulación, o coherencia interna a los distintos elementos inconsistentes del caso, o a los elementos que estén conflicto en el problema identificado; 4) Valoración (VAL) cuando los participantes hacen una valoración de la conducta de los diferentes agentes

implicados en el caso; 5) Solución (SOL) cuando se propone una respuesta o una parte de una respuesta al caso o a una problemática específica del caso; 5) Valoración (VAL) cuando los participantes hacen una valoración de la conducta de los diferentes agentes implicados en el caso.

En el contexto de actividad conjunta, los datos del análisis de las contribuciones reflexivas por parte de los alumnos (Ver Tabla1) en el Caso 1, muestran que los estudiantes tienden a identificar aspectos problemáticos en el caso (PROBL) frente a la identificación de aspectos inconsistentes (INCO). En todas las sesiones se dedica mayor tiempo a la explicación de los elementos del caso (EXPL) que a emitir valoraciones sobre la conducta de los protagonistas (VAL). Además, se puede decir que, en este caso, las contribuciones relacionadas con respuestas alternativas a la presente en la situación expuesta y sometida a debate (SOL) adquieren un peso importante en todas las sesiones. En el Caso 2, también se observan las mismas tendencias que en el Caso 1, aunque las contribuciones en las que se ofrecen respuestas alternativas (SOL) se dan en porcentajes más bajos. En el Caso 3, se observa que es la problematización (PROBL) la que prevalece ante la inconsistencia (INCO) en tres de las cinco sesiones. En una sesión, concretamente en la sesión 3, los estudiantes dedican la mayoría del tiempo a buscar elementos o ideas inconsistentes (INCO) dentro de la situación que se presenta; y en la última sesión los porcentajes de estos dos tipos de contribuciones son semejantes. En este caso también se dedica mayor tiempo a la explicación de los elementos (EXPL) y los porcentajes de las valoraciones (VAL) se tornan casi inexistentes. Las contribuciones que aportan propuestas de acciones concretas (SOL) también adquieren un peso significativo como en el Caso 1 y Caso 2, en este caso, a partir de la segunda sesión.

En lo que concierne a la evolución de las contribuciones reflexivas en el transcurso de las sesiones, los datos muestran una presumible evolución ascendente de las contribuciones resolutivas o de propuestas concretas de acciones de mejora (SOL) en el Caso 1. En el Caso 2 y Caso 3 no se observa una evolución ascendente clara en ninguno de los tipos de contribuciones de las estudiantes a la reflexión, aunque cabría apuntar una evolución descendente en las contribuciones reflexivas basadas en valoraciones (VAL) en el Caso 2 y porcentajes casi nulos de valoraciones realizadas por los estudiantes (VAL) en el Caso 3.

Como conclusión de este apartado dedicado al contexto de aprendizaje presencial y colectivo, es posible postular que en los tres casos la reflexión de los estudiantes se tilda de una orientación más interpretativa que valorativa o dirigida a juzgar la actuación de los participantes en la situación.

CASO 1					
número sesión	1	2	3	4	5
INCO	0,73%	1,81%	0%	0,67%	0%
PROBL	1,67%	1,95%	10,86%	1,59%	4,04%
EXPL	16,01%	6,96%	21,02%	7,07%	12,14%
VAL	3,51%	3,89%	12,16%	4,41%	6,31%
SOL	10,49%	17,34%	15,95%	33,64%	25,78%
CASO 2					
número sesión	1	2	3	4	5
INCO	5,57%	1,43%	1,53%	2,28%	0,11%
PROBL	6,02%	4,90%	9,22%	8,26%	0,24%
EXPL	10,63%	0,16%	4,11%	2,04%	3,23%
VAL	2,25%	0%	1,31%	0,98%	0%
SOL	7,93%	8,34%	4,91%	13,43%	5,62%
CASO 3					
número sesión	1	2	3	4	5
INCO	2.44%	6.65%	34.96%	0%	15.55%
PROBL	9.00%	61.37%	0%	34.69%	15.90%
EXPL	24,88%	8,32%	28,66%	4,97%	24,03%
VAL	0%	0%	0%	0.66%	0%
SOL	0.06%	15.06%	23.50%	22.03%	2.83%

Tabla1. % del tiempo dedicado a la reflexión de la situación en cada sesión y por tipos de contribuciones aportadas por las estudiantes en la actividad de reflexión conjunta.

