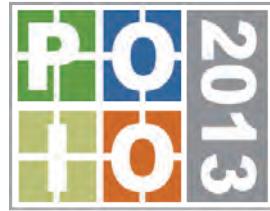


XII SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL
PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS EN EMPRESAS
EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA
<http://redaberta.usc.es/poio>



UN PRACTICUM PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES



ACTAS

POIO, 26-27-28 JUNIO 2013

Coordinadores:

Pablo César Muñoz Carril
Manuela Raposo Rivas
Mercedes González Sanmamed
M^a Esther Martínez Figueira
M^a Ainoa Zabalza Cerdeiriña
Adolfo Pérez Abellás

Presidente

Miguel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago

Copresidentes

Alfonso Cid Sabucedo, Universidad de Vigo
Mercedes González Sanmamed, Universidad de A Coruña

Secretaría

Manuela Raposo Rivas, Universidad de Vigo
Pablo César Muñoz Carril, Universidad de Santiago

Comité Científico

Miguel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago
Alfonso Cid Sabucedo, Universidad de Vigo
Florentino Blázquez Entonado, Universidad de Extremadura
Manuel Cebrián De la Serna, Universidad de Málaga
Mercedes González Sanmamed, Universidad de A Coruña
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla
Miquel Martínez, Universidad de Barcelona
Antonio Medina Rivilla, UNED
Mª Lourdes Montero Mesa, Universidad de Santiago
Camilo Ocampo Gómez, Universidad de Vigo
Bernardino Salinas Fernández, Universidad de Valencia
José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona
Liliana Sanjurjo, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
José Arellano Sánchez, UNAM (México)
Mássimo Baldacci, Università di Urbino (Italia)
Sante Bucci, Universidad La Sapienza (Roma)
Roberto Di Napoli, Universidad of Surrey (England)
Julia Formosinho, Universidad de Braga (Portugal)
Carlinda Leite, Universidad de Porto (Portugal)
María Amparo Grau Ruíz, Universidad Complutense de Madrid

Comité Organizador

Mª Esther Martínez Figueira, Universidad de Vigo
Mª Ainoha Zabalza Cerdeiriña, Universidad de Vigo
Mª Lina Iglesias Forneiro, Universidad de Santiago
Mª Isabel Doval Ruiz, Universidad de Vigo
Adolfo Pérez Abellás, Universidad de Vigo
José Carlos Otero López, Universidad de Vigo
José Antonio Sarmiento Campos, Universidad Vigo
Eduardo Fuentes Abeledo, Universidad de Santiago
María del Mar Sanjuán Roca, Universidad de Santiago
Emilio Veiga Río, Universidad de Santiago de Compostela
Mª Pilar González Fontao, Universidad de Vigo
Filipe Gonçalves S. Macedo, AUE - Associação Universitária de Espinho
María Ortelinda Barros, AUE- Associação Universitária de Espinho

PRESENTACIÓN	15
CONFERENCIAS	17
1. Huber, Günter (Univ. de Tübingen, Alemania): APRENDIZAJE ACTIVO Y FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.	19
2. Correa Molina, Enrique (Univ. de Sherbrooke, Canadá): LA SUPERVISIÓN CLÍNICA DEL PRACTICUM.	37
3. Benito, Águeda (Univ. Europea de Madrid): FORMARSE EN LA UNIVERSIDAD DEL S.XXI.....	49
4. Zabalza Beraza, Miguel A. (Univ. de Santiago de Compostela, AIDU, ILAdEI): EL PRACTICUM COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE.....	51
 MESAS REDONDAS	 69
MESA REDONDA I: AVANCES EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL PRACTICUM.	71
5. Vázquez Navarro, Isabel: SISTEMA PARA LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA	73
6. Ovejas Lara, Mª Rosario: LA COLABORACIÓN ENTRE LOS ÁMBITOS ACADÉMICO Y PROFESIONAL: CLAVE EN LA GESTIÓN DEL PRACTICUM	85
7. Mañeru Zunzarren, Gregorio: EL ECOE DE MEDICINA, UN EXAMEN PARA APRENDER	105
 MESA REDONDA II: DATOS RECIENTES SOBRE EL PRACTICUM.....	 113
8. González Sanmamed, Mercedes: CONVERGENCIAS VS DIVERGENCIAS EN EL DISEÑO DEL PRACTICUM.....	115
9. Vieira, Fátima: DATOS RECIENTES SOBRE EL PRACTICUM.....	125
10. Moratilla López, Rafael: EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: MI EXPERIENCIA EN CIENCIAS ECONÓMICAS	127
 SYMPOSIUMS AUTOORGANIZADOS	 145
SYMPOSIUM I: ALEJANDO LAS PARALELAS Y ACRECENTANDO LAS PERPENDICULARES. EXPERIENCIAS A PARTIR DEL PRACTICUM EN LA UB	147
11. Aneas Alvarez, Assumpta; Rajadell Puiggrós, Nuria; Renom Sotorra, Angels; Armadans Tremolosa, Immaculada: PRACTICUM: TRANSICIÓN, TRANSDISCIPLINA Y TRANSFORMACIÓN.....	149
12. Armadans Tremolosa, Immaculada; Castrechini Trotta, Ariadna; Aneas Alvarez, Assumpta: EMPLEABILIDAD, PRACTICAS EXTERNAS Y AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR	159

13. Rubio Hurtado, María José.; Vila Baños, Ruth; Freixa Niella, Montserrat:	CALIDAD DEL PRÁCTICUM DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA: LOS CENTROS DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL, PEDAGOGÍA Y TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA	169
14. Vilà Baños, Ruth; Rajadell Puiggrós, Nuria; Burguet Arfelis, Marta:	INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PRÁCTICUM DEL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.....	181
15. Violant, Verónica; Cardone, Pia; Bordas, Inmaculada:	EL PRACTICUM COMO PROYECTO PROFESIONAL. UN EJEMPLO DESDE LA PRÁCTICA REFLEXIVA. 195	
SYMPORIUM II: EL PRACTICUM: TRANSCENDIENDO LA FORMACIÓN ACADÉMICA.....		207
16. Monreal Gimeno, Mª Carmen; Cárdenas Rodríguez, Mª Rocío; Terrón Caro, Mª Teresa:	PREPARANDO EL PRACTICUM: DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE ACTITUDES PROFESIONALES Y PERSONALES EN TERCERO DE EDUCACIÓN SOCIAL.....	209
17. Esteban Ibañez, Macarena; Amador Muñoz, Luis Vicente; Pérez de Guzmán Puya, Mª Victoria:	EL PRACTICUM EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD PABLO OLAVIDE.....	219
18. Díaz Rosas, Francisco; Cuevas López, Mercedes:	EL PRACTICUM I DEL GRADO DE MAESTRO DE PRIMARIA COMO MATERIA QUE CONTRIBUYE A LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS FUTUROS MAESTROS.....	231
SYMPORIUM III: ANÁLISIS EXPERIENCIAL DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS DEL ALUMNADO EN LOS TÍTULOS DE EDUCACIÓN.....		241
19. Gil Galván, Mª Rosario:	EL PERFIL COMPETENCIAL DEL ALUMNADO EN LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS DEL MÁSTER EN PROFESORADO DE ESO, BACHILLER, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....	243
20. Porto Castro, Ana Mª; Mosteiro García, Mª Josefa; Castro País, Dolores; Rodríguez Burgos, Mª Sandra:	VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL PRACTICUM I DEL ALUMNADO DEL GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	251
21. Dios Sánchez, Irene; Maestre Espejo, Mª del Mar; Calmaestra Villén, Juan; Rodríguez Hidalgo, Antonio Jesús:	EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES: UN ESTUDIO PILOTO EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	267
22. Maestre Espejo, Mª del Mar; Dios Sánchez, Irene; Calmaestra Villén, Juan; Rodríguez Hidalgo, Antonio Jesús:	PRÁCTICAS EXTERNAS DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO PILOTO SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICA.....	277

COMUNICACIONES	287
23. Abal Alonso, Nuria: EL PRACTICUM EN EL CICLO 0-3 DE EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES, VIVENCIAS Y SENSACIONES DE UNA FUTURA MAESTRA.....	289
24. Abelairas-Gómez, Cristian; Barcala-Furelos, Roberto; Viaño-Santamarinas, Jorge: EL PRÁCTICUM EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO.....	305
25. Aguiar Fernández; Francisco Xabier; Méndez Fernández, Ana Belén; Fernández Rodicio, Clara Isabel: PROCESO DE TUTORIZACIÓN Y SUPERVISIÓN DEL PRACTICUM EN TRABAJO SOCIAL: UN ESPACIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	317
26. Aguiar Fernández, Francisco Xabier; Méndez Fernández, Ana Belén: EL PRACTICUM EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL: TRAYECTORIA, ORGANIZACIÓN Y DIFICULTADES EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	329
27. Aires, Ana Paula Florêncio: A INTEGRAÇÃO DOS MEIOS E RECURSOS DE ENSINO NA DIDÁTICA DA MATEMÁTICA NO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM EXEMPLO DE UMA EXPOSIÇÃO INTERATIVA	339
28. Albiac Suñer, Lourdes; Massana Molera, Eulàlia: HERRAMIENTAS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DEL PROFESOR EN EL SEGUIMIENTO PRACTICUM. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSITAT DE VIC CON VIDEOCONFERENCIA Y DOCUMENTOS COMPARTIDOS.....	345
29. Alemany Costa, Josepa; Perramon Tornil, Xavier; Panadès i Estruch, Laura: LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LA UNIVERSITAT POMPEU FABRA EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN AL EEES. EL PUNTO DE VISTA DE LOS PRIMEROS ESTUDIANTES DE GRADO.....	361
30. Arellano Sánchez, José; Santollo Rodríguez, Margarita; Ortiz, Rodolfo G.: IMPLEMENTACIÓN DE CARTOGRAFÍA INFORMATIZADA COMO ELEMENTO INTEGRAL EN LA FORMACIÓN EN LOS ESTUDIANTES PARA ESTUDIOS REGIONALES EN SOCIOLOGÍA.	373
31. Arenas Prados, Teresa; Domingo Segovia, Jesús; Hernández Ríos, Mª Luisa; Latorre Medina, Mª José; López López, Mª del Carmen; Molina Ruiz, Enriqueta; Moll Garriga, Mireia; Montes Moreno; Soledad; Pérez García, Mª Purificación: ESTIMULAR LA COMPETENCIA 'COMPROMISO ÉTICO' DURANTE EL PRÁCTICUM A TRAVÉS DE LOS CUENTOS	387
32. Arjona Muñoz, José Antonio: CÓMO VALORA EL ALUMNADO EL PRACTICUM DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.....	403
33. Arjona Muñoz, José Antonio; Pérez Galán, Rafael: AUTOEVALUACIÓN DEL PRACTICUM DEL MÁSTER DE SECUNDARIA CON E-RÚBRICA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.....	413
34. Armengol Asparó, Carme; Rodríguez-Gómez, David; Gairín, Joaquín, Del Arco, Isabel; Muñoz, José Luís: UN MODELO DE INTERVENCIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD	427

35. Arrieta Aranguren, Elisabet: EL PRACTICUM EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (UPV-EHU): NUEVOS DISEÑOS EN LAS TITULACIONES DE ANTROPOLOGÍA, EDUCACIÓN SOCIAL Y PEDAGOGÍA	439
36. Arriolabengoa Igarza, Miren Josu; Urrutia Rasines, Ana: LAS PRÁCTICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE FUTURAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL	449
37. Ballester Pont, Lucía; Marco Estellés, Luís; Moril Valle, Remedios; Paulo Noguera, Mar: DISEÑO Y ANÁLISIS DE UN PRÁCTICUM BASADO EN COMPETENCIAS EN LA UCV	457
38. Barberá Gregori, Miguel Ángel; Blasco Calvo, Pilar; Montoro Sánchez, Yolanda; Pérez Boullosa, Alfredo: MODELO DE CALIDAD DE LA TUTORÍA DE PRÁCTICAS EXTERNAS UNIVERSITARIAS	475
39. Bardallo Porras, Mª Dolores; Aliberch Raurell, Anna M.: EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL PRACTICUM DE SINTESIS DEL GRADO DE ENFERMERÍA	493
40. Bautista, Guillermo; Castejón, Ester; Vallduriola, Nuria: EL PRACTICUM Y GOOGLE	501
41. Blanch Gelabert, Sílvia; Edo Basté, Mequè; Comes Solé, Pilar: APRENDIZAJE SERVICIO (APS) EN EL PRACTICUM IV DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL. UN ENFOQUE EDUCATIVO QUE FOMENTA LA IMPLICACIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO Y COMPLETA SU CAPACITACIÓN PROFESIONAL	503
42. Boixadós Porquet, Adela: EL PRACTICUM COMO EXPERIENCIA DE FORMACIÓN INTEGRADA. UNA PROPUESTA INNOVADORA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.....	517
43. Burguera Condon, Joaquín Lorenzo; Arias Blanco, José Miguel; Pérez Herrero, María del Henar: ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN EL PRACTICUM	527
44. Cabrera Lanzo, Nati; Mayordomo Saiz, Rosa; Espasa Roca, Anna: LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE UN DIARIO DE PRÁCTICAS	537
45. Canet Vélez, Olga; Reguant Alvarez, Mercedes; Roca Llobet, Judith: REFLEXIONES SOBRE LAS PROPUESTAS DEL PRACTICUM EN LOS NUEVOS GRADOS DE ENFERMERÍA	549
46. Cano Vela, Ángel Gregorio; Ortiz Ballesteros, Antonia María: PRACTICUM Y TFG: SU IMBRICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS	559
47. Cañizares Sevilla, Ana Belén; Gallego Viejo, Regina: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN PRIMERO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL AULA EXPERIMENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA: PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESIONALES.....	571

48. Cardó Vila, Gemma; López Rodrigo, Marta; Vives Abril, Teresa; Moreno Poyato, Antonio: EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN SALUD MENTAL. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA SEGÚN MODELO DE KIRKPATRICK	585
49. Cobo-Cuenca, Ana I.; Del Puerto Fernández, Isabel; Martín-Espinosa, Noelia; Píriz Campos, Rosa M: EVALUACIÓN POR NIVELES DE LA COMPETENCIA A26 DEL PRÁCTICUM DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA EN EL GRADO DE ENFERMERÍA	593
50. Coiduras, Jordi L.; Carrera, Xavier; Jové, Carme: ACOMPAÑAMIENTO Y MEDIACIÓN MEDIANTE EL PORTFOLIO ELECTRÓNICO: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN EL PRACTICUM DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	605
51. Coiduras, Jordi L.; Carrera, Xavier; Isus, S.; Roure, J.; Buenaventura, O.; Mitjans, E.: VALORACIÓN DE LA INMERSIÓN SOCIOPROFESIONAL EN UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN ALTERNANCIA.....	615
52. Contreras Valenzuela, Inés; Rittershausen Klaunig, Sylvia: CUALIFICACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA PRINCIPIANTES EN TAREAS DE CONDUCCIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN	627
53. Contreras Valenzuela, Inés; Solís Zañartu, María Cristina: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS OPORTUNIDADES PARA LA CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL Y EL NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS PROFESORES NOVATOS EN LA CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN SU PRIMER AÑO DE EJERCICIO PROFESIONA.....	637
54. Cortéz, Mónica; Montecinos, Carmen; Walker, Horacio: OBSTÁCULOS PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS DOCENTES: PERSPECTIVAS DE LOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS DE PRÁCTICA	647
55. Díaz Yáñez, Myriam; Jirón Amaro, Osvaldo: PROCESO DE INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE	661
56. Esteban Moreno, Rosa María; Rodríguez Marcos, Ana: LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN LOS GRADOS DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: LA EVALUACIÓN DEL TUTOR DE LOS CENTROS.....	675
57. Falgàs Isern, Margarida; Capell Castañer, Dolors; Ferrer Miquel, Rita: SEMINARIO DE PRÁCTICA REFLEXIVA: PARA UNA FORMACIÓN INICIAL VINCULADA A LA REALIDAD Y A LA INNOVACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.....	689
58. Fernández, Maite; Bartolomé, Antonio; Cano, Elena: DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS MEDIANTE BLOGS EN EL PRACTICUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA	699
59. Fernández Olaskoaga, Lorea; Jiménez de Aberasturi Apraiz, Estitxu; Gutiérrez Cuenca, Luispe; Correa Gorospe, José Miguel: ESCUELA Y UNIVERSIDAD: EL PRACTICUM EN LOS NUEVOS GRADOS.....	713
60. Fernández Torres, Alejandro: DISEÑO Y DESARROLLO DE UN BYOD PILOTO EN UN CENTRO A TRAVÉS DEL PRACTICUM DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	723

61. Fuentes Abeledo, Eduardo José; González Sanmamed, Mercedes; Muñoz Carril, Pablo César; Veiga Río, Emilio Joaquín; ESTUDIO DE CASOS Y CURRÍCULO INTEGRADO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	733
62. Fuentes Abeledo, Eduardo José; Muñoz Carril, Pablo César; Veiga Río, Emilio Joaquín, Abal Alonso, Nuria; DIFICULTADES Y CONDICIONES PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA DEL PRACTICUM EN LAS TITULACIONES DE MAESTRO	747
63. Fuertes Camacho, M. Teresa; LA INTEGRACIÓN DEL SERVICIO COMO MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN	767
64. Fuertes Camacho, M. Teresa; LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS Y PRÁCTICUM	781
65. García Molina, Isabel; LA IMPORTANCIA DEL TUTOR DE CENTRO EN EL PRÁCTICUM EN PSICOPEDAGOGÍA.....	795
66. García Rodríguez, María Luisa; Iglesias Rodríguez, Ana; Pedrero Muñoz, Concepción; Beltrán Llavador, Fernando; SESIONES FORMATIVAS DE LA ASIGNATURA PRACTICUM EN LOS GRADOS DE MAESTRO EN LA USAL	801
67. Gastelaars, Tamara; EL USO DEL FACEBOOK EN EL SEGUIMIENTO DEL PRACTICUM. UNA EXPERIENCIA EN EL GRADO DE TERAPIA OCUPACIONAL	811
68. Getino Canseco, María; Olivé Ferrer, Mª Carmen; Sanfeliu Cortés, Victoria; Bardají Fandos, Teodosia; Faura Vendrell, Teresa; Masó Serrá, Margarita; González López, Mercedes; FUNDAMENTOS DE APRENDIZAJE ENFERMERO EN EL PERÍODO DE LAS PRÁCTICAS HOSPITALARIAS.	821
69. Giménez-Beut, Juan Antonio; ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PRACTICUM EN DOS MODALIDADES DE MAGISTERIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES.	833
70. Gonçalves S. Macedo, Filipe; Barros Gonçalves, Maria Ortelinda; O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO TÉCNICA NA EMPRESA.	845
71. Gonçalves, Daniela; Cid Fernández, Xosé Manuel; CONSTRUIR UM CONTINUUM REFLEXIVO A PARTIR DO (E)PORTFOLIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.	859
72. Gonçalves, Daniela; Marques Mendes, Ana; PEDAGOGICAL SUPERVISION OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS AND THE USE OF DIGITAL TEXTBOOK.	871
73. González Represas, Alicia; Soto González, Mercedes; Lantarón Caeiro, Eva Mª; Abalo Núñez, Rocío; LAS ESTANCIAS CLÍNICAS EN EL PAÍS DE ORIGEN DEL ALUMNADO DEL PROGRAMA CIENCIAS SIN FRONTERAS.....	885
74. Grau Ruiz, María Amparo; LA APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE "COACHING" Y SIMULACIÓN A LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS EN DERECHO	893
75. Guerrero Valverde, Empar; EL MODELO METODOLÓGICO-TRANSVERSAL Y AUTOGESTIONADO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: UN NUEVO MODELO DE PRACTICUM EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL.....	901

76. Guerrero Valverde, Empar; Moral Mora, Anna M^a; López García, Eulalia; Tejado Folch, Josué: LA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LOS ALUMNOS A TRAVÉS DEL MODELO METODOLÓGICO-TRANSVERSAL Y AUTOGESTIONADO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.....	915
77. Gutiérrez Nieto, Manuel; Abalo Núñez, Rocío; González Represas, Alicia: VALORACIÓN DE LAS ESTANCIAS CLÍNICAS POR EL ALUMNADO PROCEDENTE DE CONVENIOS DE MOVILIDAD.....	921
78. Herrero Esquierdo, Olga; Abadia Naudí, Sixte; Corbella Santomà, Sergi; Bantulà Janot, Jaume: LA GESTIÓN DEL PRACTICUM DE CIENCIAS DEL DEPORTE EN LA FPCEE BLANQUERNA (UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL): UNA VISIÓN INTEGRADORA, PROFESIONALIZADORA Y ACADÉMICA.....	931
79. Hidalgo Navarrete, José; De la Blanca de la Paz, Soledad: LA CONTRIBUCIÓN DEL PRACTICUM A LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	943
80. Horcas López, Vicent; Jardón Giner, Paula: LAS PRÁCTICAS CURRICULARES EN LOS GRADOS DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA.....	955
81. Ibañez García, Alba; Gómez Castro, Cristina; González de la Fuente, Iñigo: EDUPRACTICUM: PLATAFORMA VIRTUAL DE APOYO A LA GESTIÓN Y DESARROLLO DEL PRACTICUM DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA.....	967
82. Iglesias Rodríguez, Ana; Pedrero Muñoz, Concepción; Beltrán Llavador, Fernando: EVALUACIÓN DEL PRACTICUM EN LOS GRADOS DE MAESTRO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE	977
83. Jiménez Corona, José Luis; Tapia Jurado, Jesús; Villegas Álvarez, Fernando; Kim Koh, Min Jeong; Montalvo Javé, Eduardo Esteban: INNOVACIÓN EN EL PRACTICUM DE “INTRODUCCIÓN A LA CIRUGÍA” PARA ALUMNOS DE MEDICINA DE LA UNAM, MÉXICO	989
84. Justo Cousiño, Lorenzo Antonio; Fajardo Blanco, Daniel; Pazos Rosales, José Manuel: LA UNIDAD DE FISIOTERAPIA COMO COMPLEMENTO A LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS EN EL GRADO EN FISIOTERAPIA.....	999
85. Lantarón Caeiro, Eva M^a; Da Cuña Carrera, Iria; Soto González, Mercedes; Gutiérrez Nieto, Manuel: PERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO DE LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS DEL GRADO DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO	1009
86. Lasaga Millet, Olga; Amado Luz, Laura: INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PRACTICUM: FORMACIÓN, EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES	1017
87. Lasaga Millet, Olga; Amado Luz, Laura: TALLER DE COMPETENCIAS: UNA OPORTUNIDAD DE DESARROLLO PARA EL FUTURO PSICOLOGO	1027
88. Lluch, Anna; Renom, M^a dels Àngels; De Vicente, Irene: EL USO DEL VIDEOCURRICULUM EN LA ASIGNATURA DE PRÁCTICAS DE LA DIPLOMATURA DE TRABAJO SOCIAL: UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA INNOVADORA.....	1035
89. López-Azcárate Fernández, Fernando: LOS TUTORES DE CENTRO Y SU INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS.....	1049

90. López-Azcárate Fernández, Fernando: VALORACIÓN DE FUTUROS PROFESORES DE INFANTIL Y PRIMARIA SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DEL PRACTICUM	1063
91. Lorda Barraguer, Alberto; Iñiguez Berrozpe, Tatiana; Latorre Martínez, María Pilar: COMPETENCIAS Y CAPACITACIÓN EN EL GRADO DE TURISMO: PRÁCTICAS PROFESIONALES PARA LA EMPLEABILIDAD EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	1077
92. Lorente Gascon, Marian; Zabalza Cerdeiriña, Michel: PRÁCTICAS EN EL LABORATORIO DE DISECCIÓN: PEER TEACHING. EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE CATALUÑA UIC.....	1095
93. Martín Bezos, Jesús; Cariñanos Ayala, Susana, Zarandona Calvo,Jagoba: EL PROCESO DE APRENDIZAJE PRÁCTICO EN EL MARCO DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE ENFERMERÍA.....	1101
94. Martín Espinosa, Noelia M.; Píriz Campos, Rosa M; Cobo Cuenca, Ana I; Del Puerto Fernández, Isabel: EL DIARIO REFLEXIVO EN LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS DE ENFERMERÍA, UNA HERRAMIENTA DE EXPRESIÓN PARA LOS ESTUDIANTES.....	1111
95. Martínez Ferreira, José María; Calderón Quindós, María Teresa: EL PRACTICUM EN EL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.	1123
96. Martínez Martínez, Romana; Oliver del Olmo, Emilia: EL PRACTICUM DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS: BÚSQUEDA DE SENTIDO Y DE COMPROMISO.....	1135
97. Martínez Segura, María José: COMPONENTES CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA	1145
98. Martínez Segura, María José; Gomaríz Vicente, María Ángeles; Cascales Martínez, Antonia: EL PORTAFOLIOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA	1159
99. Martins Sant'Anna, Ilza; Martins Sant'Anna, Marília: PERCEPÇÃO DOS ACADÉMICOS SOBRE O ESTÁGIO PROFISSIONAL	1171
100. Matos Ferreira Bastos, Ana Maria De; Escola, Joaquim José Jacinto: A INTEGRAÇÃO DAS TIC EM CONTEXTO DE ESTÁGIO NO 1º CEB: UMA EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE PROJETO	1185
101. Matulić Domandzič, María Virginia; Boixadós Porquet, Adela; De Vicente Zueras, Irene; Fernández Barbera, Josefa; Mesquida González, Josep Maria; Alegre Benería, Rosa M; Munté Pascual, Ariadna: PRESENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y LA SUPERVISIÓN DEL GRADO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA	1195

-
- 102. Matulić Domandzič, María Virginia; Buenaventura, María Antonia; Mesquida, José María; Águila, Javier; Báñez, Tomasa; Falcón, Anna:** INICIACIÓN A LA PRÁCTICA DEL TRABAJO SOCIAL Y AL CONOCIMIENTO DE LOS SERVICIOS SOCIALES: LA PRIMERA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA 1207
- 103. Medina Rivilla, Antonio; Holgueras González, Ana Isabel; Martín Cuadrado, Ana María; González Fernández, Raúl; Campos Barrionuevo, Blas:** ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA. BASE DE LA INICIACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 1219
- 104. Mentado Labao, Trinidad; Castillejos Segura, Benet; Aránega Español, Susana; Orozco Martínez, Lidia Susana:** ANÁLISIS DEL PRÁCTICUM DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DE CARA AL MERCADO LABORAL 1229
- 105. Molina Ruiz, Enriqueta:** INCIDENCIA DEL PRACTICUM EN LA CLARIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL: UNA ACCIÓN DESDE LA SUPERVISIÓN 1243
- 106. Monsalve Serrano, Fabio; Tejada Ponce, Ángel:** LA GESTIÓN DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS. PRESENTACIÓN DEL REGLAMENTO REGULADOR EN LA FACULTAD DE CC. ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES DE LA UCLM 1261
- 107. Mosteiro Pascual, Amaia; Beloki Marañón, Usue; Sobremonte de Mendicuti, Emma:** INSTRUMENTO DE VALORACIÓN PARA LA SELECCIÓN DE CENTROS DE PRÁCTICAS DEL GRADO EN TRABAJO SOCIAL..... 1275
- 108. Munté Pascual, Ariadna; Alegre Benería, Rosa M^a:** LA SUPERVISIÓN EN TRABAJO SOCIAL. UN ESPACIO DE CALIDAD QUE ACOMPAÑA AL ESTUDIANTE EN PRÁCTICAS..... 1283
- 109. Neto, Diana; Carvalho, Maria de Lurdes:** A CULTURA LOCAL COMO MOTIVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONTRIBUTOS DO PROJETO CURRICULAR INTEGRADO.. .1293
- 110. Novella Cámara, Ana; Forés Miravalles, Anna; Venceslao, Marta:** UN PRACTICUM, UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA Y LA EMERGENCIA DE SIETE RETOS..... 1307
- 111. Ocampo Gómez, Camilo; Sarmiento Campos, José Antonio; Barreira Arias, Alberto José:** LAS COMPETENCIAS ORIENTADORAS EN EL PRÁCTICUM DE PSICOPEDAGOGÍA Y EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA.. 1317
- 112. Olivé Ferrer, M^a Carmen; Getino Canseco, María; Sanfeliu Cortés, Victoria; Bardají Fandos, Teodosia:** LA NARRATIVA EN EL DIARIO REFLEXIVO COMO VIVENCIA DE APRENDIZAJE EN LAS ESTANCIAS CLÍNICAS..... 1337
- 113. Páramo Iglesias, M^a Beatriz:** VISIÓN Y DIVISIÓN DEL PRACTICUM DE EDUCACIÓN INFANTIL: DE REFLEXIÓN EN REFLEXIÓN..... 1353
- 114. Paz Alvarado, Graciela; Vargas Gutiérrez, Jazmín; Villegas Moran, Elsa del Carmen; Zermeño Espinosa, Ma. Elena; Arellano Sánchez, José; Santoyo Rodríguez Margarita:** DEL PRACTICUM ACADEMICO AL PRACTICUM PROFESIONAL: LOS PROCESOS DE RELACION Y VINCULACION CON LAS ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES SOCIALES PARA EL EGRESADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN. 1363

- | | |
|--|------|
| 115. Pazos Rosales, José Manuel; Fajardo Blanco, Daniel; Da Cuña Carrera, Iria; Justo Cousiño, Lorenzo Antonio: LA UNIDAD DE FISIOTERAPIA: OPINIÓN Y PERSPECTIVA DEL ALUMNADO..... | 1373 |
| 116. Perales Molada, Rosa; Lucena Zurita, Manuel; Parrilla Lucena, Isabel: EVALUACIÓN INICIAL DEL PRACTICUM DE GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, EN EL CENTRO DE PROFESORADO "SAGRADA FAMILIA" DE ÚBEDA. VALORACIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS. | 1383 |
| 117. Pérez Herrero, María del Henar; Burguera Condon, Joaquín Lorenzo: LA RÚBRICA COMO ELEMENTO DE EVALUACIÓN Y COORDINACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS | 1399 |
| 118. Ramos-Estévez, María José; Martínez-Figueira, Mª Esther; Raposo-Rivas, Manuela: EL ALUMNO DE PRACTICUM VISTO POR LOS ESCOLARES DE PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA INTERUNIVERSITARIA..... | 1409 |
| 119. Raposo-Rivas, Manuela; Martínez-Figueira, Mª Esther; Doval-Ruiz, Mª Isabel; Zabalza-Cerdeiriña, María; Parrilla-Latas, Ángeles: TAMBIÉN HAY UN LUGAR PARA LA PARTICIPACIÓN Y VOZ DE LOS ESCOLARES EN EL PRACTICUM. | 1425 |
| 120. Reguant Álvarez, Mercedes; Canet Velez, Olga: ¿CÓMO POTENCIAR LOS APRENDIZAJES EN EL PRACTICUM? INTERUNIVERSITARIA..... | 1439 |
| 121. Rial Araújo, David: EXPANDIENDO LAS POSIBILIDADES DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR A TRAVÉS DEL PRACTICUM DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. | 1451 |
| 122. Ritterhaussen Klaunig, Sylvia; Correa Molina, Enrique; Vásquez, Nelson Lara: ESTUDIO DE LA CONFIABILIDAD DE UN INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE CLASE (IOC) A TRAVÉS DE LA CONCORDANCIA DE JUECES EN LA ESTIMACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DE PROFESORES PRINCIPIANTES EN LA CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE | 1463 |
| 123. Rodicio-García, María Luisa; Iglesias-Cortizas, María Josefa: LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN EL PRACTICUM DE LOS NUEVOS TÍTULOS DE MAESTRO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA. | 1473 |
| 124. Rojo Rojo, Andrés; Díaz Agea, José Luis: EL ROL DEL INSTRUCTOR DE SIMULACION CLINICA. EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA UCAM..... | 1485 |
| 125. Rojo Rojo, Andrés; Lorente Gallego, Ana Mª: EN BUSCA DEL TUTOR PERFECTO. | 1497 |
| 126. Roure-Niubó, Jorgina; Boudjaoui, Mehdi; Gutiérrez Berraondo, Josetxo: ¿HAY VIDA MÁS ALLA DEL PRACTICUM? PROPUESTA DE UN DISPOSITIVO DE PROFESIONALIZACIÓN EN ALTERNANCIA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: ¿DE QUE HABLAMOS?..... | 1509 |
| 127. Sáiz Linares, Ángela; Susinos Rada, Teresa: REFORMULANDO LA FORMACIÓN DE NUESTROS PROFESIONALES HACIA MODELOS MÁS REFLEXIVOS: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MÉDICOS. | 1519 |
| 128. Sánchez Sánchez, Mª Carmen: LAS PRÁCTICAS COMO EXPERIENCIA INTEGRADA..... | 1529 |

129. Sanjuán Roca, María del Mar; Méndez Lois, María José: EL FACTOR EMPLEABILIDAD EN EL MASTER EN PROCESOS DE FORMACIÓN DE LA USC.....	1537
130. Santesmases Montalbán, Isabel; Rodríguez de Rivera Alemán, Ignacio; Diez de La Riva, Lucía; Ruza y Paz-Curbera, Cristina; Villalba Vílchez, Encarnación: PRÁCTICAS PROFESIONALES VIRTUALES DIRIGIDAS A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	1547
131. Sanz Gómez, Maica: LA COORDINACIÓN TRIANGULADA DEL PRACTICUM EN EL MÁSTER DE SECUNDARIA. LA EXPERIENCIA DE LA UPC.....	1559
132. Solís Zañartu, María Cristina; Núñez Vega, Claudio: OPORTUNIDADES DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN DE PEDAGOGÍA MEDIA PARA CONDUCIR Y EVALUAR PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DURANTE LA FORMACIÓN PRÁCTICA.....	1573
133. Tejada Fernández José; Carvalho, Maria de Lurdes: EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS: PERCEPCIONES DE LOS TUTORES DE UNIVERSIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	1583
134. Tejada Fernández José; Ruiz Bueno, Carmen: PRÁCTICAS/PRÁCTICUM Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	1597
135. Toja Reboredo, Belén; Castillo Obeso, María Del; González Valeiro, Miguel Ángel: ANALIZANDO MI PRACTICUM: MOMENTOS IMPORTANTES, PROBLEMAS, APRENDIZAJES ADQUIRIDOS Y ORGANIZACIÓN.....	1611
136. Vásquez, Lara Nelson; Núñez Vega, Claudio; Burgos Pinto, Raúl: ¿CÓMO LOS PROFESORES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES PRINCIPIANTES ESTÁN TOMANDO DECISIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA?.....	1623
137. Venceslao Pueyo, Marta; Pérez-Escoda, Núria; Novella Cámara, Ana; Forés Miravalles Anna: SEMINARIO DE PRÁCTICAS. UN ESPACIO DE FORMACIÓN DIALÉCTICO.....	1631
138. Zárraga-Rodríguez, Marta; Lasa Goicoechea, Idoia: GESTIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN EL GRADO DE ASISTENCIA DE DIRECCIÓN.....	1645

2. PRESENTACIÓN

El tema escogido este año como tema de nuestro Congreso debería constituir la expresión de un consenso pleno entre las diversas instancias implicadas en la Educación Superior. El gran objetivo de la misma no puede ser otro que propiciar la *formación integral* de los estudiantes. Nuestra aportación es añadir a esa idea la convicción de que el PRACTICUM juega un papel fundamental en ese propósito. Así los van reconociendo paulatinamente las políticas curriculares universitarias. El esfuerzo inicial estuvo dirigido a irlo incorporando paulatinamente a las estructura de los currículos de las diferentes carreras. Pero lo que comenzó como un complemento opcional y limitado que se ofrecía solamente a unos pocos estudiantes ha ido generalizándose a todas las carreras, proceso que ha definitivamente consolidado con la implantación de Bolonia. Ese primer esfuerzo por la presencia efectiva y regulada del Practicum en todas las carreras ha dado paso, progresivamente, a que el foco de atención se dirija a aspectos más cualitativos y orientados al aseguramiento de la calidad de las prácticas programadas.

Así pues, la cuestión del componente formativo del Practicum está actualmente en el candelero. Y no es de ahora. Ya hablaba de ello Zeichner en 1990¹ y poco después Ryan, Toohey y Hughes (1996)² hicieron una amplia revisión de trabajos en lengua inglesa. También lo hemos hecho en España a través de los sucesivos congresos de Poio³. En todos los casos se ha partido de la idea de que una adecuada formación requiere de una correcta conjunción entre aprendizajes en contextos académicos y aprendizajes en contextos reales que permitan vincular lo conceptual e informativo con lo práctico y situacional. Por otra parte, se trata de un enfoque que combina bien con los requerimientos de una formación basada en competencias. Es decir, se trata de destacar que el buen PRACTICUM es aquel que cumple adecuadamente con su función formativa, es decir, que se trata de una experiencia que mejora a los estudiantes como futuros profesionales pero también como personas, que completa sus aprendizajes académicos pero que les ayuda también a ampliar su experiencia vital e ir construyendo un proyecto de vida más estimulante. Es algo a tomar muy en cuenta cuando se planifica el prácticum y cuando se plantean las condiciones para mejorarlo. El Congreso de este año debe ofrecernos referentes y experiencias que permitan visualizar las modalidades de Practicum más acordes con estos propósitos.

Como en convocatorias anteriores, mantendremos el formato habitual de nuestros congresos: sencillez, cordialidad y trabajo intenso. Todo ello unido al disfrute de la belleza del paisaje gallego, la intimidad del monasterio, los placeres de la comida y bebida de la tierra, así como de la alegría contagiosa de un buen baile y su correspondiente queimada. Sin olvidar, por supuesto, el inmenso gozo de volverse a encontrar con amigos y amigas fieles a estos encuentros. En fin, como cada año, haremos cuanto esté en nuestra mano para que quienes acudáis a Poio regreséis a vuestros lugares de origen satisfechos tanto intelectual como afectivamente.

Muchas gracias a cuantos colaboráis en que cada convocatoria de Poio sea una nueva oportunidad de disfrute y aprendizaje, de aprendizaje y disfrute.

¹ Zeichner, K. (1990). Changing Directions in the Practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.

² Ryan, G.; Toohey, S. y Hughes, Ch. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.

³ Puede encontrarse una amplia información en <http://redaberta.usc.es/poio>

CONFERENCIAS

APRENDIZAJE ACTIVO Y FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

Günter L. Huber

Universidad de Tübingen (Alemania)

El anuncio del duodécimo symposium internacional sobre el practicum en la formación universitaria habla de la formación adecuada, que requiere de "... vincular lo conceptual e informativo con lo práctico y situacional" – una demanda que emergía en las discusiones sobre la universidad optima junto con la diferenciación de las ciencias y el desarrollo de estudios "aplicados" o sea dedicados a la formación profesional.

En las universidades de tecnología y las escuelas superiores de ingeniería el practicum preparativo y paralelo son componentes imprescindibles de los estudios desde el siglo IX. Debido a razones políticos en las ciencias sociales aparece en muchos países el problema de la formación por dos fases, la primera fase de adquirir las bases científicas de la profesión en la universidad y la segunda fase de aprender de aplicarlas bajo las condiciones cotidianas de la profesión en otras instituciones.

La conferencia esbozará las reglas en los estudios tecnológicos y les comparará con la situación de las ciencias de educación haciendo hincapié en la formación de profesores del aula.

El ejemplo de la Universidad de Tübingen, donde existe el practicum obligatorio para estudiantes de pedagogía desde hace 40 años, muestra las necesidades conceptuales y organizadores de la colaboración entre empresas (practicum para estudiantes de la pedagogía de adultos), instituciones sociales (pedagogía social), escuelas (pedagogía escolar) y la universidad.

Los estudiantes necesitan seminarios preparativos, guía y seminarios de reflexión para fomentar que ellos se acercan activamente a vincular la teoría y la práctica, colaboran con sus compañeros y reflexionan juntos sobre sus dificultades y progresos – tres rasgos esenciales del aprendizaje activo en los procesos de formación.

Un problema particular es el practicum en la formación de profesores del aula: por un lado porque existe todavía la segunda fase de formación con su examen de estado y por otro lado a cause del hecho que después de 12 años de experiencias escolares como alumnos los estudiantes han desarrollado sus propias teorías

¹ Conferencia en el XII SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS EN EMPRESAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA - "Un Practicum para la formación integral de los estudiantes", Poio (Pontevedra), 26-28 junio de 2013

implícitas sobre las actividades profesionales en el aula, que existen muchas veces bien separadas de las teorías científicas de la pedagogía.

INTRODUCCIÓN

Ya en el siglo VII Isidor de Sevilla formuló los principios para la etapa inicial de los estudios básicos, llamado "trivium", en las universidades medievales, el estudio de la gramática, de la lógica (es decir pensamiento dialéctico) y de la retórica. Seguían los estudios del "quadrivium", también ya descritos en las Etimologías de Isidor de Sevilla, a saber las matemáticas (álgebra), geometría, música y astronomía. Muchos estudiantes dejaban la universidad sin examen. Aquellos que se consideraban preparados para superar los exámenes después de cerca seis años trataban de adquirir el título "Baccalaureus" (bachiller), hoy otra vez bien conocido como título de grado o B.A. según las reglas del proceso de Bolonia. La mayoría terminaban con sus estudios después de este examen, otros continuaban con el estudio a un nivel superior o con carreras más especializadas: Medicina, Derecho o Teología y obtenían el título de "Magister Artium" (maestro).

Antes los estudios eran integrados en la vida diaria de los estudiantes. La integración era casi total. Tenemos que aclararnos en el hecho que inicialmente la palabra "universitas" no denominaba el edificio o la institución, sino la comunidad de maestros y estudiantes, que enseñaban y aprendían juntos por investigar y proporcionar el saber, también "generando vigorosos debates y polémicas". Para simplificar la vida común, se levantaban o dedicaban edificios para la "universitas". Por ejemplo, en el siglo XV se construyeron en Tübingen como en otras universidades de este tiempo un edificio llamado la "Burse", donde los profesores y estudiantes vivían y trabajaban juntos.

Para nuestro tema hoy podemos concluir tres aspectos importantes: (1) Desde el comienzo de la universidad los estudios al nivel avanzado eran orientados hacia la formación profesional. (2) Enseñanza y aprendizaje eran integrados en la vida cotidiana de maestros y estudiantes, su comunidad no era lo que se critica a veces como un "torre de marfil". (3) En este entorno de la "universitas" los estudiantes no podían esperar sencillamente a lo que ofrecían los profesores o los libros de texto, que determinaban el currículum, sino tenían que acercarse activamente a la materia de aprender, colaborando y disputando con sus compañeros y reflexionando juntos sobre sus dificultades y progresos – tres rasgos esenciales de la participación de los estudiantes en los procesos de educación o formación.

LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE ACTIVO

El rasgo crítico del aprendizaje activo es que los estudiantes están responsables para su propio aprendizaje. Por eso el entorno educativo no solamente da oportunidades sino exige que los estudiantes toman la iniciativa al menos para partes del trabajo de aprender, que los estudiantes pueden experimentar sus esfuerzos como importantes y pueden regular por sí mismos el transcurso de su trabajo, o sea pueden determinar el tiempo y la secuencia de sus actividades. De esta manera los estudiantes construyen activamente su conocimiento y auto-regulan sus procesos de aprendizaje (comp. Shuell, 1986; Stern & Huber, 1997). Métodos bien conocidos para activar a los estudiantes de este modo son por ejemplo el método de proyectos o el aprendizaje basado en problemas.

Claro que los estudiantes muy rápidamente van a experimentar sus recursos limitados cuando se confrontan con un problema malo definido – el tipo de problemas más apto para entornos de aprendizaje activo. Ahora tienen que resolver tres tareas difíciles: (1) buscar lo que tal vez conocen sobre el problema, (2) determinar lo que deberían conocer y (3) hallar medios como pueden adquirir el conocimiento necesitado y las destrezas necesarias. En esta situación los estudiantes ven auténticamente las ventajas de tratar tareas y problemas en equipos. Eso es también una meta importante de la educación en un mundo complejo y lleno de problemas, que ningún experto puede resolver individualmente. De esta manera los estudiantes aprenden también como se acercan expertos a tareas mala definidas, a saber capaz y dispuestos de juntar sus esfuerzos poniéndose al servicio de sus tareas. Cuando se renuncia a reducir la complejidad de los problemas reales por razones didácticas sigue como consecuencia inevitable el aprendizaje social.

El aprendizaje reflexivo también sigue lógicamente de la participación auto-regulada y social en procesos complejos de enseñanza y aprendizaje. Para no perderse en un laberinto de ideas y sugerencias distintas, para tomar decisiones entre varios caminos más o menos exitosos hacia la solución de problemas los estudiantes tienen que percibir, evaluar y retro-alimentar (Kanfer, 1977) correctamente lo que hacen – sus propias actividades y las actividades de sus compañeros. Como Jay y Johnson (2002) escribían, las reflexiones deben realizarse en tres niveles: (1) Al nivel descriptivo se reflejan los procesos actuales del trabajo, la probabilidad de éxito o fracaso de las estrategias, los propios sentimientos y preocupaciones, etc. (2) Al nivel comparativo se tratan de ver sus ideas y enfoques clave no solamente bajo sus perspectivas preferidas, sino buscan puntos alternativos de vista. (3) Al nivel crítico modifican sus ideas y enfoques como consecuencia de sus consideraciones anteriores.