En el contexto de actividad individual, los datos dan cuenta (Ver Tabla 2) que en el caso 1 el tipo de contribución interpretativa que prevalece es la que ver con la identificación de problemáticas o situaciones a abordar (PROBL), ya que no se observan aportaciones que identifiquen inconsistencias (INCO). Además, este tipo de contribución supera el 65% en cuatro de las cinco sesiones (1, 2, 4, y 5). Las explicaciones para dar sentido a los elementos significativos de la situación (EXPL) aparecen en todas las situaciones superando en porcentajes el 75% en tres situaciones (1, 3 y 5). El porcentaje de estudiantes que contribuye a explicar (EXPL) supera en todas las situaciones al porcentaje de valoraciones (VAL). Las contribuciones relacionadas con las respuestas específicas de mejora (SOL) adquieren un peso significativo en cuatro de las cinco situaciones (1, 2, 4 y 5) superando en todas ellas el 65% de estudiantes que aporta este tipo de contribución en su actividad de reflexión individual de la situación.

En el caso 2 el tipo de contribución interpretativa que prevalece también es la identificación de problemáticas (PROBL), ya que aquí tampoco se observan aportaciones que identifiquen inconsistencias (INCO). En este caso, se observa que, a partir de la segunda situación, más de la mitad de los estudiantes contribuye problematizando elementos de la situación presentada (PROBL) para la reflexión individual. Es a partir de la segunda situación, donde se puede observar que, en todas las demás situaciones, los porcentajes de las explicaciones (EXPL) superan a los de las valoraciones (VAL). En este caso las contribuciones resolutivas (SOL) aparecen en todas las sesiones, en porcentajes del 50% o superiores.

Lo que caracteriza el caso 3 sería la presencia de problematizaciones (PROBL) en general en menores porcentajes que en los dos casos anteriores. Y la existencia de porcentajes altamente significativos, superando en todas las situaciones el 75% de estudiantes que aporta explicaciones (EXPL) de elementos de la situación objeto de reflexión. En la quinta y última situación se observa que el porcentaje de estudiantes que valora la conducta de los sujetos protagonistas (VAL) es del 100% superando el porcentaje de las explicaciones (EXPL) y asemejándose al porcentaje de propuestas de acción alternativas (SOL) que, aunque aparece en todas las situaciones, en esta quinta situación es aportada por la totalidad de estudiantes.

Cabe analizar y prestar especial atención a los datos obtenidos en la situación 3, donde se presenta un caso de buena práctica en el que no hay problema/dilema/incongruencia. En el Caso 1 se invierten los datos, pasando a 0% el porcentaje de estudiantes que problematiza (PROBL) o aporta respuestas a la situación (SOL), e incrementándose, por lo contrario, el porcentaje de explicaciones (EXPL) al %100 y de valoraciones (VAL) al 88%; porcentajes que no supera el 40% en ninguna otra situación. En el Caso 2, ante la buena práctica descrita en la situación 3, se tiende a explicar (EXPL) y proponer acciones de mejora (SOL). En el Caso 3 se explica (EXPL) la situación de buena práctica que se les plantea.

Teniendo en cuenta el conjunto de los casos y de las situaciones sobre las que el alumnado ha reflexionado individualmente, se observa que se mantiene la línea reflexiva de carácter interpretativo observada en la actividad grupal. Teniendo en cuenta los datos obtenidos en el contexto de la actividad individual se podría apuntar que los estudiantes siguen un tipo de secuencia de análisis de las situaciones, basado en problematizar (PROBL) explicar los factores que están repercutiendo en la situación (EXPL) y proponer acciones de mejora (SOL). En este contexto de actividad individual, los porcentajes de las valoraciones (VAL), aunque en muchas situaciones obtengan el porcentaje más bajo en comparación con el resto de las contribuciones, adquieren más peso que en la actividad de reflexión grupal.

CASO 1					
número situación	1	2	3	4	5
PROBL	67%	100%	0%	100%	89%
EXPL	78%	40%	100%	44%	78%
VAL	33%	40%	88%	33%	33%
SOL	89%	100%	0%	67%	89%
CASO 2					
número situación	1	2	3	4	5
PROBL	25,00%	71,41%	53,85%	64,29%	58,33%
EXPL	41,67%	78,57%	84,62%	35,71%	58,33%
VAL	50,00%	7,14%	30,77%	28,57%	50,00%
SOL	91,67%	78,57%	84,62%	50,00%	58,33%
CASO 3					
número situación	1	2	3	4	5
PROBL	27%	50%	25%	73%	40%
EXPL	91%	75%	100%	100%	80%
VAL	54%	42%	8%	27%	100%
SOL	82%	58%	8%	73%	100%

Tabla2. % de alumnas que aporta cada tipo de contribución en cada una de las situaciones para la reflexión individual.

Tipos de argumentos utilizados para dar soporte a las contribuciones

La codificación y el análisis de las contribuciones argumentadas de las estudiantes nos ha llevado a identificar **3 tipos de plausibilidades**: 1) Académica (PLAU-ACAD): cuando se recurre a conocimientos pertenecientes a contextos académicos o normativos; 2) Situacional (PLAU-SIT): cuando se refieren a una situación conocida; Experiencial (PLAU-EXP): cuando los estudiantes recurren a la experiencia.

En el contexto de la actividad conjunta (Ver Tabla 3), dirigiendo el foco de análisis al uso del conocimiento académico para argumentar sus reflexiones, se observan coincidencias en el Caso 1 y Caso 3, ya que es en las argumentaciones realizadas en torno a las explicaciones donde más conocimiento académico (PLAU-EXPL-ACAD) utilizan las estudiantes. Este dato se observa en tres de las cinco sesiones (Caso 1, sesiones 2, 3 y 4; y Caso 3, sesiones 1, 3 y 4). En el Caso 2, es en las contribuciones resolutivas donde más conocimiento académico se utiliza (PLAU-SOL-ACAD).

En cuanto a la utilización del conocimiento situacional y experiencial los datos muestran que en el Caso 1 y en el Caso 2 siendo las contribuciones resolutivas las más argumentadas por parte de los estudiantes (PLAU-SOL), en el Caso 1, el tipo de conocimiento que se utiliza en las justificaciones es de tipo situacional (PLAU-SOL-SIT) en las dos primeras sesiones (27,78% y 25,78%) y experiencial (PLAU-SOL-EXP) en las dos últimas sesiones. En el Caso 2, las contribuciones relacionadas con respuestas de mejora

apoyadas en conocimiento situacional (PLAU-SOL-SIT) aparecen en todas las sesiones y es el tipo de contribución y la plausibilidad que mayores porcentajes suma. En el caso 3 son las explicaciones las más argumentadas (PLAU-EXPL), con conocimiento situacional (PLAU-EXPL-SIT) en todas las sesiones y experiencial (PLAU-EXPL-EXP) en porcentajes altos en las sesiones 1 y 3.

CASO 1					
número sesión	1	2	3	4	5
PLAU_INCO_SIT	0,00%	2,12%	0%	0%	0%
PLAU_INCO_EXP	0,00%	0,00%	0%	0,63%	0%
PLAU_PROB_SIT	11,11%	3,11%	11,51%	0,00%	1,02%
PLAU_PROB_EXP	0,00%	0,00%	1,87%	1,42%	0%
PLAU_EXPL_SIT	16,67%	6,43%	13,16%	4,98%	6,44%
PLAU_EXPL_EXP	6,46%	0,00%	6,39%	2,52%	3,83%
PLAU_EXPL_ACAD	0,00%	6,16%%	1,05%	0,79%	0%
PLAU_VAL_SIT	12,79%	9,48%	18,17%	2,89%	2,45%
PLAU_VAL_EXP	0,00%	0,00%	0%	5,51%	5,47%
PLAU_SOL_SIT	27,78%	25,78%	6,88%	5,82%	7,05%
PLAU_SOL_EXP	0,00%	1,52%	7,16%	32,16%	8,07%
PLAU_SOL_ACAD	0,00%	0,00%	1,10%	1,78%	0%

CASO 3					
número situación	1	2	3	4	5
PLAU_PROB_SIT	0,06%	0%	0%	0%	13,07%
PLAU_EXPL_SIT	17.40%	3,51%	13,75%	7,60%	20,49%
PLAU_EXPL_EXP	28,78%	0%	26,65%	0%	0%
PLAU_EXPL_ACAD	7,80%	0%	9,17%	3,85%	0%
PLAU_SOL_SIT	2,44%	0,92%	1,15%	0%	10,25%
PLAU_SOL_EXP	0%	0%	0%	0%	10,25%
PLAU_SOL_ACAD	9,59%	7,39%	0%	0%	0%

Tabla3. Tipos de plausibilidad para dar soporte a las contribuciones. % según el tiempo dedicado a la reflexión en cada sesión.