Sobre todo por su característica del intercambio interpersonal en procesos de enseñanza y aprendizaje, el concepto del aprendizaje activo es vinculado con el enfoque socio-cultural de Vygotsky (1987). Cada proceso de

enseñanza/aprendizaje es una interacción social y además influyen muchos factores socio-culturales a los procesos y los contenidos de la adquisición de conocimiento y destrezas (Wertsch, 1985). De este enfoque se ha deducido la idea de unidades sociales de enseñanza/aprendizaje como "comunidades de práctica" (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1994) caracterizadas por la participación de los individuos en actividades comunes. Dependiente de sus experiencias los roles sociales de los participantes son diferentes, muchas veces asimétricos, pero cada vez activos. Los principiantes asisten en el proceso social en el rol de "participantes periféricos legítimos", es decir la comunidad permite que los novatos están presente y paso a paso se encargan de partes de la tarea común. Se discute este enfoque también bajo el término del "aprendizaje situado".

Pero mientras enfoques basados en la tradición de constructivismo corren peligro de concentrarse exclusivamente en actividades individuales-internas de los estudiantes, olvidando sus vinculaciones con el entorno real físico y social, enfoques basado en el movimiento de "situacionismo" están en peligro de considerar solamente actividades externas, interacciones de los estudiantes con compañeros, profesores, padres, expertos, etc. y con el entorno físico, olvidando los procesos idiosincrásicos de transformación cognitiva y internalización de experiencias subjetivas. Cuando consideramos la tarea de enseñar como *promover procesos de aprendizaje*, tenemos que guiar los estudiantes de sus experiencias en situaciones seleccionadas hacia generalizaciones y atrás hacia aplicar sus conocimientos generales en otras situaciones específicas, es decir hacia transferencia de conocimiento. Por eso Rogoff (1995) diferencia en estos ámbitos sociales de "ser de aprendiz" dos niveles de procesos particulares llamados "apropiación participando" y "participación guiada".

Sigue que no es suficiente poner situaciones complejas a la disposición de los estudiantes ni según el enfoque del constructivismo ni según el enfoque situado. Como Renkl, Gruber & Mandl (1996) han recomendado tenemos que considerar que:

- (1) los estudiantes necesitan apoyo adecuado para aprovechar de las posibilidades de situaciones complejas de aprendizaje;
- (2) los estudiantes necesitan preparación, sobre todo para animarlos para meterse activamente en situaciones complejas de aprendizaje;
- (3) actividad por si mismo ni es bueno ni malo en procesos de aprendizaje - depende de la naturaleza de las actividades. Importa que actividades externas y actividades internas son bien equilibradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así este análisis breve del concepto de aprendizaje activo nos da también una visión de conjunto de los puntos esenciales que se tienen que

considerar para la formación integral, particularmente para combinar los estudios académicos con la práctica.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y LA PRÁCTICA

Cuando se discute en Alemania sobre la relación entre las obligaciones de la universidad y las exigencias de la vida práctica se refiere regularmente a Wilhelm von Humboldt y su reforma de las universidades del Reino de Prusia en los años 1809/10. Sobre todo hoy en la discusión sobre los cambios a causa del proceso de Bolonia las ideas de Humboldt juegan otra vez un papel importante, pero no sirven necesariamente de mucha ayuda.

Como ministro de educación en Prusia, Humboldt trataba de limitar la influencia de la política, de la iglesia y también de intereses económicos de obtener beneficios al desarrollo de las ciencias. Humboldt declaraba que las ciencias y la enseñanza universitaria deberían dedicarse de proporcionar conocimientos y buscar la verdad por la cosa misma. Menospreciaba la formación de especialistas para varias profesiones – hablaba despectivamente de "estudios para ganar el pan" – sino aspira a una educación universal y holística del individuo. Claro que la idea de integrar experiencias prácticas en empresas o instituciones sociales y el aprendizaje universitario no cumplen con su objetivo de reforma.

Pero es igualmente claro que ni durante los siglos pasados ni hoy cada estudiante universitario se esfuerza para volverse científico y ganar una cátedra. La mayoría abrumador de los estudiantes quiere prepararse como antes para una profesión exigente en empresas, hospitales, escuelas, administraciones o en el ámbito del trabajo social. Cuando según el análisis de la OCDE las sociedades desarrolladas necesitan que 40% de los jóvenes estudian en el tercer sector de los sistemas educativos, las universidades no pueden volverse en instituciones elitistas. Se puede criticar mucho del proceso de Bolonia – yo no he vacilado aportar unos argumentos – pero no se debe embellecer el pasado de las universidades en recuerdos que de verdad son invenciones polémicas. De verdad se han fundado ya en el siglo XIX en muchas universidades institutos especializados para satisfacer la demanda de las escuelas secundarias por maestros bien preparados por ejemplo en matemática o idiomas y se han fundado escuelas superiores no solamente de ingeniería, sino también de trabajo social o de economía.

Una pregunta crítica hasta hoy es ¿Cómo se puede conciliar la independencia de la investigación y enseñanza universitaria con la demanda de ámbitos de aplicación que lo que se aprende en la universidad sea útil y fiable? Una respuesta prometedora es el practicum como componente obligatorio de los estudios universitarios. En general, los objetivos del practicum en las diversas carreras son:

- aplicar los conocimientos ya adquiridos en la universidad para analizar situaciones típicas de la profesión futura en el entorno real y esbozar /discutir soluciones;
- adquirir más competencias a tres niveles, a saber conocimientos, aptitudes y destrezas
 - al nivel de la propia asignatura: interpretar problemas profesionales considerando el marco teórico, las condiciones legales y las exigencias sociales así como concebir soluciones posibles;
 - al nivel de los métodos profesionales, sobre todo elegir, planificar y realizar estrategias para resolver tareas profesionales;
 - al nivel social-personal, sobre todo actuar adecuadamente considerando las relaciones interpersonales y las condiciones de la situación. Aparte de destrezas de comunicación y cooperación los practicantes tienen que aumentar su empatía, su reacción ante conflictos y su juicio, particularmente sus competencias de percibir, interpretar y reflexionar situaciones sociales incluso la competencia de auto-reflexión.

Este catálogo de objetivos hace notar fácilmente el carácter integral del componente "practicum" en los estudios universitarios y la responsabilidad compartida entre la universidad y los campos profesionales. Flock (2006, p.8) explica que tiene prioridad para las universidades promover el aprendizaje activo en los estudios, mientras la práctica profesional tiene que establecer oportunidades para comprobar y hacer prosperar las competencias mencionadas arriba: "Cuando ambos instituciones de la socialización profesional cooperan bien, los profesionales futuros experimentan su desarrollo como un proceso auto-regulado de aprendizaje permanente".

EL PRACTICUM EN LAS UNIVERSIDADES DE CIENCIAS APLICADAS (FACHHOCHSCHULEN)

Las "Fachhochschulen" o "Universidades de Ciencias Aplicadas" ofrecen una variedad de carreras, no solamente estudios de ingeniería, sino también carreras en los campos de las ciencias naturales, ciencias sociales, economía, derecho, administración y diseño. Según el proceso de Bolonia se puede adquirir en las Fachhochschulen como en las universidades los títulos de B.A. y M.A.

Una diferencia importante es el "practicum por adelantado", que se demanda – dependiente de la carrera aspirada – como condición previa de la admisión en la universidad para ciencias aplicadas. Una formación profesional completa (significa en Alemania ser de aprendiz en una empresa entre dos

hasta tres años, ir simultáneamente al colegio de formación profesional, y pasar un examen final) para una profesión vinculada con la carrera o un practicum específico de un año durante la clase 11 de una Fachoberschule (escuela secundaria especializada) pueden sustituir el practicum por adelantado. Este practicum o las experiencias previas alternativas ayuden a los estudiantes juzgar si la carrera aspirada cumple con sus expectativas y ideas. En paréntesis: Me parece sería una buena idea demandar una forma de practicum por adelantado también de los maestros futuros.

Como ejemplo he resumido de las directivas básicas de la Universidad de Ciencias Aplicadas en Münster la duración necesaria del practicum por adelantado en una tabla. Claro que aquí no podemos tomar en consideración todos los detalles del contenido exigido.

Carrera	Duración
Arquitectura	3 meses (en obras)
Ciencias empresariales	3 meses (incluido contabilidad)
Electrotécnica	3 meses
Informática	3 meses
Ingeniería de obras	3 meses (de esto al menos 6 semanas en obras)
Ingeniería mecánica / Informática especial de ing. mec.	3 meses
Técnica de energía, edificios y del entorno	3 meses
Trabajo social	3 meses
Trofología	2 meses

Tabla 1.- Duración del practicum por adelantado en la UCA Münster

Las universidades distintas determinan sus propias condiciones dentro de sus ofertas de carreras acreditadas.

El practicum durante los estudios es casi la sella de la formación práctica profesional ofrecida por todas las universidades de ciencias aplicadas. Como ejemplo voy a mostrar un gráfico, que presenta la estructura de los estudios (en las carreras de electrotécnica, ciencia y tecnología del internet, informática de la ingeniería mecánica, management y marketing de tecnología) en la UCA Kiel:

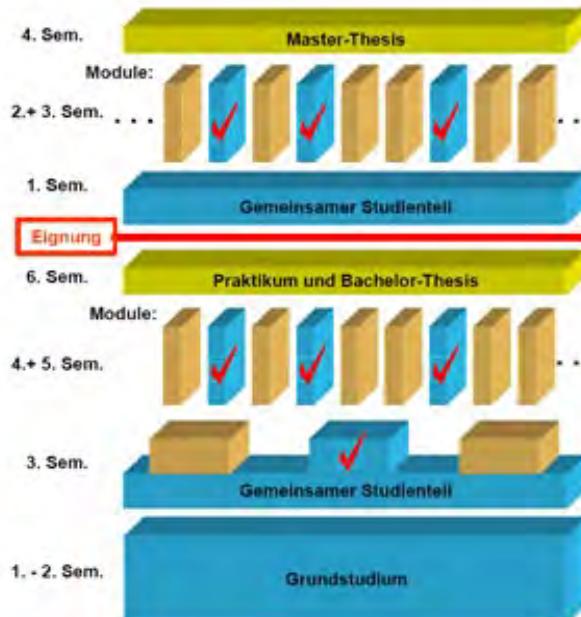


Figura 1.- El practicum durante los estudios (UCA Kiel)

Como podemos ver el semestre 6 contiene un practicum profesional en una empresa vinculada con la carrera del estudiante, pero certificado y acompañado por la universidad. A continuación el estudiante elabora su tesis de B.A., usualmente también basado en su trabajo en una empresa apta. Lo mismo pasa al fin de los estudios al nivel Master. De esta manera muchas empresas conocen a los aspirantes para la profesión y los estudiantes reservan su puesto de trabajo. Sobre todo el practicum durante o al fin de los estudios asegura lo que demandan las reglas de Bolonia del primer nivel de los estudios universitarios, a saber la cualificación profesional, no solamente una cualificación académica.

El practicum per se puede servir solamente como buena condición previa para una formación eficaz, su efecto depende de como la universidad integra las actividades fuera de las aulas en su programa académico y como la universidad y las empresas cooperan. En este punto tenemos que volver a lo que Flock (2006) recomienda y analizar un poco más detalladamente como las universidades organizan la formación integral promoviendo el aprendizaje activo para que los estudiantes pueden aprovechar de las oportunidades de participar en procesos de trabajo fuera de la universidad. Por eso vamos a considerar un ejemplo del campo de las ciencias humanas, a saber como las ciencias de educación manejan el desafío de integrar la práctica profesional en sus carreras.

EL PRACTICUM EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN

Voy a describir la organización del practicum en los estudios para el título de B.A. en Ciencia de Educación en la Universidad de Tübingen.

Los estudiantes tienen que superar 16 módulos con un total de 180 créditos académicos (ECTS) dentro de usualmente seis semestres. 11 módulos cubren las bases de la ciencia de educación, métodos de investigación y un campo particular de educación incluyendo el practicum. Como campos particulares en esta fase inicial de la carrera el currículo ofrece "Pedagogía social/Trabajo social" y "Pedagogía de adultos/Perfeccionamiento". El módulo no. 9, previsto para el cuarto semestre es dedicado a "Experiencias en el campo profesional", es decir a experiencias prácticas en instituciones de trabajo social o en instituciones de perfeccionamiento, por ejemplo en los departamentos correspondientes de empresas. Las disposiciones demandan un practicum de 600 horas durante un período de al menos cuatro meses (hasta seis meses), para esto los estudiantes reciben 20 créditos académicos.

También es posible recoger experiencias en el campo profesional en un proyecto de investigación educativa. En este caso las actividades deben servir a promover las competencias de investigación del estudiante. De todas maneras, los objetivos del practicum son adquirir competencias de actuar profesionalmente y de reflexionar profundamente contextos profesionales. Además las informaciones y las experiencias prácticas deberían contribuir a la reflexión de las propias metas de los estudiantes.

Evidentemente no es suficiente para lograr estos objetivos cuando el estudiante está presente en el entorno profesional solamente como "participante periférico legítimo", sino – ahora tenemos que acordarnos de los conceptos de Rogoff (1995) – salvo de permitir su presencia de "aprendiz" en un entorno profesional se debe establecer su "participación guiada" para que puede "apropiarse participando" de lo que recomienda y demanda el currículo de su carrera.

Por eso las disposiciones fijan generalmente que se cumple el practicum bajo la dirección de expertos. Específicamente vale que los estudiantes asisten en un coloquio para preparar (1 crédito académico) y otro coloquio (1 CP) para repasar el practicum. Durante el coloquio preparativo se desarrolla y discute un marco general de las actividades durante el practicum y se compila y comenta literatura relevante en un archivador (1 CP). Después del practicum y el coloquio de repaso cada estudiante escribe un informe científico (informe del practicum) de 15 páginas sobre sus experiencias (3 CP – en caso de éxito). Importante es – otra vez desde el punto de vista del aprendizaje activo – que el trabajo en un campo educativo *antes* del estudio de pedagogía *no* pueda sustituir el practicum.

Igual que antes, incluso en los tiempos del proceso de Bolonia adquirir conocimiento, destrezas y sobre todo competencias personales requiere tiempo y no se pueden abreviar a voluntad estos procesos. Aunque se determine el

practicum como un módulo (no. 9) del currículo en el cuarto semestre, se tiene que distribuir las tareas vinculadas por más tiempo. Por eso las hojas informativas del Instituto de Ciencia de Educación de la Universidad de Tübingen sugieren la organización del practicum por una barra de tiempo:

2. Semestre		3. Semestre		4. Semestre		5. Semestre
	Buscar una plaza de practicum y matricularla			Realizar el practicum		Presentar certificado e informe (15 de enero)
Información sobre el practicum			Coloquio de preparación (en febrero)		Coloquio de repaso (en octubre)	

Para aconsejar y ayudar a los estudiantes hay una oficina de practicum en el instituto con un catálogo de plazas aptas para el practicum en las distintas carreras. Hay descripciones de las distintas instituciones y sus características, que ofrecen plazas de practicum, casi cartas requisitorias. Los estudiantes pueden también solicitar la admisión a un practicum que ellos mismos han buscado/encontrado. La oficina de practicum también registra los informes y les distribuye a los profesores que han dirigido el coloquio de repaso. Estos profesores evalúan los informes y dan juntos con la nota una retro-alimentación oral o escrito a los estudiantes.

A causa de esta forma de organización temporal los estudiantes reciben muchas oportunidades de formar grupos pequeños y reflexionar juntos sus expectaciones y experiencias, discutir la relación entre teorías científicas y el trabajo diario en las instituciones de educación o en empresas y elaborar en cooperación como se puede redactar un informe convincente. La oficina de practicum ofrece ayuda también en esta fase no solamente por una hoja de información sobre los criterios del informe, sino también por prestar como ejemplo informes anteriores a los estudiantes.

Para vincular mejor los seminarios universitarios y el trabajo durante el período de prácticas el instituto ha preparado información para los empresarios sobre los objetivos del practicum y un contrato estándar, que el empresario y el estudiante tienen que firmar. El instituto describe las tareas del instituto y del empresario y como se pueden ponerse de acuerdo. La meta es que los estudiantes se apropien participando en las actividades de la institución o empresa de competencias profesionales. A pesar de que los estudiantes participen en parte muy independientemente y por eso tal vez puedan complementar el personal incluso quitar algo de trabajo, ellos son principiantes en medio de su formación y necesitan por eso instrucciones y guía – lo que conocemos del enfoque de aprendizaje activo como "participación guiada".

Según las experiencias de la universidad se da buen resultado cuando la persona responsable para el practicum en la empresa y el estudiante acuerdan fechas fijas para posibilitar regularmente información, preguntas y reflexión. Sobre todo en caso de que los estudiantes trabajen de responsabilidad propia necesitan un asesor dispuesto para discutir con ellos antes y después de sus actividades.

La universidad pide que el estudiante – salvo de concentrarse en tareas específicas de su carrera – puede enterarse ampliamente de todos los sectores y aspectos del trabajo de la institución educativa o empresa. Para aprender algo sobre varios estilos de trato social y las tareas vinculadas sería deseado que el estudiante tenga permiso de enterarse de enfoques distintos aplicados dentro del equipo de la institución. Por eso sería deseable permitir que el estudiante participe también en conferencias regulares sobre casos o asuntos particulares, en reuniones de equipos de trabajo y tal vez también en la supervisión de equipos.

Los empresarios reciben información sobre la jornada laboral, que sigue usualmente los horarios de los empleados regulares y no debe descender a bajo de 15 horas per semana. Como comprobación de su practicum los estudiantes necesitan del empresario un certificado confirmando el período y la duración (600 horas).

EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DEL AULA

Para integrar las teorías pedagógicas, psicológicas, didácticas etc. y la práctica de enseñanza y aprendizaje en el aula el practicum tiene mucha importancia en la formación de los profesores del aula. Al contrario que otros profesionales los profesores del aula futuros empiezan sus estudios con 12 años de observar intensivamente a representantes de su profesión futura y por eso pueden pasar revista a una abundancia de oportunidades de construir sus propias creencias y convicciones respecto a la índole de la enseñanza.

Como décadas de investigación sobre estas "teorías subjetivas" han mostrado, aunque los estudiantes adquieran bien las teorías científicas de su profesión sus construcciones implícitas quedan estable en su repertorio de experiencias en el aula – y desgraciadamente determinan el curso de sus acciones en situaciones de estrés cuando no pueden reflexionar con toda calma, sino se vean obligados a actuar inmediatamente. Eso es exacto el caso en situaciones críticas en el aula. Por ejemplo, uno de los principiantes en las entrevistas de Carlos Marcelo ha descrito su estrategia en estas situaciones como así: "En situaciones críticas me acuerdo de lo que han hecho mis profesores – pues hago lo mismo, quizás un poco más suave."

Aunque los estudiantes aprendan mucho en las lecciones magistrales y seminarios, queda un abismo entre lo que saben y lo que saben hacer en situaciones concretas. Un colega en Alemania hizo escribir un examen corto a

mediados del semestre y preguntó a sus estudiantes de un seminario sobre problemas de aprendizaje: "¿Qué haría Ud. en los casos siguientes...? Seguían descripciones de un caso de un alumno hiperactivo y un caso de "underachievement" (rendimientos más bajo que esperados debido a la inteligencia del alumno). Al leer las respuestas el colega fuí muy frustrado, ya que los estudiantes le han contado mucho folclore pedagógico, pero apenas lo que él había enseñado. Para explicarla una estudiante le dijo: "Ud. ha preguntado qué haríamos, no qué sabemos...".

Lo que faltaba en estos años en la formación universitaria de profesores del aula era vincular sistemáticamente las propias experiencias prácticas de los estudiantes con el contenido científico del currículo universitario. Ahora Ud. van a preguntar: ¿Por qué no se han visto este problema y organizado estudios integrales? La respuesta es: Lo hemos visto y por eso hemos investigado las teorías subjetivas y desarrollado cursos de perfeccionamiento para profesores. Además hemos discutido enfoques para integrar la práctica en los estudios universitarios – pero hay un conflicto delicado basado en la constitución alemana: La educación es parte de la autonomía del estado, precisamente de las Länder en forma de sus ministros de educación, que determinan las detalles de la formación de profesores del aula. Por otro lado la constitución garantiza por la autonomía de la investigación y enseñanza en las universidades.

Como consecuencia se ha desarrollado un sistema de formación en dos fases. La primera fase consiste en el estudio universitario de usualmente dos asignaturas y termina con un examen científico organizado por un tribunal de la administración escolar ("Landeslehrerprüfungsamt": Oficina del país para examinar a los profesores) - es decir al final por el ministerio de educación juntos con profesores de la universidad. Sigue la segunda fase, llamado el "Referendariat", de un año y medio primero de asistir de oyente a las clases de un mentor, después con un encargo autónomo de curso de 12 horas por semana. Durante el primer medio año los principiantes asisten a cursos en el "Seminario para Didáctica y Formación del Profesorado", observan a su mentor en la escuela y – como participación guiada – se encargan de cursos en el clase de su mentor bajo su supervisión. Este seminario es una institución del Estado, es decir independiente de la universidad. En el año restante los profesores jóvenes enseñan tanto autónomamente como guiado por su mentor. Al fin sigue el segundo examen estatal.

Se nota: Existe una división de trabajo entre las universidades y los seminarios estatales, que no sirve para superar la separación de teoría y práctica y no aporta mucho a apercibirse de las propias teorías subjetivas, reflexionarlas y ojalá sustituirlas por teorías científicas y actuar de modos puestos en evidencia".

Afortunadamente hay desde hace 2009 una ley que prescribe un practicum de orientación de dos semanas antes de la admisión en la universidad y durante los estudios universitarios un semestre de practicum de 13 semanas (16 CP de total 300), usualmente durante el quinto semestre. El

texto de las disposiciones para la primera fase dice que "el semestre de practicum en la escuela... sirve para la orientación profesional y para fortalecer la relación hacia la práctica escolar." En seminarios o coloquios particulares la universidad prepara a sus estudiantes a este practicum y ayuda a reflexionar las experiencias después del practicum. Pero el practicum mismo se le organiza el seminario estatal. Este organismo también evalúa juntos con los mentores y directores de las escuelas el éxito o fracaso del practicante.

Tengo duda si esta distribución de responsabilidades sirva para resolver el dualismo de teoría y práctica, pero vamos a ver, este año se realizan la cooperación solamente por la tercera vez. Mis dudas se basan en los objetivos de este practicum, determinados en el §9(1) de las disposiciones para el primer examen estatal: "Se debe averiguar en el semestre de práctica escolar si están reconocibles de modo suficiente en cuanto a la posibilidad de una actividad profesional futura los fundamentos de competencias didácticas-metódicas correspondientes a la formación y sobre todo la acentuación de una personalidad de profesor." Son formulaciones que se puede interpretar casi al gusto del ministerio de educación. De todas maneras, (1) el texto literal de la disposición hace suponer que el practicum sirve para la administración escolar como instrumento diagnóstico antes que aportar a reconciliar conflictos entre teoría y práctica en la mente del practicante; (2) no aporta a disminuir los problemas de la formación en dos fases.

SUGERENCIAS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Dos objetivos esenciales deberían caracterizar este practicum: (1) Evitar que los estudiantes dejan apartado lo que se enseña en los cursos universitarios como aspecto teórico importante solo para el examen científico y aprenden así vivir como profesionales con las discrepancias entre conocimiento teórico y acción práctica; (2) evitar que las teorías subjetivas de los estudiantes respecto a enseñanza y aprendizaje escolar se convierten en los fundamentos de sus rutinas profesionales.

Partimos de hallazgos empíricos, acumulados por las investigaciones sobre las teorías subjetivas de los profesores y mostrando que un curso ayuda lo más mejor a superar los efectos inconscientes de las teorías subjetivas y basar las rutinas diarias en el aula en el conocimiento científico cuando los participantes tienen la ocasión de intercambiar sus intenciones y observaciones en situaciones concretas y reflexionar sus distintas posiciones. Por eso es importante que se organice el curso según las demandas del aprendizaje activo, es decir con etapas significantes de cooperación social entre los participantes.

La senda desde seguir las teorías subjetivas hasta desarrollar rutinas basadas en teorías científicas es determinada por cinco pasos:

-
- (1) Buscar hipótesis alternativas para los asuntos en el aula En primer lugar el teórico subjetivo tiene que superar la inmunidad contra efectos negativos de sus acciones en el aula, es decir de percibir solamente lo que se espera. Ya en el practicum los estudiantes deberían ensayarse en muestras estables de percepción, interpretación e intervención. Sobre todo el proceso de aprendizaje debe empezar con la búsqueda de un abanico de interpretaciones alternativas para lo que pasa en el aula. Además el intercambio de ideas y dudas promueve también el desarrollo de competencias clave del sector social-personal, por ejemplo la "competencia comunicativa" y destrezas de "hacer algo en equipo".
 - (2) Comprobar las hipótesis La pregunta es ¿Quién de las varias hipótesis describe lo más válidamente los eventos en el aula y sus causas? Los estudiantes deberían familiarizarse con aplicar varias posibilidades de comprobar sus hipótesis, al menos en ocasiones particulares.
 - (3) Comprobar intervenciones alternativas La integración de la formación y la práctica diaria sobre todo en la segunda fase de la formación profesional de profesores del aula ofrecería la posibilidad de planificar actividades de enseñanza y otras intervenciones correspondientes a las condiciones reales en el aula. Claro que incluso una planificación cuidadosa no puede garantizar el éxito. Por eso sería una buena idea comprobar sus planes antes de realizarlos y enfrentar a sus alumnos con modos de enseñanza/aprendizaje poco habitual. Muy útil para este fin son grupos pequeños de opositores, en los cuales se pueden simular enfoques nuevos como juego de roles. Al menos el grupo de colegas podría ayudar en reflexionar los efectos de actividades nuevos. De esta manera los principiantes están menos puestos en peligro de rechazar un enfoque nuevo después de aplicarlo por la primera vez sin éxito entero. El grupo podría reflexionar las condiciones de enseñanza en la situación específica, razones posibles para resultados menos prometidos y modificaciones posibles.
 - (4) Conocer los resultados Para el profesor como actor responsable en el aula no es muy fácil adquirir conocimiento fiable de las consecuencias de sus acciones. Sobre todo situaciones críticas, por ejemplo cuando se trata de sustituir rutinas por comportamiento nuevo, provocan demasiado estrés que incluso profesores experimentados encuentran dificultades de observar al mismo tiempo a si mismos y a sus alumnos. Por eso la cooperación entre colegas, es decir tanto la observación mutual

participante en el aula como la observación no participante por grabación de clases por vídeo puede servir mucho.

(5) Intercambiar las perspectivas subjetivas El profesor no es el único que experimenta dificultades cuando la situación rutinaria cambia. Asisten mucho más alumnos en la misma situación y ellos también perciben e interpretan los eventos. ¿Por qué no tratar de ganar acceso a sus evaluaciones, experiencias, interpretaciones? Es generalmente una estrategia prometedora integrar las perspectivas subjetivas de cada participante cuando se trata de cambiar situaciones sociales – no solo en el aula.

El camino desde conocimiento hasta acción es largo y renunciar a teorías subjetivas familiares puede ser penoso. No se lo puede cubrir en un día. Necesitamos un proceso más largo de aprendizaje con preparación y reflexión, que se extiende sobre unos meses – por eso el practicum es un módulo tanto apto como imprescindible en la formación de profesores del aula. El problema de la segunda fase es que los principiantes actúan individualmente guiados por sus mentores y se ocupan en el seminario estatal de tópicos generales, lógicamente discuten también problemas del aula. Para mejorar la situación los principiantes necesitan una estructura de organización que anima al aprendizaje activo por cooperación social.

Basado en el trabajo de Wahl et al. (1991) Huber y Roth (2005) han realizado en los años 2003/04 la práctica de la segunda fase de un modo alternativo. El elemento clave fuí la organización de cooperación permanente entre cada vez dos participantes, por eso el proyecto se llama el "proyecto tandem". En estos tándemes los compañeros observan por turnos uno al otro una vez por semana durante la clase y reflexionan después sus observaciones con el compañero. Informan también a los demás en sus clases de seminario. Las sesiones semanales del seminario se les basen en las observaciones y consideraciones de los tándemes; el profesor del seminario vincula los tópicos generales (prescrito por el ministerio de educación) cuando son apropiados.

La cooperación de los tándemes siguió unas reglas sencillas. Como ya mencionado, los compañeros observan por turnos sus clases una vez por semana y discuten sus informaciones según las preguntas siguientes:

- ¿Qué has observado tú?
- ¿Qué he experimentado yo?
- ¿Cómo ha influido mi compañero sobre mi enseñanza?
- ¿Qué queremos preguntar a los otros tándemes durante la próxima sesión del seminario?

Es importante que cada uno de los compañeros resuma la discusión en un "diario de aprendizaje".

Las sesiones del seminario comienzan con el intercambio de experiencias entre los tándemes. Durante esta discusión los participantes determinan las detalles de dos preguntas: (1) ¿Qué queremos saber adicionalmente? (2) ¿Qué recursos necesitamos adicionalmente? Además tratan de determinar preguntas abiertas como por ejemplo ¿Qué apoyo podemos recibir de quién? y ¿Estamos seguros que nuestras respuestas resuelven los problemas?

Estas preguntas y contestaciones forman la base de la discusión con el profesor del seminario y él puede incluir los tópicos curriculares cuando sea necesario. Es seguro que los principiantes están motivados ocuparse de estos tópicos en este momento. En resumen se puede decir que esta estructura del seminario realiza condiciones clave del aprendizaje activo, sobre todo – como dicho antes – guía a los estudiantes de sus experiencias en situaciones seleccionadas hacia generalizaciones yatrás hacia aplicar sus conocimientos generales en otras situaciones específicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Flock, W. (2006). *Berufliche Qualifizierung in Studium und Praxis* [Cualificación profesional en los estudios universitarios y la práctica]. Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit.
- Huber, G.L., & Roth, J.W H. (2005). How do teachers learn to teach self-regulated learning? Paper presented at the Conference on Partnership between Teacher Education Institutions and Schools. Ljubljana (Slovenia), Sept. 22-24, 2005.
- Kanfer, F. H. (1977). Selbstmanagement-Methoden [Métodos de auto-management]. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Hrsg.), *Möglichkeiten der Verhaltensänderung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renkl, A., Gruber, H., & Mandl, H. (1996). *Situated learning in instructional settings: From euphoria to feasibility*. Research report no. 74. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Universität München.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch,

-
- P. del Río & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1 (4), 209-229.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436. Wahl, D., Wölfling, W. & Rapp, G. (Eds.) (1991). *Erwachsenenbildung konkret* [Educación de adultos concreta]. Weinheim: Beltz.
- Vygotsky, I.. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (N. Minick, Trans.) (pp. 37-285). New York: Plenum.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

LA SUPERVISIÓN CLÍNICA: MODALIDAD DE FORMACIÓN EN TERRENO

Enrique Correa Molina

Université de Sherbrooke (Canadá)

INTRODUCCIÓN

Con el objeto de contrarrestar el carácter a veces demasiado teórico de la formación inicial, muchos programas universitarios han realizado reformas a fin de profesionalizar ese proceso. En países como Francia, Bélgica, Suiza, Quebec, por ejemplo, se ha reformado la formación docente privilegiando un enfoque por competencias. En el caso de Quebec, esto llevó a aumentar de 3 a 4 años la formación y a acentuar la importancia de la experiencia profesional sin que por ello se disminuya en el programa formativo la importancia y lugar del saber académico. La profesionalización de los programas de formación inicial ha permitido tomar conciencia que es en el contexto real de la acción que la persona puede manifestar las competencias requeridas para el ejercicio de su profesión y, lógicamente, esto ha conducido a otorgarle un mayor espacio a las experiencias en terreno o prácticas profesionales.

La profesionalización, según Lang (1999), se traduce en dos procesos distintos pero complementarios: “profesionalidad” y “profesionalismo”. El primero evoca la dimensión individual porque refiere a la persona, ya que es ésta la que tiene la responsabilidad de constituirse un bagaje de recursos profesionales. Es lo que Le Boterf (2002) denomina un equipamiento de “recursos personales o internos”. La profesionalidad llevaría a la persona a inscribirse en una dinámica de aprendizaje continuo, porque la obtención de un título profesional no constituye otra cosa que la acreditación de un cierto nivel de desarrollo profesional (Correa Molina 2011b). El profesional de hoy en día debe estar consciente que la formación continua forma parte de su carrera y que por ende él debe inscribirse en un proceso de desarrollo permanente de sus competencias. El segundo proceso, el de profesionalismo, realza un carácter externo al individuo porque refiere al colectivo. Este concepto se relaciona entonces a la actividad de un grupo caracterizado por acciones y cualidades específicas, y considera las estrategias empleadas por ese grupo para transformar el estatus de su actividad a fin de, por ejemplo, obtener su reconocimiento social (Bourdoncle, 1991). Esta dimensión colectiva juega un rol esencial en la construcción de la identidad del futuro profesional.

La profesionalización se traduce así en un proceso global de construcción de competencias y de identidad que invita a la persona a asumir la responsabilidad de la adquisición de saberes, de la movilización, adaptación y combinación de recursos necesarios al ejercicio de su actividad profesional. Al mismo tiempo, la colectividad, el grupo al que él pertenece, contribuye también a la profesionalización del individuo al entregarle, entre otras cosas, un modelo profesional con el que pueda identificarse. En esto vemos que el carácter individual y colectivo de la profesionalización se interrelacionan para estimular el desarrollo profesional. De hecho, el individuo no puede pretender ser reconocido socialmente como profesional si él no se compromete con su propio desarrollo y, por ende, con el de la colectividad profesional a la que pertenece.

La profesionalización pasa también por el reconocimiento y la participación de los profesionales del área en el proceso formativo de sus futuros colegas. Desde esa postura, Perrenoud (1993) señala que la contribución de profesionales experimentados en la formación de sus futuros colegas constituye una de las características de la profesión. En ese sentido, algunas investigaciones centradas en la formación docente señalan invariablemente que los formadores de terreno tienen una influencia importante sobre el aprendizaje del estudiante durante sus experiencias en la escuela (Gervais y Desrosiers, 2005; Boutin, 1993). Esto último implica que es necesario trabajar sobre las representaciones que tienen los formadores de terreno sobre el rol que ellos deben asumir en el proceso formativo de los futuros profesionales de su área.

EL PRACTICUM: CATALIZADOR DE DESARROLLO PROFESIONAL

Diversos trabajos realizados en el área de la formación profesional (Correa Molina, 2008, 2009, 2010; Gervais y Desrosiers, 2005; Kaddouri, 2008; Zeichner, y Tabachnick, 1982, entre otros), permiten afirmar que las prácticas realizadas en contexto de formación inicial constituyen, sin lugar a dudas, una ocasión de desarrollo profesional para el estudiante. Lo cual sería válido para todo programa de formación que, siguiendo la corriente de profesionalización, privilegio la presencia de espacios de formación en terreno. En efecto, la presencia del estudiante en el medio profesional engendraría dinámicas de formación tanto para él mismo como para los otros actores implicados en ese proceso (Correa Molina y Gervais, 2008). Este periodo de práctica, o practicum, constituye así un factor clave de la formación profesional.

El practicum, como periodo de contacto y ejercicio progresivo de la profesión, le brinda al estudiante no sólo la oportunidad de integración de saberes teóricos y prácticos, sino además la construcción y manifestación de competencias y la apropiación del modelo identitario que caracteriza la profesión. Para hacer del practicum un componente esencial de la formación integral del futuro profesional, es necesario tomar conciencia de los desafíos y dificultades a las cuales, en ese espacio, éste se verá confrontado. Según Kaddouri y Vandroz (2008), en este periodo de alternancia, el estudiante enfrenta exigencias de diversa naturaleza, a veces contradictorias, que le conducen a vivir distintas tensiones como, por ejemplo, las expectativas que sobre él tienen tanto el medio académico como el profesional. Un factor de complejidad de la práctica profesional es la presencia de actores que portan en sí no sólo creencias y representaciones sino además la lógica del grupo al que pertenecen (Pelpel, 1989). Según el estudio que Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998) realizaron en el contexto de la formación docente, la práctica

puede, en algunos casos, transformarse en una experiencia disfuncional al revelar la tensión entre la formación universitaria y la realidad del medio profesional: tensiones entre las expectativas de los formadores universitarios, las de los estudiantes en práctica y las de los docentes experimentados que los acompañan en la escuela.

Esas tensiones, según Kaddouri (2008), no deben ser necesariamente tomadas como algo negativo porque si bien para algunos pueden ser fuente de cuestionamiento o incluso sufrimiento, para otros puede ser un estímulo de construcción de sí mismo. Efectivamente, bien canalizadas, las tensiones surgidas durante la práctica pueden constituirse en un motor de desarrollo, en el impulso necesario para provocar una toma de conciencia, en un mejoramiento del actuar o de la comprensión de un evento surgido en el ejercicio profesional. De un modo u otro, el programa de formación debe conocer las tensiones posibles que los estudiantes pueden encontrar durante las experiencias en terreno. Es en base a ese conocimiento que podrán ponerse en marcha las estrategias, medios o dispositivos susceptibles de optimizar la experiencia de práctica para los estudiantes transformando la dificultad en una oportunidad de análisis y de aprendizaje (Correa Molina 2011b). En ese sentido, el practicum debería organizarse en torno a una línea coherente y progresiva y asegurarse que el acompañamiento que ese periodo requiere sea adecuado a los objetivos de formación y al nivel de desarrollo profesional de los estudiantes. Es así que las experiencias de terreno en contexto de formación inicial contribuirán a disminuir o aprovechar las tensiones, a enriquecer la formación, a mejorar la calidad y realzar la pertinencia de la educación superior.

Como señalábamos, las prácticas, como espacio de transición, de formación en alternancia entre el medio académico y el medio profesional constituyen un espacio de formación para el futuro profesional porque facilitaría en éste no solamente la construcción y manifestación de competencias o la integración de saberes varios, sino también la apropiación de un modelo de identidad profesional propio a la profesión en la que él se está formando. Pero como esta dinámica de construcción en contexto real no está exenta de dificultades, el acompañamiento asumido por profesionales de experiencia y capaces de asumirse como “formadores” adquiere un carácter esencial. El acompañamiento pone en relieve dos aspectos: a) el poder reconocer lo que puede ser manifestado por un estudiante a diferentes momentos de su formación y b) las referencias que se le entregan a los formadores para que estos guíen y juzguen la práctica del estudiante. Aspectos importantes si se tiene en cuenta que la sola observación de la acción de los estudiantes no es suficiente para dar cuenta del desarrollo de sus competencias (Gervais, Correa Molina y Lepage, 2008).

Acompañar un estudiante en sus experiencias de terreno, en una perspectiva de desarrollo profesional, implica, por una parte, ayudarle a relacionar, a integrar los aspectos teóricos y prácticos de su formación y, por otra parte, estimularlo a analizar, conceptualizar y reflexionar sobre su práctica, no desde el ángulo de la intuición sino desde la perspectiva que le ofrece la teoría (Correa Molina, 2011a, b). Esto significa que la persona que asume la responsabilidad de “acompañar” el desarrollo profesional del estudiante, debe manifestar competencias específicas para asumir ese rol que se define ante todo como un rol de formación. Según algunos autores (Altet, Paquay y Perrenoud, 2002; Gervais y Correa Molina 2004; Pelpel, 2002), más que decir qué hacer, el formador de terreno genera las condiciones necesarias para que el estudiante reflexione sobre su acción y la mejore de acuerdo al análisis que él, guiado por su acompañador-formador, realiza sobre su propia práctica. Para ello, el formador de terreno debe manifestar una

cierta “sensibilidad” para determinar el estilo de acompañamiento necesario a la situación, es decir según las características del contexto y de los estudiantes que éste tiene bajo su responsabilidad (Correa Molina, 2005, 2009). El estilo de supervisión ejerce entonces una influencia no menor en la calidad de la formación profesional.

LA SUPERVISIÓN

Lo que precede nos lleva a concebir la supervisión bajo un ángulo distinto al de la simple verificación del cumplimiento o no cumplimiento de una serie de normas establecidas a priori por la Universidad o institución académica. Visión que, al menos en el área de la formación docente, primaba hasta hace unas décadas atrás. Históricamente, hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la supervisión cumplía más bien un rol de “inspección”. Los textos de esa época describen y presentan métodos destinados a aumentar la eficacia y las tareas asignadas a un supervisor. La supervisión se inspiraba así de tres principios ligados al Taylorismo: 1) la identificación y la aplicación de la mejor manera de realizar una tarea; 2) la separación entre la planificación del trabajo y la realización del mismo; 3) la recompensa o pago al desempeño (Pajak, 1993). Es también a principios del siglo pasado que en Estados Unidos la supervisión comienza a diferenciarse del aspecto administrativo y a desarrollar una identidad propia. Poco a poco comienza a distinguirse la eficacia administrativa, que solicita la centralización del poder administrativo, de la eficacia de la supervisión, que requiere una descentralización, un enfoque cooperativo y una experticia (Pajak, 1993). Es posible entonces observar una deriva que conduce poco a poco a una concepción que minimiza el carácter de inspección que se le daba a la supervisión.

El despliegue de agudeza, sagacidad y previsión que requiere el ejercicio de la “super-visión” (Stone, 1984) hace que esta actividad profesional sea altamente compleja. En efecto, la agudeza de la “visión” de la persona que supervisa para “ver” lo que está ocurriendo en tiempo real y comprender el significado de la acción, “prever” el resultado de la acción, “volver a ver” los eventos a fin de analizar lo que ocurrió y lo que debiera o no debiera haber ocurrido para proyectar una acción futura mejorada, exige la manifestación de competencias específicas (Correa Molina, 2011a).

La supervisión no debiera ser definida como el encuentro entre un experto y un novato en el que el primero señala, guía y dice que hacer mientras que el segundo acata y ejecuta. La supervisión debiera ser definida como una oportunidad de formación, un proceso de análisis continuo de la práctica en función de referentes experienciales y teóricos. En ese sentido, es necesario tomar distancia de la supervisión estándar que se limita a los aspectos definidos al exterior del contexto de trabajo del estudiante y que conducen a considerar la función del supervisor como la de documentar y evaluar el desempeño del estudiante, siendo este último más bien visto como objeto de evaluación que como sujeto responsable de su propio proceso formativo (Paris et Gespass, 2001). Considerar al estudiante en práctica en una “postura no deficitaria” del saber (Malo, 2011) permite que tanto el supervisor como el estudiante sean considerados como actores de un proceso formativo tanto para el que supervisa como para el supervisado.

Es por ello que es necesario advertir que si la supervisión se define como procedimiento de control rígido de expectativas impuestas desde el exterior del contexto

de acción de los actores de la formación en terreno, el compromiso afectivo de estos con el proceso formativo será afectado (Pajak, 2001). Desde esa perspectiva de control, lo que prima es una supervisión técnico-instrumental (Zeichner y Tabachnick, 1982) en que lo importante no es lo que el estudiante quiera desarrollar sino que él demuestre en qué medida ha realizado lo que se le ha pedido hacer durante su práctica. Una perspectiva diferente es cuando la supervisión se centra en conducir al estudiante a identificar sus objetivos de desarrollo profesional y a apropiarse un marco referencial que le sea propio. Es lo que Zeichner y Tabachnick (1982) llaman una supervisión centrada en el crecimiento personal que estimula el “por qué” de la acción yendo más allá del “cómo” actuar. Otra perspectiva de supervisión es aquella que busca establecer vínculos entre lo que ocurre en el campo laboral y la comunidad en la que este mundo se inserta. Además del “cómo” y “por qué”, lo que aparece aquí es el “para qué” que busca poner en evidencia las contradicciones del sistema que conducen a acciones irreflexivas. Es lo que Zeichner et Tabachnick (1982) llaman la supervisión crítica. En otro estudio, Zahorik (1988) revela que los supervisores se caracterizan según tres estilos de supervisión: Uno marcado por la *prescripción del comportamiento* en el que los supervisores señalan a los estudiantes las estrategias que ellos deben utilizar y lo que deben evitar. La prescripción se realiza desde una postura de experto a novicio que de manera directa y directiva indica la manera de mejorar la acción del futuro profesional. Otro estilo se caracteriza por la *interpretación de ideas* en donde el supervisor identifica, sugiere, presenta su visión de lo que él cree que debe ocurrir en el contexto de la acción profesional. Más que imponer sus ideas, él conduce al estudiante a asumirse como agente de cambio en su medio profesional. Finalmente, al asumir la supervisión como un *apoyo* al desarrollo, el supervisor facilita la toma de decisión del futuro profesional creando un clima susceptible de estimular al estudiante a pensar por él mismo. El estudiante es motivado a reflexionar y concebir planes de acción que le ayuden a sobrepasar las dificultades ligadas a su acción profesional.

Ambos estudios (Zeichner y Tabachnick, 1982; Zahorik, 1988) apuntan en la misma dirección en cuanto a los estilos. Así, la supervisión técnico-instrumental y la centrada en la prescripción de comportamientos privilegian un estilo directivo. La supervisión centrada en el crecimiento personal es comparable a la del tipo interpretación de ideas en el sentido que las creencias del supervisor influenciarían la manera de abordar al estudiante para ayudarlo a construir su propio marco referencial. Finalmente, la supervisión crítica y la supervisión de apoyo ven al supervisor como alguien que estimula al estudiante a reflexionar sobre su acción para mejorar su práctica y el sistema en el que se inscribe su función profesional. Por supuesto, a pesar que uno de estos tipos puede caracterizar el estilo de intervención del supervisor, éste recurre a varios o a una combinación de los mismos para acompañar al estudiante durante su práctica profesional. Cabe señalar aquí que estos trabajos sobre los estilos de supervisión fueron estudiados en el campo de la formación docente. Sin embargo, esta tipología puede seguramente entrar en sintonía con otras áreas de formación profesional.