CASO 2					
número situación	1	2	3	4	5
PLAU_INCO_SIT	2,47%	0%	0%	1,01%	2,07%
PLAU_INCO_ACAD	1,66%	0%	0%	6,99%	0%
PLAU_PROB_SIT	0,75%	0%	4,95%	11,05%	7,17%
PLAU_PROB_EXP	7,15%	0%	0%	0%	0,57%
PLAU_PROB_ACAD	0%	0%	6,2%	3,34%	0,93%
PLAU_EXPL_SIT	4,35%	0%	0%	0%	2,38%
PLAU_EXPL_EXP	5,16%	0%	0%	0%	0%
PLAU_EXPL_ACAD	0%	0%	0%	3,25%	0%
PLAU_VAL_SIT	0%	0%	0%	4,36%	1,14%
PLAU_VAL_EXP	0%	0%	0%	0%	1,14%
PLAU-SOL-SIT	1,45%	14,18%	30,08%	8,51%	2,07%
PLAU_SOL_EXP	5%	0%	0%	0%	8,73%
PLU_SOL_ACAD	1,88%	0%	7,76%	1,11%	5,92%
PLAU-SOL-SIT	1,45%	14,18%	30,08%	8,51%	2,07%
PLAU_SOL_EXP	5%	0%	0%	0%	8,73%
PLU_SOL_ACAD	1,88%	0%	7,76%	1,11%	5,92%
PLAU_VAL_SIT	0%	0%	0%	4,36%	1,14%
PLAU_VAL_EXP	0%	0%	0%	0%	1,14%

Tabla3. Tipos de plausibilidad para dar soporte a las contribuciones. % según el tiempo dedicado a la reflexión en cada sesión.

En el contexto de la actividad individual (Ver Tabla 4), en el Caso 1, se observa que el conocimiento que más se utiliza para apoyar las contribuciones es el académico. En todas las situaciones de este caso se observa que alrededor de la mitad de las estudiantes utiliza conocimiento académico. En tres situaciones (1, 2 y 4) lo utilizan para argumentar contribuciones resolutivas al caso (PLAU-SOL-ACAD), en dos situaciones (3 y 5) para apoyar explicaciones (PLAU-EXPL-ACAD) y en una (4) para argumentar la identificación de elementos problemáticos del caso objeto de análisis (PLAU-PROB-ACAD). En el Caso 2, también son las contribuciones argumentadas y apoyadas por conocimiento académico las más utilizadas por las estudiantes. Lo utilizan en cuatro situaciones (1, 2, 4 y 5) para argumentar contribuciones resolutivas (PLAU-SOL-ACAD), en tres (1, 2 y 3) para argumentar explicaciones (PLAU-EXPL-ACAD); y en otras dos situaciones (2 y 4) para argumentar la identificación de problemas (PLAU-PROB-ACAD). En el tercer caso, la utilización del conocimiento académico suele acompañar a explicaciones (PLAU-EXPL-ACAD) en cuatro sesiones (1, 3, 4 y 5), a contribuciones resolutivas (PLAU-SOL-ACAD) en dos sesiones (4 y 5); y en otras dos sesiones (2 y 4) para apoyar valoraciones (PLAU-VAL-ACAD).

En el Caso 1 y 2, al tipo de argumentación académica le sigue la utilización de conocimiento situacional apoyando tanto explicaciones (PLAU-EXPL-SIT) como propuestas concretas de acción o de mejoras (PLAU-SOL-SIT). En el Caso 3 este tipo de conocimiento se torna significativo ya que aparece en todas las situaciones a la hora de argumentar las contribuciones mencionadas en el Caso 1 y 2.