LA SUPERVISIÓN CLÍNICA: CARACTERÍSTICAS, VENTAJAS Y LÍMITES

Según Pajak (1993), es durante los años 50 que comienza a desarrollarse un enfoque de supervisión más analítico y sistemático. Se trata de la Supervisión Clínica que,

como modelo, busca el mejoramiento del ejercicio profesional. Ella toma como premisa que el comportamiento humano tiene una estructura y que como tal puede ser controlado.

La relación entre supervisor y supervisado se concibe como una basada en la reciprocidad y el respeto por la autonomía del individuo, el análisis y la evaluación de la práctica.

La supervisión clínica no constituye en sí un modelo de acción, es un procedimiento cíclico que contendría al menos tres momentos clave: planificación de la acción, observación de la acción y encuentro post-observación de retroalimentación (Acheson y Gall, 2011). Para Bernard y Goodyear (2009), la supervisión clínica es aquella intervención realizada por un miembro de experiencia en la profesión sobre un miembro más joven de la misma profesión. El objetivo de esta intervención es el de favorecer el desarrollo profesional de la persona supervisada (Bernard y Goodyear, 2009; Correa Molina, 2008, 2011b).

La supervisión clínica es ampliamente utilizada en la formación profesional caracterizada por el aspecto relacional. Es el campo de la psicología ésta se define como un dispositivo de formación consistente en un conjunto de operaciones críticas (observación, análisis, evaluación, intervención) por las cuales una persona busca mejorar la calidad del acto profesional de aquellos bajo su responsabilidad, y de manera a asegurar la mayor coherencia posible entre los referenciales y las prácticas (Castro, Santiago-Delefosse y Capdevielle-Mougnibas 2009).

En otro terreno profesional, el de la enfermería, la supervisión clínica está en el centro de un proceso de aprendizaje y es considerada como un medio de auto-evaluación, de análisis y de reflexión. Es un proceso formal de formación profesional que permite el desarrollo de conocimientos y competencias, la posibilidad de asumir la responsabilidad de sus propios actos y de mejorar la protección y la seguridad de los cuidados en situaciones complejas (Koivu, Saarinen y Hyrkas, 2012).

En el área de la docencia, la formación clínica ayuda directamente al docente (en ejercicio o en formación) a identificar y clarificar los problemas que enfrenta, recibir y clasificar las informaciones recibidas por parte del supervisor y producir resultados. Es particularmente eficaz cuando los formadores de terreno (universitario y del medio profesional) y el estudiante pueden reunirse en triada de manera periódica para analizar el desempeño del último. De hecho, algunos estudios demuestran que los docentes supervisados durante su formación por un enfoque de supervisión clínica eran capaces de entregar un mejor apoyo a sus colegas de trabajo gracias a sus capacidades de autoevaluación y de análisis (Balch et Balch, 1987). También, los formadores de terreno orientados por este enfoque, son capaces de verbalizar sus saberes y adaptar su acompañamiento según las circunstancias (Gervais y Correa Molina, 2004, Correa Molina, 2008). Este enfoque de supervisión podría entonces tener un efecto positivo en la capacidad de autogestión del futuro profesional.

En síntesis, independientemente del campo en el que se aplique la supervisión clínica, es posible constatar que este modelo de supervisión permite el encuentro de dos profesionales, uno de experiencia y otro en devenir, que busca ante todo el desarrollo profesional de la persona instando a que ésta asuma la responsabilidad de esa evolución, estimulando la autonomía y control progresivo de sus acciones, creando el espacio para la reflexión y el análisis de la práctica. Este modelo de supervisión permite entonces no sólo el desarrollo de competencias del supervisado sino que también el de aquel que

supervisa. En efecto, este modelo lleva en sí la idea de práctica reflexiva ya que al facilitar la autonomía de la persona estimula la capacidad de reflexión sobre, en y para la acción. Capacidad que debiera caracterizar la formación de todo profesional (Correa Molina y Thomas, 2013).

No obstante sus características, la supervisión clínica presenta algunas debilidades. De acuerdo al análisis realizado por Stones (1984), la primera de ellas refiere al conflicto de roles que resulta de la falta de claridad en la relación supervisor-estudiante. Esto obedece quizá a la aplicación del modelo que proviene del enfoque terapéutico en el cual terapeuta y cliente son considerados en una relación de reciprocidad entre personas iguales, situación que no es del mismo orden en la relación supervisor-estudiante. Otra dificultad emerge desde los escritos que tratan de supervisión y que, generalmente, tienden a centrarse más en el procedimiento que en las habilidades específicas de la persona. En ese sentido, para evitar la aparición de actitudes defensivas en el estudiante, el supervisor debe tener la habilidad para romper esa barrera, entre otras, a fin de establecer la duda e incitar el análisis sin que por ello el estudiante se sienta enjuiciado. Es ahí donde la empatía, la sensibilidad, la acogida por parte del supervisor permiten que la supervisión sea o no percibida como un momento formativo. Una actitud demasiado confrontante o severa durante la etapa de retroalimentación provocará el sentimiento de amenaza en el estudiante haciendo que éste último se cierre al análisis constructivo de su experiencia y por lo tanto a la posibilidad de aprender de su propia práctica. Vemos entonces que, como mencionado anteriormente, el acompañamiento juega un rol clave en el proceso de supervisión de las prácticas.

EL ACOMPAÑAMIENTO (DEL SUPERVISOR UNIVERSITARIO)

Los supervisores han debido o deben desarrollar nuevos saberes, nuevas competencias para asumir el rol de formadores de las nuevas generaciones de profesionales. De acuerdo a Pelpel (2002), formar no es enseñar, y en ese sentido, para acompañar a un futuro profesional, a un futuro colega, los formadores de terreno han transformado su repertorio de recursos profesionales para cumplir el rol que les ha sido confiado.

Le supervisor tiene un rol particular porque posee una doble visión del medio profesional. En general, al poseer una experiencia profesional *ad hoc* este formador conoce la realidad del medio profesional y, al representar la institución universitaria, él conoce los objetivos y expectativas de la institución universitaria. Ellos ocupan así una posición privilegiada para estimular los estudiantes a utilizar, ejercitarse y/o adaptar durante sus prácticas los enfoques vistos en los cursos universitarios.

Un formador en contexto de práctica profesional posee una experticia que lo identifica. Él ha desarrollado una identidad de formador y forma parte de un grupo caracterizado por saberes y competencias específicas (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002; Correa Molina 2011a; Maradan, 2002). Es mediante el ejercicio de sus funciones que el formador de terreno (supervisor) construye no sólo sus competencias sino también su identidad. La autodidaxia, la lectura, la acción en terreno, la toma de conciencia de los efectos de su acción, las discusiones entre pares son algunos elementos que, entre otros, ayudan a forjar la competencia del supervisor (Altet, et al., 2002). Construida

progresivamente a partir de la práctica en base al conjunto de recursos personales (saberes, aptitudes, etc.) y de recursos del medio (colegas, literatura, material, etc.), la competencia del supervisor se traduce en una práctica intencionada y recurrente (Gervais et Desrosiers, 2005) que se manifiesta principalmente durante el encuentro de supervisión.

EL ENCUENTRO DE SUPERVISIÓN

El encuentro post-observación constituye un momento privilegiado entre supervisor y estudiante en práctica. Ese momento puede ser un estímulo a la reflexión, a la autoevaluación y contribuir directamente al desarrollo profesional del estudiante. Es también durante este encuentro que el supervisor puede ayudar al estudiante a establecer vínculos entre su formación teórica y la práctica de algunas de las dimensiones de su futuro rol profesional. Este encuentro es de gran utilidad si la relación está basada en la confianza y la complicidad y si la experticia del supervisor es reconocida. La eficacia del encuentro será menor si los supervisores no están preparados para asumir ese rol. Es decir que si hay dificultades en la explicitación de los conocimientos del supervisor, en el análisis de la práctica, o que la naturaleza de la retroacción es sólo prescriptiva sin que ella permita la reflexión del estudiante, la supervisión corre gran riesgo de traducirse en una interacción superficial en la que el estudiante, para evitar el conflicto, no se abrirá al análisis de sus dificultades. En este caso, la supervisión no responde a las necesidades del estudiante (Lopez-Real, Stimpson et Bunton, 2001; Chaliès et Durand, 2000; Henry et Beasley, 1989).

Durante la supervisión, la consideración del ánimo del estudiante, del contexto en que él realiza su práctica, son elementos que han sido resaltados como muy importantes tanto por los propios supervisores que por los estudiantes que han participado de algunos estudios empíricos. Los autores de dichos estudios remarcan que es esencial establecer una atmósfera afectiva positiva, sobre todo cuando es necesario tratar las dificultades del estudiante (Correa Molina, 2008, 2011a; Lopez-Real *et al.*, 2001; Stones, 1984;).

Asumirse como formador no es así una tarea fácil. Una serie de competencias son necesarias para ejercer ese rol durante el periodo de práctica. Si lo que se pretende es que los estudiantes comiencen a controlar su acción profesional, es indispensable ayudarlos a profundizar el análisis tanto de su propia práctica como la de otros. Es a ese nivel que la presencia del supervisor adquiere toda su relevancia.

CONCLUSIÓN

En consideración de lo que hemos planteado, la profesionalización ha conducido los programas de formación inicial a otorgarle un mayor espacio o una mayor importancia a las experiencias en terreno y al aprendizaje en contexto real de ejercicio profesional. Así, durante el proceso de formación, el medio profesional no es definido en términos de un lugar de aplicación de conocimientos o de aplicación de técnicas, sino como un lugar de aprendizaje que permite la necesaria articulación entre saberes teóricos y saberes adquiridos por la experiencia o el ejercicio de la profesión. Esta tendencia de

profesionalización ha generado espacios de encuentro entre dos mundos distintos pero complementarios. Este encuentro sin embargo es fuente de tensiones, de dinámicas, que necesitan ser explicitadas, comprendidas, utilizadas para aprehender la riqueza y aprovechar las oportunidades de desarrollo que emergen en ese espacio de formación conocido como practicum.

Señalamos que para sostener al estudiante durante sus períodos de práctica y ayudarle a aprender de su propia acción, es necesario brindarle las condiciones necesarias, entre ellas mencionamos el acompañamiento de personas de experiencia que, según el programa de formación o las características del medio profesional, puede realizarse por una o dos personas que representan el medio universitario y el medio profesional respectivamente. Sin embargo, esas personas, más allá de su experiencia, deben asumir una postura de formador. En ese sentido, no se asume como supervisor no importa quién. Supervisar implica desarrollar habilidades, saberes, competencias necesarias para favorecer el desarrollo de otra persona, en este caso un profesional en construcción. Dentro de los distintos enfoques de supervisión, en este texto presentamos la supervisión clínica como una modalidad de formación en contexto real de ejercicio profesional.

Debido a sus características, la supervisión clínica contribuye al desarrollo profesional porque toma en cuenta la idiosincrasia de la persona, el contexto de la acción y, al situarse en una perspectiva formativa más que de sanción, ella estimula el mejoramiento de la práctica profesional. A pesar de los límites que ésta presenta, la supervisión clínica establece un espacio en el que el estudiante puede, acompañado, realizar un análisis objetivo de su práctica. De hecho, la supervisión realizada bajo este enfoque, es una ocasión de reflexión compartida en donde el estudiante asume el rol protagónico. Esta modalidad ayuda a que el futuro profesional, desde su formación inicial, asuma la responsabilidad de evaluar su desempeño, de argumentar o fundamentar su acción y tomar el control de sus actos. Para concluir, podemos decir que si la supervisión quiere ser definida como momento formativo, la supervisión clínica es una modalidad que merece ser considerada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). Introduction. In M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 7-16). Bruxelles : De Boeck Université.
- Balch, P. et Balch, P. (1987). *The Cooperating Teacher : A Practical Approach for the Supervision of Student Teachers*. Lanham : University Press of America.
- Bernard, J. M. et Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of Clinical Supervision* (4^e éd.). Ohio, NJ : Pearson.
- Bourdoncle, R (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, N° 94.
- Boutin, G. (1993). Les recherché sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation*

-
- des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ? (235-251). Sherbrooke : Éditions du CRP
- Castro, D., Santiago-Delefosse, M. et Capdevielle-Mougnibas, V. (2009). La supervision de la pratique clinique : définitions et questionnements. *Le Journal des psychologues*, 7(270), 45-48.
- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Correa Molina, E. (2011a). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), p. 307-325.
- Correa Molina, E. (2011b). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educacional*. Vol. 50 (2), p.77-95.
- Correa Molina, E. (2010). *Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia*. Ponencia en el VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria y Formación CIDUI. 30 junio - 02 julio 2010, Barcelona.
- Correa Molina, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 44- 45, p. 237-254. Universidad Católica de Chile.
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. In E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershausen (dir), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (p. 205-219). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien post-observation. Dans Colette Gervais et Lilianne Portelance (dir). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Correa Molina, E. y Gervais, C. (2008). Les stages en formation à l'enseignement : espace de formation, espace de recherche. In E. Correa Molina et C. Gervais (dir), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 1-10). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. y Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2 (1), p. 1-7.
- Gall, M. D. y Acheson, K. A. (2011). *Clinical supervision and teacher development, Preservice and Inservice Applications*. (6^e éd.). Danvers, MA: Wiley and Sons Inc.
- Gervais, C. y Correa Molina, E. (2004). La explicitación de saberes: impacto de este proceso reflexivo en los profesores colaboradores y sus estudiantes en práctica. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 35, p. 173-191. Universidad Católica de Chile.
- Gervais, C., Correa Molina, E. y Lepage, Michel (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explication de pratiques pendant les stages. In E. -Correa Molina et C. Gervais (dir), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Québec : Presses de l'Université du Québec.

-
- Gervais, C. y Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Henry, M. y Beasley, W. (1989). *Supervising Students Teachers the Professional Way*. Terre Haute : Sycamore Press, Inc.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. In E. Correa Molina et C. Gervais (dir), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kaddouri, M. y Vandroz, D. (2008) Formation professionnelle en alternance : quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. In E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershausen (Dir.) : *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Koivu, A., Saarinen, I. P. y Hyrkas, K. (2012). Who benefits from clinical supervision and how? The association between clinical supervision and the work-related well-being of female hospital nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 21, 2567–2578
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4^e édition revue et mise à jour de *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lopez-Real, F., Stimpson, P. y Bunton, D. (2001). Supervisory conferences: an exploration of some difficult topics. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 161-173.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformation de son répertoire. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), Numéro spécial, *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Maradan, O. (2002). Les formateurs comme vecteur essentiel dans la réforme des systèmes de formation. Profils des acteurs et voies d'une formation professionnalisante. In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 155-173). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to Clinical Supervision: Alternatives for Improving Instruction*. Norwood : Christopher-Gordon Publishers.
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- Paris, C. y Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learner-centered teaching and teacher-centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris: Bordas.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 175-191). Bruxelles : De Boeck Université.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

-
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 59-76.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education : A Counselling and Pedagogical Approach*. London : Methuen & Co. Ltd.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research Summer*, 68(2), 130-178.
- Zahorik, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16.
- Zeichner, K. y Tabachnick, R. (1982). The belief systems of university supervisors in an elementary student-teaching program. *Journal of Education for Teaching*, 8(1), 34-54.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

3

FORMARSE EN LA UNIVERSIDAD DEL S.XXI

Águeda Benito

Universidad Europea de Madrid

En la fecha de envío del Cd de Actas a imprenta, la Secretaría del XII Symposium International sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria no disponía del texto.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

EL PRACTICUM COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJES¹

Miguel A. Zabalza

Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

De ninguna manera se podría decir que la Universidad resulte invisible a la sociedad actual, más bien al contrario, está sometida a un constante escrutinio que le obliga a ir con paso lento y a la defensiva, tratando de justificar todo lo que hace o propone, perdiendo autonomía al ritmo de las progresivas decisiones políticas que restringen su ámbitos de decisión y limitan sus recursos. Aquella universidad que se refugiaba en los claustros, que se sentía libre del mundanal ruido para poder crear y pensar en libertad se ha convertido en un nuevo agente social, se ha metido de lleno en la batalla científica, cultural, social y política. No solo se ha hecho visible sino que ha asumido el riesgo de concitar sobre sí expectativas y amenazas, demandas y desafíos. Se espera de ella que se convierta en motor del desarrollo científico y cultural de la sociedad a la que pertenece; en generadora de cohesión y desarrollo social a través de las herramientas de la cultura común y la profesionalización de las jóvenes generaciones.

En el contexto europeo, todo este proceso se vinculó a la creación de la Europa del conocimiento, una estructura que fuera más allá de la Europa del mercado común. No está resultando un proceso fácil como podemos comprobar en los actuales momentos de crisis, con movimientos titubeantes, la progresiva aparición de intereses contrapuestos entre los países y expectativas débiles en torno a los beneficios que puede reportar el continuar juntos.

Con todo, para la universidad europea todo este proceso que nació en la Sorbona (1998)² y se confirmó en Bolonia (1999)³ ha supuesto un importante

¹ Un desarrollo más amplio, sistemático y pormenorizado de las ideas que se desarrollan en este texto pueden encontrarse Zabalza, M. (2013). *El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. A la búsqueda de una formación equilibrada*. Madrid: Narcea.

² Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Ver en

http://www.cru.org/export/sites/Crue/procbologna/documentos/antecedentes/1._Declaracixn_de_la_Sorbona.pdf (consultado el 11 de Junio de 2013).

proceso de reformas e inquietudes. Nos hemos mantenido durante la última década navegando entre una constelación de directivas y normas portadoras de la exigencia de cambios para diseñar un Espacio Europeo de Educación Superior, que incluyera en su seno, un espacio europeo de investigación⁴. El resultado de tantos años de dimes y diretes es variable y depende mucho de quien lo valore. Bolonia ha generado filias y fobias por igual y, probablemente, tanto avances como retrocesos en el diseño de los programas formativos universitarios.

Siendo eso así, de lo que no cabe duda es de que los aires profesionalizadores que la filosofía de Bolonia comportaba (la *career education*, esto es, la vinculación entre formación y trabajo con el propósito de mejorar la *empleabilidad*) ha supuesto un fuerte impulso en la potenciación de los períodos de prácticas en empresas e instituciones ajenas a la universidad pero que se han vinculado a ella bajo diferentes tipos de convenios de colaboración. El PRACTICUM, que la legislación española define como “*conjuntos integrados de prácticas a realizar en centros universitarios o vinculados a la universidad por convenios o conciertos que pongan a los estudiantes en contacto con los problemas de la práctica profesional*”⁵, es hoy mucho más fuerte de lo que lo era en los años 90 y como toda iniciativa educativa que crece rápidamente precisa de momentos de reflexión y de fijación de su sentido curricular para evitar que se convierta en una pieza suelta del sistema formativo y deje de cumplir la función que tiene encomendada.

EL PRACTICUM EN LA UNIVERSIDAD

Cuando hablamos de PRACTICUM estamos integrando en esa categoría todo un conjunto de actuaciones curriculares con contenidos y sentidos diferentes y a las que se ha dado, también, diversos nombres. Al final, en cualquier caso, se trata de períodos de formación que, aunque integradas en sus planes de estudios, los estudiantes realizan fuera de la institución académica. Aunque ya existían en muchas carreras, ha sido en los últimos años cuando se ha ido consolidando esta modalidad formativa que complementa los estudios académicos con las prácticas en centros de trabajo. Siguiendo la estela de las carreras con prácticas externas consolidadas, poco a poco se han incorporado a ese modelo muchas otras en las que las prácticas constituyían solo un complemento opcional y limitado que se ofrecía a unos pocos estudiantes. Cerrado ya el proceso de Bolonia podría decirse que, al

³ *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999.* Ver en http://www.cru.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2._Declaracion_de_Bolonia.pdf (consultado el 11 de Junio de 2013).

⁴ Comité para el Espacio Europeo de Investigación (ERAC, 2000). *Espacio Europeo de Investigación.* Ver en <http://www.oficinaeuropea.es/politicas-ue-de-i-d-i/espacio-europeo-de-investigacion>

⁵ BOE del 12-Enero-1993.

menos en el contexto español, todas las carreras cuentan con periodos de PRACTICUM. Y como suele acontecer en este tipo de procesos, la fase de atención a los aspectos administrativos y organizacionales (muy diferentes a los aplicados a los otros momentos más académicos e *indoor* de la formación) ha dado paso a consideraciones que nos llevan a temas de calidad. No basta con contar con prácticas externas, es necesario que esas prácticas sean de calidad y cumplan los objetivos formativos que se les atribuyen.

Tres puntos de partida podríamos resaltar ya en este punto:

- El PRACTICUM existe y, de hecho, se ha generalizado a la mayor parte de las carreras universitarias. Los estudiantes pasan parte de su tiempo en empresas e instituciones donde conocen *in situ* el trabajo de los profesionales de su ramo y participan, en la medida en que se lo permiten, en las actividades que allí se desarrollan.
- En algunas carreras la relevancia curricular de ese periodo de prácticas externas es muy alta, llegando a constituir en torno al 30% del periodo formativo. Requiere, por tanto, de una fuerte atención a sus características y ha de ser planificado de forma tal que resulte un tiempo valioso y eficaz en la formación de los estudiantes. Ello exige un notable esfuerzo a gestores y docentes universitarios.
- La cuestión de la calidad y de las “buenas prácticas en el PRACTICUM” se convierte en ese contexto en una consideración ineludible (Shulman, 1986⁶; Zabalza, 2012⁷).

Curiosamente, el amplio debate que existe en la actualidad sobre la enseñanza universitaria y la amplísima bibliografía que se ha ido generando durante todos estos años al respecto, apenas si le prestan atención al PRACTICUM que se ha convertido en el *missing point* de los trabajos sobre la nueva universidad que pretendemos consolidar. En nuestra opinión se trata de un olvido que precisamos subsanar. Sobre todo, porque estamos convencidos del gran impacto formativo que el PRACTICUM está llamado a ejercer sobre la formación de nuestros estudiantes. Pero para que esa expectativa se cumpla es necesario que contemos con prácticas externas de calidad.

Ya hablaba de ello Zeichner en 1986⁸ (y volvió a insistir en 1990⁹). Ryan, Toohey y Hughes (1996)¹⁰ hicieron una revisión de trabajos en lengua inglesa

⁶ Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching a contemporary perspective. En M.C Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^aed.), (pp. 3-36). New York: McMillan.

⁷ Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes” en la enseñanza universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-40.

⁸ Zeichner, K. (1990) The Practicum as an occasion for learning to teach. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 14(2), 105-132.

⁹ Zeichner, K. (1990). Changing Directions in the Practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.

que demuestra la preocupación internacional por el tema. Y en el contexto español e iberoamericano, yo mismo y mi equipo de investigación hemos ido trabajando en ello desde 1985 con numerosas publicaciones y hemos mantenido un Congreso Internacional bianual sobre esta temática (los Simposios de Poio¹¹).

Esta relevancia del periodo de prácticas se justifica por muchas razones. Razones vinculadas al desarrollo institucional en unos casos (buena parte de las universidades están interesadas en vincular sus planes estratégicos a mejoras en la formación de los estudiantes y ello pasa por ofrecer buenas prácticas a los estudiantes), razones coyunturales en otros (el EEES ha ido priorizando una mayor orientación profesionalizante de las carreras y ha incorporado a la agenda de las preocupaciones universitarias la problemática del empleo de sus estudiantes) e, incluso, planteamientos epistemológicos de última generación (la idea de que una adecuada formación requiere de una correcta conjunción entre aprendizajes en contextos académicos y aprendizajes en contextos reales que permitan vincular lo conceptual e informativo con lo práctico y situacional, enfoque más en línea con la propuesta de la formación basada en competencias).

Estamos, por tanto, ante una profunda innovación curricular que supone importantes modificaciones en la forma de pensar la universidad y la formación que los estudiantes reciben en ella:

- Se renuncia al sentido excluyente de la universidad como contexto formativo que actúan cerrado sobre sí mismo y sobre su propia lógica formativa. Nuevos agentes formativos entran a formar parte del plan de formación: tanto la institución académica como el profesorado están llamados a compartir la función formativa con otras instituciones y otros profesionales.
- 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.
- Se diversifica el estatus de los estudiantes y los compromisos que asumen. Durante sus períodos de prácticas desarrollarán tareas y asumirán responsabilidades diferentes a las académicas al tener que responder a las demandas que les plantean tanto los empleadores que los integran en sus organizaciones como los sujetos con los que entran en relación como estudiantes en prácticas.
- Se amplia y enriquece el contexto de aprendizaje. Ya no se trata solo de aprender a través de las explicaciones del profesor, de los libros o las actividades de laboratorio programadas en sede

¹⁰ Ryan, G.; Toohey, S. y Hughes, Ch. (1996). The purpose, value and structure of the Practicum in higher education: a literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.

¹¹ Puede encontrarse una amplia información en <http://redaberta.usc.es/poio>

académica. El espectro de las experiencias de aprendizaje se amplía a los contextos reales de trabajo. Y en ese doble juego de referentes teóricos y prácticos se facilita la comprensión y el dominio de los contenidos a aprender.

Entramos con ello en el ámbito más estricto de la formación y, en sentido más profundo, en el ámbito de la calidad de la formación. El Practicum constituye no una mera aproximación a los contextos profesionales para que los estudiantes se sientan más motivados por la carrera que estudian, sino una nueva manera de afrontar su formación diversificando los escenarios y agentes formativos y enriqueciendo los significados de las cosas que van aprendiendo. El buen Practicum permite a los estudiantes tomar contacto con la realidad para la que se preparan como futuros profesionales pero ha de posibilitar, a su vez, que esa experiencia sea rica formativamente y cumpla sus objetivos de cara al aprendizaje.

No está de más insistir en esta condición de la calidad pues, con frecuencia, al resultar tan compleja su organización, se prioriza el que haya prácticas externas sobre la condición de que éstas sean de calidad (bajo la idea de que siempre será mejor que haya Practicum aunque no sea bueno, a que no haya nada). De hecho, ésa sigue siendo la lógica bajo la que se organizan las prácticas externas en numerosas Facultades: como todos los estudiantes han de hacer el Practicum, se coloca a los alumnos en centros de prácticas poco solventes y sin una infraestructura suficiente de formación (bien porque no se garantiza que alguien vaya a tutorizar efectivamente el trabajo de nuestros estudiantes, bien porque ni siquiera nos consta que el trabajo que vayan a realizar esté directamente relacionado con el objetivo formativo de la estancia). La justificación suele tener que ver con la idea mencionada: “*bueno, ya sabemos que no es el mejor lugar para aprender pero por lo menos podrán enfrentarse a situaciones reales. Y, en todo caso, mejor eso que nada...*”. El hecho de que la mayor parte de los estudiantes suelan regresar de las prácticas eufóricos tampoco ayuda mucho a fijar niveles de exigencia más estrictos. La necesidad de colocar en centros de prácticas a un gran número de estudiantes, tampoco permite poner el listón de las condiciones muy elevado. Sobre todo cuando las contraprestaciones que dichos centros reciben de la universidad son nulas. Afortunadamente, incluso en esas condiciones no favorables, las cosas van variando y desde hace ya algún tiempo las personas que coordinan el Practicum vigilan con especial esmero que éstas se realicen en buenas condiciones.

Lo cual, no siempre resulta sencillo porque el Practicum posee características diferenciales bastante notables en relación al resto de los componentes del proceso formativo universitario. Como pieza novedosa en la estructura curricular de las titulaciones no siempre ha acabado por integrarse adecuadamente en la malla curricular. Todavía figura como un componente excesivamente aislado y desconectado del resto de los componentes formativos (las clases, los seminarios, las prácticas de laboratorio, los exámenes, etc.). En algunos casos, ni siquiera ha adquirido carta de identidad curricular y aparece como algo opcional al que solo unos pocos estudiantes

pueden acceder. Tampoco es infrecuente que sus propósitos se alejen del sentido formativo de las carreras y tengan más una función socializadora (acostumbrarse a trabajar en una empresa o institución) y de facilitación de empleo (mejorar las posibilidades de ser contratado en aquellas empresas en las que se hacen las prácticas).

Es justamente en este marco de condiciones institucionales y curriculares donde debemos situar el tema de la formación: para qué sirve el Practicum, qué se supone que ha de aportar a nuestros estudiantes.

FORMARSE DURANTE LAS PRÁCTICAS

Si alguna justificación puede tener el Practicum, ésta puede apoyarse únicamente en que se trata de una innovación que resulta útil a la formación de nuestros estudiantes. Quizás podríamos añadir a ese principio, la condición de que se trata de un momento curricular que complementa la formación académica que se recibe en las aulas. Esta idea de la complementación integra dos importantes consideraciones: (a) se trata de unos objetivos y contenidos formativos diferentes a aquellos que se abordan a través de las disciplinas; (b) se trata de unos objetivos y contenidos formativos vinculados a los de las disciplinas de forma tal que unos y otros configuran el proyecto formativo completo que desarrolla en esa carrera o Facultad. Es decir, son distintos pero no están desconectados. Más bien, al contrario, la relación entre ellos debe ser intensa y bidireccional.

Esta primera condición nos permite diferenciar entre prácticas externas curriculares y otras que no lo son. Solamente de las curriculares podremos decir que constituyen el Practicum pues sólo ellas están plenamente integradas en el proyecto formativo de nuestros estudiantes. Otras prácticas ubicadas al final de la carrera, opcionales, organizadas al margen de lo que es el Plan de Estudios de nuestros estudiantes no dejan de ser momentos importantes en su desarrollo y en el proceso de transición entre la universidad y el puesto de trabajo, pero es más difícil situarlas en el marco del proyecto formativo que una Facultad ha establecido para sus estudiantes.

En consecuencia, entendemos por Practicum los momentos formativos que nuestros estudiantes desarrollan fuera de la institución académica pero integrados en el Plan de Estudios, esto es, en el proyecto formativo diseñado por la institución. Debe poseer su propio espacio en ese proyecto y cumplir con la función que en él se le atribuya. Pueden parecer obviedades pero resultan puntos de partida necesarios para que el periodo de prácticas no se convierta en algo marginal e irrelevante en la formación por mucho que los estudiantes regresen de los centros de trabajo emocionalmente satisfechos.

Tres consideraciones podemos extraer de los párrafos anteriores:

- El Practicum constituye una parte importante del curso universitario y requiere procesos de planificación y seguimiento específicos, al igual que el resto de los componentes curriculares.
- Siendo que se trata de algo muy diferente a las materias convencionales, requiere de actuaciones curriculares (selección, planificación, desarrollo, seguimiento, evaluación, acreditación) también diferenciadas. El hecho de que en estos períodos de prácticas van a intervenir instituciones y agentes formativos distintos a los académicos complica el proceso y obliga a procesos de planificación y seguimiento más cuidadosos si cabe.
- Aunque ciertas experiencias de prácticas externas han sido planificadas con sentido en sí mismas (gestionadas por departamentos especializados y profesorado *ad hoc*) su sentido como Practicum altera ese estatus independiente y las vincula al conjunto de las disciplinas y experiencias formativas que los estudiantes han de desarrollar durante su carrera. No actúan como experiencias independientes sino como acciones complementarias del resto de actuaciones formativas, cuyos objetivos deben compartir, cuyos contenidos deben ayudar a comprender mejor, cuyas competencias deben consolidar en contextos diferentes a los académicos. En realidad, el Practicum resulta un recurso curricular cuya principal aportación reside en generar un contexto que permite una mayor integración entre teoría y práctica, entre los aprendizajes disciplinares y la aplicación del conocimiento en contextos profesionales reales.

Desde esta perspectiva curricular, los mismos propósitos formativos (en términos de objetivos, aprendizajes y competencias) que se atribuyen a las diversas disciplinas del currículo habrán de proyectarse, adaptadas, a las diferentes situaciones en que los estudiantes realizan su Practicum.

Tomando en consideración todo lo hasta aquí señalado, el análisis del compromiso formativo del Practicum (las exigencias que plantea un buen Practicum, capaz de cumplir la función formativa que se le encomienda) nos plantea la necesidad de abordarlo desde una triple perspectiva: (a) como componente curricular; (b) como momento de aprendizajes; (c) como oportunidad de desarrollo personal.

El PRACTICUM como componente curricular

Considerar las prácticas externas bajo el prisma de su posición y función en el currículo formativo de las diversas Facultades o Escuelas Técnicas requiere analizar en qué medida cumple las siguientes condiciones:

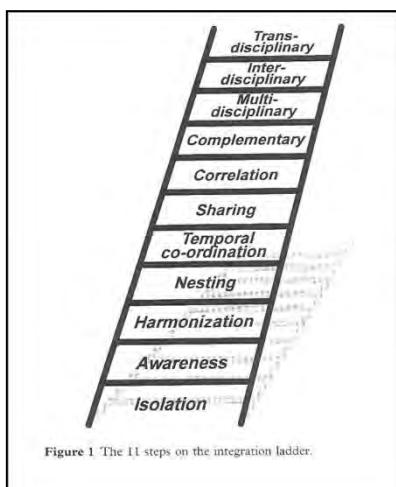
- Un contexto de convenios y acuerdos con empresas e instituciones relevantes donde los estudiantes puedan desarrollar unas prácticas eficaces. Esos convenios deberían establecer con claridad los compromisos que cada institución asume.
- Una buena integración en el proyecto global de la titulación.
- Una buena estructura interna como documento curricular
- Recursos materiales y personales puestos a disposición del desarrollo del plan de prácticas

Obviamente, el punto de partida es que el Practicum, al igual que el resto de los componentes que configuran una carrera universitaria, tiene como propósito básico la formación personal y profesional de los estudiantes. Su capacidad de impacto formativo en los estudiantes va a depender de que el contexto en el que se realice ofrezca buenas oportunidades de aprendizaje y que su propia estructura interna como proceso formativo resulte adecuada. Por tanto, como pieza curricular, el Practicum debe poseer la condición de *coherencia* (que sus propósitos y el tipo de acciones que incluya estén bien alineadas con el proyecto formativo que la carrera plantea), *centralidad* (que tales propósitos y acciones resulten importantes para la profesión) y *complementariedad* (que el periodo de prácticas constituya un todo integrado con el conjunto de actividades de la carrera, de forma que se refuerzen mutuamente).

No podremos desarrollar buenas prácticas si no contamos con centros de prácticas capaces de responder a los propósitos formativos que se les plantean (por ejemplo, si no se realizan tareas pertinentes a la carrera de nuestros estudiantes, si no poseen la tecnología requerida, si la institución no tiene experiencia en tareas formativas, si no buscan la formación de nuestros estudiantes sino su aprovechamiento como mano de obra barata). Por ese motivo es tan importante que los acuerdos interinstitucionales dejen claros los compromisos que las instituciones participantes asumen y las contraprestaciones que entre universidad y centros de prácticas se establecen.

Tampoco lograremos desarrollar un buen Practicum si el proyecto que lo desarrolla se aleja de las características propias

de toda planificación didáctica: una buena *contextualización*; una explicitación de los *propósitos formativos* que incluyan el conjunto de aprendizajes y competencias que le corresponde desarrollar; los *conocimientos conceptuales y operativos* que se espera obtener durante las prácticas; las *actividades o experiencias* que se desarrollarán durante el periodo de prácticas; los *sistemas de supervisión* que acompañarán las prácticas; la forma en que serán *evaluados* los resultados de aprendizaje y el propio programa de prácticas.



Con frecuencia, el periodo de prácticas se desgaja en exceso del conjunto de las disciplinas y otras acciones formativas que incluye una carrera universitaria. La tendencia a la atomización de las acciones formativas y a la segmentación de las mismas como unidades independientes (los modelos curriculares por *yuxtaposición* donde cada disciplina o unidad curricular sigue un proceso separado y sin apenas relaciones entre ellas) afecta gravemente a la articulación curricular y a la necesaria complementación entre las unidades curriculares. La conocida escalera de Harden (2000)¹² marca los 11 peldaños que separan una estructura de unidades curriculares separadas (*isolation*) de un planteamiento transdisciplinar o modular. Un Practicum funcionando aisladamente (como una disciplina desligada del resto y con su propio profesorado) tiene pocas posibilidades de cumplir con su función de integración entre teoría académica y práctica profesional. Por el contrario, desarrolla bien su función cuando forma parte de los diferentes *clusters* de materias que forman parte de una titulación organizada como un proyecto formativo bien integrado. En ese sentido los currículos modulares o los organizados por competencias (los situados en la parte alta de la escala de Harden) son aquellos en los que el Practicum encuentra mejor acomodo y ofrece resultados formativos más interesantes.

Ni qué decir tiene que el Practicum constituye un componente curricular que requiere de recursos apropiados. Dado que se trata de una acción formativa *out-door* y claramente diferenciada de las clases y sesiones de laboratorio que se realizan en sede universitaria, el profesorado que se dedique a tutorizar el Practicum (mejor combinado con la impartición de otras materias para evitar el aislamiento curricular al que nos hemos referido) debe tener alguna experiencia en las tareas profesionales de la carrera y conocimiento de la dinámica de trabajo en los contextos profesionales a los que acuden los estudiantes en prácticas. Otros 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. Resulta difícil ser exigente con las prácticas si éstas están pobramente dotadas, si se les hace depender exclusivamente de la buena voluntad y la disponibilidad solidaria de las personas que los acogen.

En definitiva, la dimensión curricular del Practicum debe garantizar que la propuesta de prácticas externas que hagamos a nuestros estudiantes esté bien integrada en el proyecto formativo que les ofrece la Facultad en la que se forman. No se trata de enviarlos fuera de la universidad para que se involucren en las actividades que vayan surgiendo, sino de hacerlo con un plan de formación bien diseñado y que esté en consonancia con las diversas fases de su avance en la carrera universitaria que cursan.

¹² Harden, R.M. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34(7), 551-557

El PRACTICUM como situación de aprendizaje

Aunque, en algunos casos, se intenta justificar las prácticas por su importancia como transición al empleo, no es ése su auténtico sentido si se analizan bajo la perspectiva del Practicum. El objetivo de las prácticas es completar los aprendizajes y la formación que se obtiene en la universidad. Y no está de más recordar que esta *orientación al aprendizaje* es una de las líneas básicas de actuación en la filosofía de Bolonia. Lo importante no es tener un programa vistoso o una oferta de posibilidades amplia y variada. Al final, lo que importa es lo que los estudiantes aprendan durante ese proceso. Eso es lo que va a legitimar la aparición del Practicum en nuestras titulaciones y lo que constituirá el criterio clave para su valoración como buena práctica: que los alumnos y alumnas que lo realicen obtengan aprendizajes relevantes para su formación. Y eso depende, entre otras cosas, de varios aspectos que podríamos considerar en este apartado:

- La organización interna del proceso de prácticas que se ofrezca a los estudiantes
- El tipo de actividades y/o de compromisos que se les soliciten o encomienden
- El tipo de supervisión que se establezca
- El vigor y profundidad de la experiencia en relación al contexto profesional en el que desarrollen su Practicum
- El propio diseño de la coreografía de aprendizaje que se haya planteado.

Se dice que todo aprendizaje se produce como un proceso, esto es, algo que sucede en el tiempo, que posee una duración y que está constituido por un conjunto de fases secuenciadas que te conducen, o eso pretenden, al resultado formativo que se desea alcanzar. Esa naturaleza procesual de los aprendizajes es la que nos lleva a considerar una estructura de fases progresivas en el diseño de las prácticas. Resulta fácil entender que todo Practicum precisa de una fase de *preparación* (normalmente en el propio centro universitario), una fase de *desarrollo* y una fase posterior de *revisión* de lo realizado. Cada una de dichas fases, y sobre todo la fase de desarrollo del Practicum, requiere, a su vez, estar organizada internamente acogiendo otras subfases que mejoren su funcionalidad dentro del plan de prácticas. Muradas y Porta (2007)¹³ insisten en la importancia de una fase de preparación que oriente el trabajo a realizar por los estudiantes a través de las consignas que les transmiten los supervisores sobre las tareas a realizar durante el periodo de prácticas y la forma de llevarlas a cabo. Su investigación comprobó cómo, por ejemplo, el nivel de reflexión de los estudiantes sobre las prácticas realizadas correlacionaba de

¹³ Muradas, M. y Porta, M (2007). Las memorias del Practicum I de la titulación de Maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos, en A. Cid y otros (coords.) *Buenas prácticas en el Practicum*. Santiago de Compostela. Imprenta Universitaria. 977-991.

manera directa con el desarrollo de esa fase inicial de preparación. En la fase de desarrollo se ha constatado el fuerte impacto que sobre el desarrollo del Practicum poseen tanto los *modelos de supervisión* habilitados (las visitas a los centros por parte de los supervisores académicos, las tutorías virtuales, los encuentros intermedios para revisar el desarrollo del proceso, etc.) como el hecho de establecer una secuencia de fases que lleven a los estudiantes y a los centros de prácticas a organizar las tareas a realizar proponiéndose objetivos intermedios y rotando por diversos departamentos de la institución donde se realizan las prácticas. Con respecto a la fase final, resultan elementos básicos del Practicum la naturaleza y contenidos de los *productos finales* que se soliciten a los alumnos en prácticas: los diarios, las memorias, los productos multimedia, los portafolios, etc. Cada uno de ellos posee virtualidades formativas diversas y propicia diversos modos de aprendizaje y evaluación.

Un segundo aspecto importante en este apartado tiene que ver con el tipo de experiencias y/o actividades que se soliciten a los estudiantes en prácticas. Con frecuencia, estas actividades se determinan en el propio escenario de las prácticas y suelen depender más de la coyuntura institucional que de lo previsto en el propio plan de prácticas. La presión de lo cotidiano es inevitable y, a veces, el estudiante en prácticas se ve involucrado en las tareas que van surgiendo tengan o no que ver con los propósitos de aprendizaje de sus prácticas. Este hecho no tiene por qué ser perjudicial, siempre que comporte una inmersión realista y global del estudiante en la vida de la institución. Pero actúa en detrimento de su formación si, por tener que ir apagando los fuegos que van surgiendo en la institución, se le impide aprender de una forma organizada y bajo la supervisión de su tutor o si tal implicación lo lleva a la realización de tareas marginales o ajena a su perfil profesional (si lo que le mandan hacer son cosas irrelevantes o superficiales desde el punto de vista de la profesión para la que se prepara; la excusa habitual de que aquí “todos tenemos que hacer de todo” vale como justificación ocasional pero no puede convertirse en una regla permanente). También resulta importante que el Practicum, en sus sucesivos periodos, vaya permitiendo a los estudiantes hacer un recorrido representativo por las diversas secciones o modalidades de trabajo que se lleven a cabo en la empresa o institución en la que realiza sus prácticas. Quienes organicen el Practicum deben estar muy atentos a esta diversificación. Algunas empresas e instituciones (las escuelas, por ejemplo), siguen un ritmo estacional con acciones o prioridades diversas en distintos momentos del año, otras llevan a cabo actuaciones especializadas en sus diversos sectores o departamentos. Aunque a veces podemos plantearnos el dilema de qué sea mejor para un estudiante, si agotar su tiempo de prácticas en un solo servicio y profundizar en lo que en él se hace o rotar por los distintos servicios o departamentos, lo interesante para un alumno en prácticas, siempre que sea posible (por ejemplo, en función del tiempo disponible) es hacerse una visión lo más completa posible de las actuaciones que se llevan a cabo en el centro de prácticas. Al menos, con respecto a aquellas actuaciones que más tienen que ver con su perfil profesional. En resumen, aquellas prácticas en las que los alumnos van progresando en su nivel de responsabilidad, en las que poco a poco van asumiendo compromisos relevantes para el funcionamiento de

la organización en la que se integran, son las más interesantes y las que acaban produciendo mayor madurez en los estudiantes.

En tercer lugar, un elemento esencial del Practicum es la *supervisión*. Suele decirse que no hay buen aprendizaje sin una adecuada supervisión. Dada la complejidad de un proceso formativo que se desarrolla fuera de la institución universitaria, que coimplica a diversas instituciones y personas, que se desarrolla en diversas fases y con objetivos normalmente complejos, la tarea de supervisión se hace aún más importante, si cabe. Sin ella, la experiencia del Practicum corre el serio riesgo de quedarse en un conjunto de momentos extra-académicos, normalmente gratificantes, pero con escasas aportaciones a la formación de nuestros estudiantes. Por eso es tan importante la supervisión: a través de ella se reajustan los propósitos formativos del Practicum, se controlan las posibles desviaciones del sentido general del plan de prácticas, se potencia la sinergia entre los diversos implicados (especialmente entre tutores y alumnos en prácticas) y se orienta a cada estudiante en particular sobre cómo está afrontando y viviendo la experiencia.