CASO 1					
número de situación	1	2	3	4	5
PLAU_EXPL_SIT	11%	0%	38%	0%	0%
PLAU_EXPL_ ACAD	0%	20%	50%	11%	78%
PLAU_PROBL_ACAD	0%	20%	0%	44%	11%
PLAU_SOL_SIT	33%	40%	0%	0%	0%
PLAU_SOL_EXP	0%	0%	0%	11%	0%
PLAU_SOL_ACAD	56%	60%	0%	44%	22%
PLAU_VAL_SIT	11%	0%	0%	0%	0%
PLAU_VAL_ACAD	0%	10%	0%	11%	0%
CASO 2					
número de situación	1	2	3	4	5
PLAU_EXPL_EXP	0%	0%	11%	0%	0%
PLAU_EXPL_SIT	0%	9%	44%	0%	0%
PLAU_EXPL_ ACAD	9%	9%	56%	0%	0%
PLAU_PROBL_ACAD	0%	9%	0%	20%	0%
PLAU_SOL_SIT	27%	18%	0%	20%	0%
PLAU_SOL_ACAD	36%	27%	0%	20%	50%
PLAU_VAL_SIT	0%	0%	11%	0%	10%
PLAU_VAL_ACAD	0%	0%	0%	0%	10%

CASO 3					
número de situación	1	2	3	4	5
PLAU_EXPL_EXP	9%	0%	17%	0%	0%
PLAU_EXPLI_SIT	18%	42%	50%	27%	10%
PLAU_EXPL_ACAD	9%	0%	17%	27%	20%
PLAU_PROBL_EXP	0%	8%	0%	0	0%
PLAU_PROBL_SIT	0%	0%	0%	9%	0%
PLAU_SOL_SIT	36%	25%	8%	18%	30%
PLAU_SOL_ACAD	0%	0%	0%	45%	40%
PLAU_VAL_SIT	27%	25%	0%	9%	0%
PLAU_VAL_ACAD	0%	8%	0%	9%	0%

Tabla4. % de alumnos que aporta cada tipo de contribución argumentada en cada una de las situaciones para la reflexión individual.

Viendo el conjunto de los datos se puede decir que se ha observado que en cada grupo y contexto se han generado distintos tipos de reflexión. Sin embargo, en todos ellos prevalece una línea reflexiva interpretativa y no valorativa. La línea interpretativa se observa sobre todo en las contribuciones vinculadas a la problematización, la identificación de las incongruencias y las explicaciones que se ofrecen para su mejor entendimiento. También consideramos las soluciones, o los intentos de las alumnas por construir respuestas alternativas de mejora como interpretativas, por considerar que inherente a estas contribuciones existe un grado de disconformidad con la situación presentada, que alberga un problema o una incongruencia a veces no explicitada. Los datos muestran que en los dos contextos los estudiantes tienden a cuestionar las hipótesis de partida, explorar y explicar los elementos que influyen en la situación y empezar a pensar en acciones alternativas de enfocar el problema.

En ninguna de las actividades se observa una progresión significativa en la utilización de conocimiento académico, aunque en la actividad individual se da una mayor presencia de la utilización de este. Este dato nos lleva a pensar que en las sesiones de reflexión conjunta el conocimiento académico se aporta a partir de las ayudas de la tutora y que generalmente no aparece de manera tan espontanea; en la actividad individual, actividad que se desarrolla en un contexto más teórico, el conocimiento académico tiene una mayor presencia.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este trabajo sugieren más bien la necesidad de resituar el papel que juegan los distintos tipos de conocimientos en el desarrollo de la reflexión sobre situaciones de la práctica. Teniendo en cuenta los resultados, nos sumamos al postulado de Clarà & Mauri (2010), afirmando que ambos conocimientos, teórico y práctico coexisten y hacen avanzar la interpretación de la situación y contribuir a establecer relaciones entre elementos en los dos contextos analizados.

Cabría apuntar que en la actividad conjunta la incorporación del conocimiento académico se da a través de las ayudas de la tutora, quien directamente lo usa con finalidades diferentes, respondiendo a las necesidades de las estudiantes para progresar. Estaríamos hablando del andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976) como elemento clave, que en este marco se entiende como la ayuda otorgada por el tutor en torno a una tarea determinada de enseñanza y aprendizaje para poder resolverla con éxito. En estos procesos las construcciones subjetivas personales facilitan las resignificaciones individuales y grupales (Fullan, 2002; Day, 2005) partiendo de la Zona de Desarrollo Próximo. A este respecto, los datos apuntarían en la dirección de las investigaciones que ponen de manifiesto que la intervención y ayuda de las personas expertas es fundamental para alcanzar niveles de reflexión más elevados (Davis, 2006; Alonso, Azpeitia, Iriondo & Zulaika, 2017; Yoon & Kim, 2010).