El siguiente aspecto a considerar es la calidad de las experiencias que ha proporcionado el Practicum a nuestros estudiantes. Se trata de analizar si se les ha ofrecido una experiencia bien centrada en el perfil de la profesión y funcional a los propósitos formativos encomendados al Practicum. Dos cuestiones son especialmente relevantes en este punto: si las experiencias vividas son relevantes para la profesión y si el contexto en el que se han vivido ha permitido a nuestros estudiantes aprender realmente cosas novedosas para ellos (y previsiblemente para su profesión). Vivir y experimentar algo relacionado con la profesión (aunque no sea novedoso) resulta importante para todo estudiante. Pero si a eso se añade la posibilidad de aprender cosas nuevas, ésa es una plusvalía importante para el Practicum. Esta cuestión suele plantear un difícil dilema a quienes coordinan y supervisan las prácticas en empresas e instituciones. Algunas empresas son muy interesantes y acogedoras para nuestros estudiantes. En ellas tendrán oportunidad de experimentar actividades prácticas vinculadas con la profesión. Pero no son empresas o instituciones con un gran nivel de innovación (por el tipo de tecnología que emplean, por el tipo de actividades que desarrollan, por el tipo de personal que trabaja en ellas). Nuestros alumnos harán un buen Practicum de aproximación a la profesión pero no es fácil que aprendan cosas nuevas o que tengan que enfrentarse a sistemas productivos o tecnológicos punteros. En el otro polo tenemos las empresas con sistemas productivos más innovadores, con profesionales de más nivel, con tecnologías de última generación. Es posible que la flexibilidad y apertura de estas empresas para acoger alumnos sea más escasa, que se corra en ellas el riesgo de que nuestros estudiantes acaben haciendo actividades marginales, etc. Pero pese a todo, conviene ser ambiciosos y perseguir modelos de Practicum que incorporen aprendizajes innovadores y de alto nivel.

Finalmente, si entendemos el Practicum como momento y situación de aprendizaje, importará mucho tomar en consideración de qué manera se ha organizado ese proceso, bajo qué enfoque de aprendizaje y priorizando qué

tipo de dimensiones o propósitos formativos. En este marco, las buenas prácticas implican la incorporación de ese conjunto de elementos que se han ido consolidando como aspectos formativos clave del Practicum: la reflexión, el saber observar, el adaptarse a una situación nueva, la capacidad para planificar y llevar a cabo un proyecto, el conocimiento *in situ* de la profesión de sus formas habituales de ser desempeñada, etc. En definitiva, importa considerar bajo qué enfoque de aprendizaje está organizado el Practicum que proponemos a nuestros estudiantes.

El tipo de aprendizaje que se genera a través del Practicum es, ante todo, un “aprendizaje experiencial” (Kolb, 1984)¹⁴, esto es, un aprendizaje que se alcanza a través de la experiencia práctica y personal del aprendiz. Y, en tal sentido, posee su propia coreografía (Zabalza, 2005)¹⁵. Pero, en todo caso, se trata de aprendizajes que se realizan, por lo general, fuera del contexto convencional de las aulas y los laboratorios. Siguiendo a Oser y Baeriswyl (2001)¹⁶ este tipo de aprendizajes posee una coreografía compleja destinada a establecer toda una red de conexiones entre lo que los sujetos van haciendo en el centro de prácticas con lo que han aprendido en las aulas y con lo que se describe en la bibliografía científica. La secuencia de fases que constituye un proceso de aprendizaje experiencial es la siguiente:

- *Anticipación del plan de acción a desarrollar* (momento en el que se establece lo que se piensa hacer, manipular, construir, resolver, etc.) y *de los problemas previsibles*. Es la fase de preparación del Practicum que requiere dos tipos de intervenciones. La primera es remota y se refiere a la necesidad de convenir con los centros de prácticas el diseño básico de lo que los estudiantes harán durante las prácticas. La segunda es próxima y tiene que ver con el momento en que se presenta el Plan de Prácticas a los estudiantes y se consensuan con ellos los aspectos que requieran acuerdo mutuo. Como se ha señalado en un punto anterior, la actuación de los supervisores de prácticas en esta fase y las consignas que transmiten tienen una importancia fundamental en la forma en que los estudiantes afrontarán el Practicum y en los resultados formativos que alcanzarán.
- *Realización de las actividades previstas* en los correspondientes contextos de prácticas.
- *Construcción del significado de la acción llevada a cabo* a través de un intercambio comunicativo (contar lo que se ha hecho, cómo

¹⁴ Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

¹⁵ Zabalza, M.A. (2005): “El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Practicum”, en Iglesias, M.L. y otros: *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Santiago de Compostela: Unidixital. Pag. 19-34.

¹⁶ Oser, F.K. e Baeriswyl, F.J. (2001): “Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching”, en V. RICHARDSON (Edit.): *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). Washington: AERA, páxs. 1031-1065.

y por qué). Este es el momento en el que los estudiantes reconstruyen su experiencia a través de narrativas (verbales o escritas) que les permiten dotar de sentido y de significado a las cosas que han hecho durante las prácticas.

- *Generalización de la experiencia* a través de la identificación de los elementos comunes a las experiencias de los diversos sujetos. De esta manera se enriquece la experiencia y se trata de superar el nivel de experiencia parcial que cada estudiante ha podido vivir y atribuir a sus prácticas. Es un momento de aprendizaje coral que permite aprender no sólo de la propia experiencia (necesariamente limitada) sino, también, de la experiencia que han vivido los demás durante el Practicum. La anécdota puede convertirse en categoría si se van uniendo las experiencias de los diversos estudiantes. Eso permitirá a cada uno de ellos hacerse una idea más global de lo que el Practicum aporta en sus estudios.
- *Reflexión sobre experiencias similares* existentes en la bibliografía, en los libros de texto, en bases de datos, en Internet, en los temas trabajados en clase, etc. Éste es un salto de gran magnitud. Con frecuencia, los estudiantes tienden a contraponer lo que han vivido en sus prácticas con lo que han estudiado. Lo que se está buscando es no solo evitar esa contraposición, esa ruptura entre teoría y práctica, sino avanzar en la dirección contraria, que se acostumbren a acudir a la teoría para ir resolviendo los problemas que plantea la práctica. Leer sobre aspectos que han aparecido en el Practicum resulta muy importante.

Como puede observarse, el Practicum constituye un proceso de aprendizaje muy completo y del que los estudiantes pueden extraer grandes ventajas, tanto por lo que el Practicum ofrece de experiencias emocionales (la satisfacción de sentirse en un contexto profesional real, de entrar en contacto con otros profesionales o con las personas a las que deberán atender cuando ellos y ellas ejerzan su trabajo), como por lo que de él pueden extraer como aprendizaje y formación en sentido amplio.

El PRACTICUM como experiencia personal

Las particulares características del periodo de prácticas hacen que posea una dimensión personal que desborda ampliamente los objetivos de aprendizaje que se le hayan atribuido. En cualquier caso, el que tenga lugar esta experiencia personal y que el estudiante aprenda a utilizarla en beneficio de su formación global es, también, uno de los objetivos del Practicum. Va de *seu* que cada sujeto va a vivir el Practicum de una manera particular. Manera que, en parte, dependerá de la propia naturaleza del periodo de prácticas (dónde vaya, qué tenga que hacer, cuánto rompa con sus rutinas habituales, qué esfuerzo le exija, etc.) y, en parte, del talante con que cada estudiante

afronte y se involucre en la experiencia. Ya había recordado Gardiner (1989)¹⁷ esa múltiple estructura formativa del Practicum señalando que las experiencias de formación deben impactar tanto en lo que él denominaba *aprendizajes públicos* (es decir, aprendizajes pertenecientes al currículo formal) como en los *aprendizajes personales* (esto es, aquel tipo de mejoras que tienen que ver con el propio desarrollo personal de los estudiantes). Partiendo de esa idea, identificaba tres niveles en la formación de los futuros profesionales:

- El primer nivel se centra en *lo que se ha de aprender*, los contenidos (que a veces se convierten en resultados o metas concretas que se han de alcanzar y que aparecen como requisitos para graduarse).
- El segundo nivel se refiere al *desarrollo personal* y a la forma en que cada estudiante construye los significados de lo vivido en el periodo de prácticas a partir de su propia experiencia personal.
- El tercer nivel se refiere al *meta-aprendizaje*: a cómo cada uno/a llega a identificar y hacerse consciente de su propio estilo de aprendizaje.

Aunque toda la experiencia universitaria podría leerse desde esta triple perspectiva, es probablemente el Practicum, más que el resto de los componentes de la titulación, el momento formativo que mejor puede alinearse con la consecución de los niveles 2 y 3 de esta clasificación de Gardiner. Las particulares condiciones en que se desarrolla (fuera de la institución académica y de su cultura), las dimensiones de los sujetos que se ven envueltos en la acción (no sólo su inteligencia sino también sus emociones, sus actitudes, su capacidad de compromiso, etc.), las diversas actividades a desarrollar (algunas de gran novedad para los estudiantes, otras de notable complejidad, otras que implican el trabajar coordinadamente con otras personas, etc.) hacen del Practicum un momento muy especial de la formación universitaria. De ahí su importancia en la formación personal de nuestros estudiantes.

Entre los aspectos que convendría analizar en este apartado están los siguientes:

- La dimensión axiológica y/o social de las prácticas.
- El componente emocional de las actividades del Practicum.
- La forma de asumir los niveles de compromiso establecidos.

En primer lugar, cada vez son más, y más interesantes, las experiencias de prácticas externas que han tomado en consideración el componente axiológico y solidario de este momento formativo. Algunas instituciones y coordinadores de prácticas insisten en la importancia de este periodo formativo para desarrollar y poner en práctica valores y actitudes que se mencionan en las competencias a adquirir en la carrera pero que nuestros estudiantes pocas veces tienen posibilidades de ejercer en los contextos académicos (con todo lo

¹⁷ Gardiner, D.(1989). *The anatomy of supervision*. Whasington, DC: Open University Press.

que ello supone de estructura, supervisión, colaboración interinstitucional, etc.): el respeto a la diversidad, la multiculturalidad, el apoyo a los más necesitados, la implicación en proyectos de mejora social, el bilingüismo efectivo, etc. En el contexto social multicultural en el que nos ha tocado vivir, y siendo la movilidad uno de los principales mecanismos de proyección profesional que nuestros estudiantes tendrán en el futuro, esta idea va adquiriendo una importancia y un peso cada vez más fuerte en una pedagogía universitaria que quiere ir un poco más allá de los meros aprendizajes técnicos. Los modelos curriculares actuales ya suelen incluir este componente en diversos momentos de la formación (en los intercambios, en la realización de proyectos, en la oferta de materias optativas, etc.). Pero, sin duda ninguna, es el Practicum el momento privilegiado para propiciar esta dimensión formativa. Así van surgiendo las "prácticas solidarias", las que se llevan a cabo a través de ONGs o de instituciones directamente vinculadas con el desarrollo social, etc. En estos casos, los aprendizajes más puramente académicos pasan a un segundo plano y se da prioridad al hecho mismo de poder vivir y comprometerse en la ayuda a personas o grupos con necesidades específicas. Especial mención merecen, en este sentido, las numerosas experiencias de Practicum que se vienen haciendo en los últimos años en torno al "aprendizaje servicio" (Puig y otros, 2007¹⁸, Martínez¹⁹).

En segundo lugar, el Practicum ofrece una experiencia que suele estar cargada de elementos emocionales. Este es otro de los aspectos de las prácticas que las diferencia muy claramente de las actividades académicas convencionales (las clases, los seminarios, el trabajo en los laboratorios, etc.). Los estudiantes suelen valorarla porque, dicen, les libera por unos días de la presión de los libros y del esfuerzo más estrictamente intelectual y les sitúa en un marco de actuación en la que deben emplear todos sus recursos personales. El Practicum exige del estudiante que ponga en marcha todos sus recursos, tanto lo que sabe como lo que es. La máscara y el personaje que puede mantener durante las actividades académicas, desaparece cuando ha de enfrentarse a una situación de trabajo real en compañía de otros profesionales de los que pretende aprender. El Practicum le requiere otro tipo de competencias bien diversas de aquellas que ha de utilizar en las clases. Obviamente, esta condición es más atribuible a unos tipos de prácticas que a otros. Los estudiantes que durante el Practicum han de verse con niños, con enfermos, con clientes de diverso tipo, con sujetos diversos a los que han de atender, etc. tendrán una especial oportunidad para auto chequear sus características personales, sus puntos fuertes y débiles en relación con ese tipo de actuaciones profesionales. La Conferencia Nacional Permanente de Decanos de las Facultades de Ciencias de la Formación de Italia confeccionó en 1997 la *Carta Nazionale Sul Tirocinio* donde se destaca este especial objetivo del Practicum (*tirocinio*, en italiano). En ella se dice lo siguiente:

¹⁸ Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007) *Aprendizaje Servicio*. Barcelona: Octaedro.

¹⁹ Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

“Dal punto di vista pre-professionale, è ugualmente irrenunciabile, come per tutte le altre professioni che prevedono degli interventi sull'uomo (a partire naturalmente dalla medicina), prevedere delle opportunità e delle occasioni programmaticamente definite attraverso le quali lo studente-futuro professionista possa: - prendere contatto con la realtà lavorativa che lo attende; - vedere dal vivo il dispiegarsi dell’azione pedagogica nei vari setting educativi; - mettersi personalmente alla prova, sia pure temporaneamente e con tutti i supporti necessari; -verificare, nei limiti del possibile, la congruità della sua scelta professionale”

En tercer lugar, y dentro de la misma línea de consideraciones, podemos señalar la importancia del Practicum para ir propiciando la asunción de compromisos personales, unos relacionados directamente con la profesión para la que se forman, otros vinculados a actividades genéricas de la institución en la que se realizan las prácticas. Se trata de una cualidad importante de las buenas prácticas en el Practicum: la posibilidad de que los estudiantes que lo realicen puedan-deban asumir responsabilidades (siempre relativas y supervisadas, obviamente, pues se encuentran en periodo de formación). Esos compromisos y responsabilidades irán en aumento a medida que los sujetos van aproximándose al final de su formación. Pero es una de las características más importantes de un buen Practicum y la que tanto estudiantes como empleadores (o gestores del Practicum) suelen valorar más: la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades por parte de nuestros estudiantes. En ese sentido, hay prácticas que son frías y burocráticas porque en ellas los estudiantes tienen escasas oportunidades de compromiso y responsabilización. Y las hay más intensas y exigentes donde, a veces desde el primer día, cada estudiante se ve enfrentado a su propia responsabilidad y ha de poner en marcha todos sus recursos para afrontar las tareas que se le han encomendado y que dependerán de él. Aunque a veces les cuesta asumir este tipo de responsabilidades, luego vienen encantados de sus prácticas y es, justamente, una de las cosas que más valoran de ellas.

EN CONCLUSIÓN

Irse de prácticas no es solamente dejar por unos días las tareas académicas para irse de visita a una empresa o una institución relacionada con la futura profesión. El Practicum constituye una parte sustancial de la formación y juega un papel muy importante en la misma. Siempre, claro está, que sea un Practicum de calidad. Y así, aún a sabiendas de que en las prácticas formativas no existe la calidad absoluta, la experiencia que nuestras universidades han ido acumulando a lo largo de estos años nos permite ver con optimismo la forma como el Practicum se va integrando en las carreras. Es justo reconocer que se ha avanzado mucho en los últimos años, sobre todo en aquellas carreiras que no contaban con experiencia en ese tipo de programas formativos. También debemos aceptar que nos queda mucho por mejorar. Los actuales programas no son, todavía, excelentes en todos sus componentes y propuestas. Pero ya es mucho que lo sean por alguna de sus peculiaridades: el planteamiento global, los materiales creados para los estudiantes, el tipo de

experiencias que incluyen, los aprendizajes que provocan, la satisfacción de sus beneficiarios, los sistemas de evaluación y/o acreditación que utilizan, etc. Será a partir de lo que ya hacemos bien, que podremos ir mejorando lo que todavía necesita mejorar. De eso se trata.

Un buen Practicum, como hemos ido señalando a lo largo de esta conferencia, tiene que responder a las exigencias que le plantean los tres ámbitos en los que juega un papel relevante: el currículo, el aprendizaje y el desarrollo personal. En cada una de esas dimensiones podemos definir indicadores o metas que nos permitan valorar hasta qué punto nuestro Practicum está cumpliendo efectivamente su función formativa. Y de esta manera podremos ir introduciendo los reajustes que consideremos pertinentes. En definitiva, lo que se pretende es que tanto la importancia del Practicum en las titulaciones como su impacto efectivo en la formación de nuestros estudiantes (y no solo en su empleo) sea cada vez mayor. Y más reconocido por los responsables universitarios.

MESAS REDONDAS

AVANCES EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL PRACTICUM

SISTEMA PARA LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Isabel Vázquez Navarro

Universitat de València

La Universitat de València ha desarrollado en los últimos años una serie de acciones y programas encaminados a mejorar la calidad de sus prácticas externas. En este contexto, durante al año 2012 se ha llevado 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, con el objetivo de aumentar la calidad de las tutorías de las prácticas externas y mejorar el aprendizaje de los estudiantes aumentando, al mismo tiempo, su empleabilidad.

Para ello se ha configurado un modelo de calidad de la tutoría de las prácticas externas, se ha ofrecido a los tutores académicos y externos el curso *Docencia y gestión de la tutoría de prácticas externas* y se ha establecido un sistema de calidad con sus correspondientes procedimientos y herramientas para la evaluación de los tutores de las prácticas externas.

Los tutores que han participado y superado el programa han obtenido un reconocimiento que se ha denominado Mención de calidad, en el caso del tutor académico, y Acreditación, en el caso del tutor de empresa.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El proceso de armonización al Espacio Europeo de Educación Superior ha llevado a una reformulación de los títulos oficiales, tanto en su estructura como en su configuración. En el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y en el 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el anterior, se insiste en la potencialidad de las prácticas externas como refuerzo del compromiso con la empleabilidad de los futuros titulados enriqueciendo tanto la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado como de las de máster, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro.

El Estatuto del Estudiante (RD 1791/2010, de 30 de diciembre) también incide en la importancia de las prácticas externas dentro del programa formativo universitario, y establece el derecho de los estudiantes a realizar las prácticas en los títulos oficiales de grado y de máster, así como a contar con la tutela efectiva, académica y profesional en las prácticas externas que se prevean en el plan de estudios.

En este contexto, entendemos que las prácticas formativas en empresas e instituciones adquieren un papel relevante en los programas curriculares de los planes de estudio universitarios, comportando un cambio en los modelos de formación y aprendizaje del estudiante. Acorde con ello, la Universitat de València apostó porque en la totalidad de las enseñanzas de grado y máster oficiales estuviesen implantadas las prácticas externas curriculares, en la mayoría de las titulaciones como materia obligatoria y en el resto como materia optativa.

La importancia dada a las prácticas externas por la Universitat de València en los actuales títulos viene, en buena parte, heredada de la situación de los antiguos planes de estudio, en los que ya se contemplaba en muchos casos las prácticas externas como materia del programa formativo. El número de prácticas realizadas por nuestros estudiantes ha ido aumentando cada año, y durante el último curso se realizaron casi 10.000 prácticas y colaboraron 4.500 tutores externos y más de 1.000 tutores de la universidad.

Durante estos años, la Universitat de València ha dedicado mucha atención a sus prácticas externas y ha desarrollado varios programas para promover y fomentar actuaciones que conduzcan a la mejora de su calidad. En este sentido, ha existido una estrecha colaboración entre la Unidad de Calidad de la universidad y la Fundación Universidad-Empresa de la Universitat de València, ADEIT, entidad organizadora y gestora de las prácticas externas. Fruto de esta colaboración han surgido numerosos proyectos y publicaciones (Pérez Boullosa, 1996; Pérez Boullosa y otros 1993), entre los que cabe destacar el *Programa de Evaluación de las Prácticas Externas* (PAPE, por sus siglas en valenciano), por el cual se diseñó y se validó un sistema de evaluación institucional de las prácticas externas por titulaciones (Pérez Boullosa, Barberá y Chirivella, 2006; Barberá, Pérez Boullosa y Chirivella, 2007). Los resultados de este programa han sido expuestos en diferentes ediciones de los Symposium que se vienen celebrando en Poio.

Toda esta experiencia se ha plasmado en el actual Sistema de Garantía Interna de Calidad de las titulaciones de la Universitat de València, certificado en el programa AUDIT de ANECA, que contempla un Proceso para la Gestión, Revisión y Mejora de las Prácticas Externas Integradas en el Plan de Estudios.

Una de las evidencias constatadas en estos años ha sido la necesidad de mejorar diferentes aspectos relativos a los perfiles de los tutores de la universidad y de la empresa y a la definición y la coordinación de sus funciones. Asimismo, se ha evidenciado la importancia de incidir en una formación adecuada para llevar a cabo su función de tutorización y la necesidad del reconocimiento de su tarea.

A partir de todo ello se elaboró y desarrolló 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*.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

El proyecto tiene los siguientes objetivos generales:

- Mejorar la calidad de las tutorías de las prácticas externas que reciben los estudiantes de la Universitat de València.
- Implantar mecanismos para reconocer la labor, en especial el buen ejercicio, de los tutores de empresa.
- Estrechar las relaciones con los tutores de empresa y sus organizaciones.
- Aumentar el compromiso de las empresas e instituciones con la formación práctica de los universitarios.
- Proyectar la cultura de calidad en la universidad y en la sociedad.

Los objetivos específicos del proyecto se han concretado en los siguientes:

- Construir un modelo de calidad de tutoría de las prácticas externas.
- Ofrecer un programa formativo dirigido a los tutores de prácticas externas.
- Diseñar un sistema para la evaluación y la acreditación de los tutores de las prácticas externas que realizan los estudiantes de la Universitat de València.
- Evaluar y, en su caso, acreditar a los tutores de prácticas que participen en el programa.

DESARROLLO Y FASES DEL PROYECTO

A continuación se describen brevemente los pasos seguidos para llegar a concretar los diferentes objetivos señalados y cómo se ha llegado a establecer el sistema para el reconocimiento y la acreditación de los tutores de las prácticas externas.

Concepción y planificación

En una primera fase se concretaron los objetivos del proyecto y se realizó una búsqueda bibliográfica de modelos de acreditación de tutores de prácticas externas que pudiesen servir como punto de partida, no encontrando ninguna referencia nacional ni internacional.

También se definió el perfil de los tutores que podrían participar en el proyecto y se identificaron, de entre los que colaboran anualmente, aquellos que podían estar dispuestos a participar. Además, se recabó el apoyo de las 2.500 empresas y entidades de nuestro entorno más inmediato que colaboran anualmente con las prácticas externas de nuestra universidad, por mediación de sus 4.500 profesionales tutores.

En paralelo se especificaron los recursos humanos y materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto y se concretaron las fases, acciones y actividades a realizar, así como su secuenciación y planificación.

El equipo de trabajo, coordinado por la vicerrectora con competencias en prácticas externas de la Universitat de València, estuvo formado fundamentalmente por personal de ADEIT y profesorado de la Universitat de València, y por un grupo de expertos externos. Se contó con la colaboración de una estudiante de la licenciatura de Pedagogía que participó en la gestión y desarrollo del proyecto, tarea que para ella supuso la realización de una práctica externa.

Se utilizaron espacios de ADEIT y salas de reuniones de la Universitat de València. La parte del curso que se impartió a distancia se preparó a través del Aula Virtual de ADEIT. Las acciones formativas realizadas tienen el reconocimiento oficial del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa de la Universitat de València que también ha colaborado en la edición de materiales.