En la actividad individual, los datos obtenidos nos llevan a pensar que los estudiantes aprenden que en la presentación de trabajos escritos han de utilizar más de conocimiento académico; y en las reflexiones conjuntas, dialógicas y en grupo no reparan tanto en este aspecto, sino que se aprovecha el contexto para expresar ideas, desarrollar puntos de vista y comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación, sin quedarse en un proceso auto confirmatorio (Brookfield, 1998) a través del dialogo y la colaboración. Esto nos lleva a poner el foco de tensión en los contextos de aprendizaje que se diseñan, relevando la importancia del contexto como elemento fundamental del proceso de aprendizaje (Ovens & Tinning, 2009; Zink & Dyson, 2009; Zhu, 2011; Kaasila & Lauriala, 2012; Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger-Frey, & Seidel, 2014).

Estos datos nos llevan a seguir apostando por la creación de distintos contextos de aprendizaje. Por una parte, hemos decidido mantener la actividad de los seminarios para la reflexión grupal, enmarcando la reflexión como práctica colaborativa (Zeichner, 1993), reforzando las estrategias facilitadoras de relación teoría-práctica, como las interacciones informales entre colegas, el discurso entre iguales, las observaciones entre

compañeros y la retroalimentación (Ngang, Nair & Prachak, 2014), el andamiaje grupal (Chung & Van Es, 2014) como la ayuda experta, desde una posición horizontal o de colegialidad radical (Fielding, 2012), para así facilitar al alumnado la co-construcción de sus propias representaciones de las situaciones que presentan e ir dibujando el sentido del cambio que han de realizar en relación con sus propias intervenciones en el aula y conexiones con justificaciones teóricas que sustenten sus mejoras. De acuerdo con las teorías del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), se reivindica que el conocimiento que ayuda a validar, afinar o transformar las propias concepciones e hipótesis, se genera partiendo de situaciones de la práctica y a través de la participación e implicación directa, compartiendo maneras de pensar, argumentando y debatiendo. Por lo tanto, es lógico que, dentro de este marco, el Prácticum, aunque no sea el único contexto válido para ello, se utilice como espacio de acción en el aula y de reflexión grupal con la intención de vincular la práctica y la teoría de manera argumentada o fundamentada.

El trabajo presentado aporta datos esperanzadores en tanto al razonamiento de los maestros en formación, ya que se ha podido observar cómo no sólo tienden a describir lo que ven, sino que se observan ideas, principios y decisiones pedagógicas fundamentadas. Aun así, se torna necesario seguir diseñando contextos y actividades educativas que faciliten una reflexión profunda de manera autónoma, reivindicando delegar un mayor control (Cazden, 2001; Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Lemke, 1990), y confiriendo responsabilidad al alumnado, como sujeto activo en el proceso de construcción de conocimiento. Seguimos, por tanto, apostando por actividades que favorezcan que los estudiantes sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje (Fielding & Bragg, 2003; Bragg, 2007), orquestando de este modo, contextos que faciliten el desarrollo reflexivo. Creemos que la re-interpretación del entorno experiencial cercano (Brockbank & McGill, 2008) ayuda a tomar una actitud más activa en la asociación de conocimientos. Es por ello, por lo que proponemos como nueva actividad el diseño y la puesta en marcha de intervenciones educativas en el aula de prácticas, el análisis de una situación -identificación de los factores implicados y del dilema o tensión- para proponer líneas alternativas de actuación, reflexionando sobre los pros y los contras de cada opción, sustituyendo la actividad de análisis individual de situaciones previamente elaboradas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, I., Azpeitia, A., Iriondo, I. & Zulaika,T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 169---182. doi: 10.6018/reifop.20.1.237261

Black, P.E. & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice, 11*, 245-258. doi: 10.1080/14623941003665810

Blomberg, G., Sherin, M., Renkl, A., Glogger-Frey, I., Seidel, T. (2013). Understanding Video as a Tool for Teacher Education: Investigating Instructional Strategies Integrating Video to Promote Reflection. *Instructional Science*, *41*. doi: 10.1007/s11251-013-9281-6.

Bragg, S. (2007). "It's not about systems, it's about relationships": Building a listening culture in primary school. En Thiessen, D. & Cook_Shater, A. (Eds.). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*, 659-680. Netherlands: Springer.

Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid: Morata.

Brrokfield, S. (1998). Critically Reflective Practice. *The journal of continuing education in the health professiones*, *18*, 197-205.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Chung, H. & Van Es, E. (2014). Pre-service teachears' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers and Teaching*. *20(2),* 113-135.

Clandinin, D. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action.* Philadelphia: The Palmer Press.

Clarà, M. & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje, 33*(2), 131-141.

Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education, 66(3)*, 261-271. doi: 10.1177/0022487114552028

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*, 37-46.

Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, C, Palacios J & Marchesi A. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar,* 437- 458. Madrid: Alianza.

Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education, 16*(5-6), 523-545.

Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education, 22*(3), 281-301. doi:10.1016/j.tate.2005.11.005

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *CurriculumInquiry, 11*, 43-71.

Evertson, C. & Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En Wittrock, M.C., (Comp.*), La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación, 303-406*. Barcelona: Paidós.

Fendler, L. (2003).Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *EducationalResearcher, 33(3)*, 16-25.

Fielding, M. & Bragg, S. (2003). *Student as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación, 359*, 45-65.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.

Gelfuso, A. (2016). A Framework for Facilitating Video-mediated Reflection: Supporting Preservice Teachers as They Create Warranted Assertabilities about Literacy Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education, 58*, 68-79. doi: 10.1016/j.tate.2016.04.003

Gelfuso, A. & Dennis, D.V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education, 38*, 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2013.10.012

Gerbic, P. & Stacey, E. (2005). A purposive approach to content analysis: Designing analytical frameworks. *Internet and Higher Education, 8*, 45–59.

Griffiths, V. (2000). The Reflective Dimension in Teacher Education. *International Journal of Educational Research 33*(5), 539-555. doi: 10.1016/S0883-0355(00)00033-1

Kassila, R. & Lauriala, A. (2012). How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts?. *European Journal of Teacher Education, 35(1)*, 77-89.

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of realistic Teacher Education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Korthagen, F. (2010). How teachers education can make a difference. *Journal of Education for teaching: International research and pedagogy, 36*, 407-423.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage: Beverly Hills, CA.

Landis, J.R. & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.

Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science. Language, learning and values*. Westport: Ablex.

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R.M., Ginesta, A. & Onrubia, J. (2013). Valoración de un sistema integrado de ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa en Educación Superior. En RodríguezIllera, J.L.(Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. doi: 10.1344/106.000002060

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. & Onrubia, J. (2016). Educational Assistance to Improve Reflective Practice among Student Teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology 14(2)*, 287-309. doi: 10.14204/ejrep.39.15070

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. & Onrubia, J. (2017, published online). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 1-17. doi: 10.1080/02607476.2017.1296542

Moore-Russo, D.A. & Wilsey, J.N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education, 37*, 76–90. doi: 10.1016/j.tate.2013.10.002

Ngang, T. K., Nair, S. & Prachak, B. (2014). Developing Instruments to Measure Thinking Skills and Problem Solving Skills among Malaysian Primary School Pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116,* 3760-3764. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.837

Ovens, A. & Tinning, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 25(8),*1125-1131.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Éditeur.

Postholm, M.B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education, 24(7)*, 1717–1728. doi:10.1016/j.tate.2008.02.024

Rasmussen, J. (2008). *Training teachers in Denmark: Ongoing reforms*. Danish submission to the Alliance: School of Education, University of Aarhus.

Rivas, J.I., Leite, A.E. & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre experiencias, expectativas y cultura: profesorado, familias y estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación, 356*, 161-183.

Rodgers, C. (2002). Definig reflection: Another look at John Dewey. *Teachers College Record, 104*, 842-866.

Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M.M, & Pozo, J.I. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. EnScheuer, N., Pozo, J.I., Pérez, M.P., Mateos, M.M., Martín, E. & De la Cruz, M. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos,* 95-134. Barcelona: Graó.

Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. ISBN 9780465068784; 0465068782

Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., van Merrienbore, J. J. G. & Bastiaens, T. J. (2003). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in Educational Evaluation, 29*, 23-42.

Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª ed.). Madrid: Morata.

Ward, J. R. & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education 20*, 243-257. doi:10.1016/j.tate.2004.02.004

Wood, D., J. S. Bruner, & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Yoon, H. G., & Kim, M. (2010). Collaborative Reflection through Dilemma Cases of Science Practical Work during Practicum. *International Journal of Science Education, 32 (3),* 283-301. doi: 10.1080/09500690802516538

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía, 220*, 44-45.

Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective Practice, 12(6),* 763-775.

Zink, R. & Dyson, M. (2009). What does it mean when they don't seem to learn from experience? *Cambridge Journal of Education*, *39(2),* 163-174.