Se identificaron y seleccionaron 14 expertos, distribuidos en tres comités, que han colaborado en el diseño del modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas, en el contenido del manual y en su validación. El perfil general es el de personas con experiencia en la coordinación y la tutoría de las prácticas externas universitarias y con conocimiento de, al menos, una de las dimensiones siguientes: el entorno profesional, la gestión de las prácticas, los procesos de evaluación y de calidad, y el ámbito universitario.

Desarrollo del modelo de calidad y sistema de evaluación y acreditación de la tutoría de prácticas externas

El equipo de trabajo preparó un modelo inicial de calidad de la tutoría de prácticas externas para ser abordado en un seminario y en un taller con dos comités de expertos, uno de expertos internos y otro de expertos externos a la Universitat de València. Se recogieron sus puntos de vista y sus valoraciones y se integraron en el diseño del modelo inicial de calidad. También se desarrolló y contrastó el contenido del programa formativo dirigido a alcanzar el nivel de calidad que deben cumplir los tutores de prácticas externas.

Posteriormente, se realizó un taller de validación sobre ese modelo inicial de calidad con otro comité de expertos internos y externos a la Universitat de València, con un perfil basado en su experiencia en la coordinación y gestión de prácticas desde sus respectivos ámbitos profesionales.

Como resultado de todo ello, se terminó de concretar el modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas y se identificaron los elementos determinantes en la tutela de las mismas: la definición del programa de actividades y su vinculación con el programa formativo, las funciones y tareas que deben realizar los tutores, tanto el tutor académico como el tutor de empresa, y el tipo de relación que han de mantener entre ellos.

Como principal resultado de esta fase se determinaron las dimensiones y criterios de calidad de la tutoría de prácticas externas que conforman el modelo y que se exponen en el manual de calidad.

Se preparó una metodología inicial para la evaluación de la actividad que desempeñan los tutores de prácticas externas: procedimiento, indicadores, cuestionarios y modelos de informes y certificados.

De la misma manera, se configuró una propuesta inicial de acreditación para los tutores de empresa y de mención de calidad para los tutores académicos.

Programa de formación, evaluación y acreditación de los tutores de prácticas

Se diseñó el curso *Docencia y gestión de la tutoría de prácticas externas*, de 20 horas de duración, con una metodología semipresencial (10 horas presenciales y 10 horas on-line) y reconocido por el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa de la Universitat de València.

Los tutores internos y externos que participaron en el curso se seleccionaron a partir de las propuestas que llegaron de los centros de la Universitat de València y de las empresas, respectivamente. El curso fue impartido entre junio y julio de 2012 a 110 tutores, superándolo 107.

Para la obtención de la acreditación, para el tutor de empresa, y la mención de calidad, para el tutor académico, los tutores que superaron el curso tuvieron que realizar y presentar entre julio y septiembre un proyecto individual de tutoría de prácticas externas que fueron valorados por el equipo de trabajo del proyecto.

Se otorgaron Acreditaciones a 47 tutores de empresa y Menciones de calidad a 57 tutores académicos.

Comunicación y transferencia de resultados

El proyecto fue presentado inicialmente en una jornada en el rectorado de la Universitat de València a todos los decanos y coordinadores de prácticas

de centro, a los que se les solicitó su participación en la realización y difusión del mismo.

Durante su realización se ha informado a la comunidad universitaria y a las empresas mediante el boletín de Notices de ADEIT y en la página web de la universidad.

También se ha elaborado una mini web del proyecto: <http://seat.adeituv.es/> en la que se ha incluido una comunidad de conocimiento sobre la tutoría de prácticas.

Se ha participado en una mesa redonda sobre experiencias y modelos de gestión de prácticas en el Congreso Nacional para el Impulso de la Empleabilidad de los Jóvenes Universitarios, celebrado en Córdoba del 16 al 18 de octubre de 2012.

Se ha transferido parte del proyecto a la Universidad Pública de Navarra mediante la organización de una jornada en la que se ha expuesto el proyecto y se ha impartido un taller formativo a unos 20 tutores y responsables de prácticas externas de dicha universidad.

SISTEMA DE RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN DE TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Como se ha descrito anteriormente, el sistema de reconocimiento se sustenta sobre los siguientes ejes esenciales: un modelo de calidad de la tutoría de prácticas, un programa de formación que normalice la tutoría, unas herramientas de ayuda, y un equipo humano que dirija, gestione y asesore técnicamente el programa.

Los objetivos fundamentales del sistema son:

- Mejorar la calidad de las tutorías de las prácticas externas.
- Reconocer el buen ejercicio de la labor tutorial.
- Proyectar la cultura de calidad en la universidad y en la sociedad.

Procedimiento

La participación en el proyecto se inicia a partir de una convocatoria del vicerrectorado con competencias en materia de las prácticas externas en la que se detallan, entre otros, los siguientes apartados:

- El plazo de presentación de solicitudes y la documentación a adjuntar, que debe incluir una memoria sobre la experiencia previa de tutoría de prácticas externas.
- Los criterios de selección de los tutores que participarán en el programa.

- Las características y fechas del curso de formación.
- Las características del proyecto de tutoría de prácticas externas a presentar.
- Los criterios de valoración de los proyectos de tutoría.
- Las condiciones para la concesión de las acreditaciones y menciones de calidad.

La Universitat de València y su Consell Social emiten las acreditaciones y menciones de calidad otorgadas a los tutores de prácticas externas.

Requisitos de los tutores

Se ha establecido que, para poder acceder al sistema de reconocimiento y acreditación, los tutores de prácticas deben cumplir los siguientes requisitos:

- Ser tutor durante el curso académico en el que presentan su solicitud.
- Tener experiencia en la tutela de prácticas:
- *Tutor académico*: Haber tutelado un mínimo de seis estudiantes por curso académico durante los últimos cuatro cursos.
- *Tutor de empresa*: Haber tutelado algún estudiante en tres de los cuatro cursos académicos anteriores al que se presenta la solicitud.
- No haber tenido incidencias negativas en la tutela de las prácticas durante los últimos cuatro cursos.

Comité técnico y criterios de valoración

La ejecución del programa requiere la existencia de un comité técnico de expertos conocedores del modelo de tutoría de prácticas externas y con experiencia en la tutela, cuyas funciones son:

- Valorar las memorias de la experiencia previa de tutoría de prácticas externas.
- Elaborar el informe inicial de seleccionados.
- Tutelar y valorar los proyectos de tutoría de prácticas externas.
- Preparar el informe para la concesión de las acreditaciones y menciones de calidad.
- Realizar el seguimiento del proceso de reconocimiento y acreditación.

Los criterios de valoración y su ponderación para la concesión de la acreditación y mención de calidad son los siguientes:

- Memoria de la experiencia previa de tutoría de prácticas externas: 40%
- Curso de formación: 30%
- Proyecto de tutoría de prácticas externas: 30%

Modelo de calidad de la tutoría

El modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas ha sido validado por los comités de expertos y está basado en seis dimensiones que definen los aspectos más relevantes en la tutoría de las prácticas: Programa Formativo, Organización de las tutorías, Recursos humanos, Desarrollo de la tutoría, Resultados y Garantía de calidad.



Por cada dimensión se han establecido los criterios que la componen y los aspectos a valorar y evidencias necesarias para su cumplimiento.

Curso de formación

El sistema de reconocimiento de los tutores de prácticas externas contempla la participación y superación del curso de formación *Docencia y gestión de la tutoría de prácticas externas*, de 20 horas de duración, con una metodología semipresencial (10 horas presenciales y 10 horas on-line).

Los objetivos del curso son:

- Mostrar los elementos que intervienen en las prácticas externas y las principales funciones que desempeña el tutor académico y el tutor de empresa.
- Proporcionar herramientas y documentos que faciliten el desempeño de una buena tutoría de prácticas.
- Promover el intercambio de experiencias entre el tutor académico y el tutor de la empresa.

El curso se ha estructurado en las siguientes unidades didácticas:

Unidad I. Prácticas externas y tutorías.

Unidad II. Preparación de la tutoría.

Unidad III. Preparación del estudiante.

Unidad IV. Seguimiento de la práctica.

Unidad V. Evaluación de la práctica.

Renovación de la acreditación y de la mención de calidad

La acreditación de los tutores de empresa y la mención de calidad de los tutores académicos tiene un periodo de validez de cuatro años, trascurrido el cual puede someterse a un proceso de renovación. Para ello, junto con la convocatoria anual de acreditación y mención de calidad se incluirá un apartado para la renovación de aquellas otorgadas con anterioridad.

Dicha renovación deberá contemplar, entre otros aspectos, la presentación de una memoria de seguimiento y de un proyecto de tutoría de prácticas externas actualizado. Su valoración se basará en el cumplimiento y ajuste de las cuatro funciones establecidas en el modelo de calidad de tutoría de prácticas externas: preparación de la práctica, preparación del estudiante, seguimiento de la práctica y evaluación de la práctica.

RESULTADOS OBTENIDOS CON EL PROYECTO

El proyecto ha demostrado ser muy adecuado para mejorar la implicación y la labor de los tutores académicos y externos en las prácticas, para clarificar las tareas de cada uno, complementar sus funciones y caminar para lograr un mejor aprovechamiento de la práctica por parte del estudiante. Por otra parte, y también muy importante, ha demostrado servir para establecer vínculos entre la universidad y la empresa.

Los resultados obtenidos con proyecto podrían concretarse de la siguiente forma:

- Se ha desarrollado un modelo de calidad de la tutoría de las prácticas externas universitarias.
- Se ha elaborado un manual de calidad para las tutorías de las prácticas externas que incluye las guías de evaluación.
- Se ha diseñado un programa de formación dirigido a los tutores de prácticas externas.
- Se ha diseñado el sistema para el reconocimiento y la acreditación de los tutores externos de prácticas.
- Se ha acreditado a 47 tutores de empresa.

- Se ha concedido la mención de calidad a 57 tutores académicos.
- Se ha elaborado una web en la que se describe el proyecto y puede seguirse el desarrollo del mismo.

CONSIDERACIONES FINALES

El proyecto ha culminado con éxito y se han alcanzado los objetivos generales y específicos establecidos al inicio del mismo.

Como corresponde a todo modelo de calidad, la propuesta inicial se ha rediseñado a partir de la experiencia del curso de formación y del sistema de evaluación y de reconocimiento aplicado. Se han revisado los contenidos y la metodología del curso de formación y se ha redefinido el procedimiento de evaluación y reconocimiento de la tutoría de prácticas externas, así como las herramientas utilizadas en el mismo.

Por otra parte, el proyecto no culmina con la formación, la evaluación y el reconocimiento de los tutores. Es importante prever un sistema para analizar la repercusión que tiene la participación de los tutores en este proyecto en la mejora de las prácticas externas para el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, I. (2006). Seminarios y talleres. En de Miguel (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 53-81.
- Barberá, M.A., Pérez Boullosa, A. y Chirivella, A. (2007). *Programa de Evaluación de las Prácticas en Empresas (PAPE) de la Universitat de València*. En Cid, A.; Raposo, M. y Pérez, A. (coords.): *Buenas prácticas en el Practicum*, Poio: Andavira, pp. 119-128.
- Cano, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, pp. 1-16.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento Campos, J. A. (2011). *La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura*. Revista de Educación, 354, pp. 127-154. [En línea] <http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_06.pdf>
- Costa, S., Novella, A., Pérez-Escoda, N., Venceslao, M., Forés, A., Usurriaga, J. y Freixa, M. (2011). *Quadern de pràctiques del Tutor/a de la Universitat (curs 2011-2012). El practicum: espai per la transferència de competències i el desenvolupament professional de l'Educador/a Social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Freixa Niella, M., Novella, A. y Pérez-Escoda, N. (2012). *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- García Nieto, N. (2008). *La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 22, pp. 21-48. [En línea] <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27413170002>>
- García, E. (2006). Prácticas externas. En de Miguel (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 103-131. [En línea] <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>>
- Martínez Figueira, E. y Raposo Rivas, M (2010). *Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción*. Revista de Educación, 354, pp. 155-181. [En línea] <http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_07.pdf>
- Pérez Boullosa, A. (2006). Tutorías. En de Miguel (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 133-167.
- Pérez Boullosa, A. (1996). *La Evaluación de Prácticas en Empresa/Practicum. Propuestas concretas*. En Lobato, C. (Ed.): *Desarrollo Profesional y Prácticas/Practicum en la Universidad*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco. pp. 87-115.
- Pérez Boullosa, A. (2010). *Evaluación y tutorías*. En Arbós, A. *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Barcelona, Furtwangen, pp. 73-77.
- Pérez Boullosa, A., Alfaro, I., Barberá, M. A. y Ramírez, I. (1993). *Evaluación del practicum de 'orientación educativa', a partir de las opiniones de los estudiantes y de los centros de formación*. En VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Madrid: AIDIPE. pp. 177-188.
- Pérez Boullosa, A. Barberá, M. A. y Chirivella, A. (2006). *Programa d'Avaluació de les Pràctiques en Empreses (PAPE) de la Universitat de València. Guia d'Autoavaluació*. Valencia: Universitat de València.
- Raposo Díaz, M. y Zabalza Beraza, M. A. (2010). *La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum*. Revista de Educación, 354, pp. 17-20. [En línea] <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_01.pdf>
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. [En línea] <<http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>>

Reglamento de prácticas externas de la Universitat de València. [En línea] <http://www.adetuv.es/download/practicas/REGLAMENTO_PRACTICAS_EXTERNAS_UNIVERSITAT_VALENCIA_2012.pdf>

Vázquez Navarro, I. y otros (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.

Zabalza Beraza, M. A. (1996). *El tutor de prácticas: un perfil profesional*. En Actas del IV Symposium Internacional sobre el Practicum. Los Tutores en el Practicum: Funciones, Formación, Compromiso Institucional. Poio (Pontevedra).

Zabalza Beraza, M. A. (2010). *El Practicum en la formación universitaria*. Revista de Educación, 354, pp. 21-43. [En línea] <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf>

LA COLABORACIÓN ENTRE LOS ÁMBITOS ACADÉMICO Y PROFESIONAL: CLAVE EN LA GESTIÓN DEL PRACTICUM

Rosario Ovejas

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Ainhoa Berasaluze

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

La formación de trabajo social ha experimentado diferentes reformas universitarias y con la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha propiciado el paso de Diplomatura a Grado. A pesar de los cambios experimentados, las prácticas externas:practicum siempre han caracterizado esta formación, convirtiéndose en uno de sus ejes centrales.

Con la implantación del Grado nos preguntamos: ¿qué podemos hacer para mejorar nuestro practicum?, no era una respuesta fácil ni única, pero teníamos claro que era imprescindible la participación y las aportaciones de los diferentes agentes implicados: alumnado, profesorado, profesionales, universidad, instituciones o entidades sociales. La puesta en marcha de este proyecto requería la colaboración entre el ámbito académico y el profesional, implicando a la Conferencia de Directores/as y Decanos/as de Trabajo Social (CDTS) y al Consejo General de Trabajo Social.

Esta experiencia ha llevado al desarrollo de una serie de acciones que han incidido de forma positiva en la gestión y la mejora de las prácticas curriculares, dando como resultado la publicación de la *Guía de prácticas del título de Grado en Trabajo Social por la UP/EHU*.

El mayor de todos los errores estriba en no hacer nada porque sólo puedes hacer poco
Sydney Smith

EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL

El practicum es un elemento característico en la formación de trabajo social, ha estado presente desde sus inicios, tanto en la formación de los/as asistentes sociales como en la de los/as trabajadores/as sociales. Desde la primera escuela creada en Barcelona en 1932, el practicum ha formado parte

de todos los planes de estudios en cada una de las escuelas, siendo la asignatura que más créditos ha ostentado.

Por ello, subrayamos la importancia y el protagonismo que han tenido y tienen las prácticas externas en esta formación. No podría ser de otra manera, ya que los primeros antecedentes o las primeras experiencias formativas consistían en prácticas supervisadas, propuestas ya por Mary Richmond a finales del siglo XIX. Lo que inventaron las pioneras de la profesión, se incorpora posteriormente a la formación como un elemento fundamental.

Si estructuramos el desarrollo histórico de la formación en trabajo social en España de acuerdo con el reconocimiento oficial de los estudios, nos encontramos con cuatro etapas en las que el practicum ha conocido también distintos momentos. Veamos brevemente estas etapas.

1^a etapa: Estudios sin reconocimiento oficial (1932-1963)

Esta etapa, que se sitúa entre 1932 y 1963, se trata del momento histórico en el que los estudios no tenían ningún tipo de reconocimiento oficial. En este periodo se crean 34 escuelas en todo el estado. Como en Europa se habían implantado los estudios mucho antes y las precursoras de España se formaron en Bélgica y Francia, se importaron de estos países los primeros planes de estudios.

Al principio fueron estudios de dos años, pero pronto se convirtieron en tres cursos académicos, a partir de 1958. Las prácticas externas, estaban presentes en todos los cursos, con una dedicación mínima de 1200 horas y en todo caso, supervisadas.

2^a etapa: Reconocimiento oficial de los estudios, no universitarios (1964-1980)

En este periodo los estudios se reconocen oficialmente, convirtiéndose en un título de grado medio, pero aún no tiene carácter universitario.

La titulación se imparte durante tres cursos académicos. Las prácticas externas se continúan realizando en todos los cursos, con una dedicación mínima de alrededor de 1500 horas y siempre supervisadas.

3^a etapa: Reconocimiento de estudios universitarios: Diplomatura (1981-2006)

En esta fase se obtiene el reconocimiento oficial de estudios universitarios, de carácter medio en tres cursos académicos.

Con la Diplomatura, a pesar de la aprobación de planes de estudios, se observa una diferencia importante entre las escuelas, cada universidad establece el periodo y el número de horas de las prácticas, así como la metodología docente. En consecuencia, a partir de la incorporación de los

estudios a la universidad surgen dificultades para mantener el reconocimiento el Practicum, aunque en todo caso es supervisado.

4ª etapa: Reconocimiento de estudios universitarios: Grado (Desde 2007)

El Grado en Trabajo Social es la nueva titulación adaptada al FEES que ha supuesto un cambio fundamental, el paso de tres a cuatro años de duración.

En esta etapa se plantea la posibilidad de integrar las prácticas externas en todos los títulos de Grado, generalizando una propuesta que ha caracterizado a titulaciones como la nuestra. Al igual que en la etapa anterior, cada universidad establece el número de horas de prácticas, el periodo y la metodología docente. No obstante, a pesar de la libertad para la configuración de planes de estudios por las universidades, en el caso de la titulación de Trabajo Social se establecieron dos referentes clave:

- *El libro Blanco del título de Grado en Trabajo Social*, punto de partida para la definición de los planes de estudios de las universidades.
- El documento de “*Criterios para el diseño de planes de estudios de los títulos de Grado en Trabajo Social*” consensuado por la CDTs junto con el Consejo General de Trabajo Social.

Ambos documentos permitieron unificar criterios en el diseño de planes de estudios de la titulación, destacando las prácticas externas como elemento esencial del proceso formativo del alumnado, desarrolladas bajo la tutela profesional y la supervisión educativa del profesorado.

EL PRACTICUM EN EL TÍTULO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UPV/EHU

Desde una perspectiva histórica, la Escuela Universitaria de Trabajo Social (EUTS) tiene una reciente trayectoria. Comienza su andadura como la Escuela de Asistentes Sociales el día 25 de Marzo de 1964, bajo la tutela del Obispado de Vitoria, siendo asumida como Obra Social de la Caja de Ahorros Municipal e impartiendo el título de Asistente Social.

En 1984 se produce la adscripción universitaria de la Escuela, se firma el convenio de colaboración entre la Diputación, Caja de Ahorros Municipal, Obispado y la Universidad del País Vasco y en 1994 tiene lugar la integración a la Universidad del País Vasco, en el Campus de Álava, autorizándose la implantación de las enseñanzas conducentes al título de Diplomatura en Trabajo Social. Así, la Escuela Universitaria de Trabajo Social, creada en el marco de la Universidad del País Vasco, empieza su andadura en el curso 1994/95.

Desde el curso 2010/2011 en la EUTS se imparte el título de Grado en Trabajo Social por la UPV/EHU, extinguéndose progresivamente el título de Diplomatura.

En esta trayectoria, la Escuela ha experimentado algunos cambios. Un dato de interés es el relativo a los cambios de Planes de Estudios. El primer plan corresponde al año 1966, aprobándose en 1981 la clasificación universitaria de los estudios de Asistentes Sociales. A partir de este momento se suceden tres nuevos planes en la Diplomatura de Trabajo Social, correspondientes a los años 1983, 1994 y 2000. En 2011 se da paso al actual plan del título de Grado en Trabajo Social de la Universidad del País Vasco¹, pasando la titulación de tres a cuatro años.

Vinculado a este proceso, el practicum se ha definido de un modo diferente, en lo relativo al periodo de impartición y al número de horas, observándose también que en cada momento estas prácticas externas se han acompañado de otro tipo de asignaturas, denominadas prácticas de laboratorio, que pretenden un apoyo y acompañamiento al proceso de aprendizaje del alumnado.

En la tabla que se presenta a continuación se expone de un modo esquemático, el proceso evolutivo de las prácticas en la titulación de Trabajo Social de la UPV/EHU.

1.- ESCUELA PRIVADA: Título de asistente social (1964-1983)		
1º Curso	Prácticas externas: Practicum	Prácticas anuales: 16 semanas-300 h.
2º Curso	Prácticas externas: Practicum	Prácticas anuales: 16 semanas- 400 h.
3º Curso	Prácticas externas: Practicum	Prácticas anuales: 20 semanas- 600 h.
2.- ESCUELA ADSCRITA UPV/EHU: Título de Diplomatura en Trabajo Social (1984-1993)		
1º Curso	Prácticas de laboratorio	Asignatura anual
2º Curso	Prácticas externas: Practicum	Prácticas cuatrimestrales: 11 semanas-165 h.
3º Curso	Prácticas externas: Practicum	Prácticas anuales: 14 semanas: 420 h.
3.- ESCUELA UNIVERSITARIA UPV/EHU: Título de Diplomatura en Trabajo Social (1994-2009)		
1º Curso	Prácticas de laboratorio	Asignatura cuatrimestral
2º Curso	Prácticas externas: Practicum Últimos años: prácticas de Laboratorio	Prácticas cuatrimestrales: 9 semanas-135 h. Asignatura cuatrimestral
3º Curso	Prácticas externas: Practicum	Prácticas anuales: 20 semanas: 300 h. Últimos años: cuatrim: 12 semanas- 300 h.
4.- ESCUELA UNIVERSITARIA UPV/EHU: Título de Grado en Trabajo Social. UPV/EHU (Desde 2010)		
1º Curso	Prácticas de aula: Realidades sociales	Asignatura cuatrimestral
2º Curso	Prácticas de aula: Recursos sociales	Asignatura cuatrimestral
3º Curso	Prácticas de aula: Ejercicio profesional	Asignatura cuatrimestral
4º Curso	Prácticas externas: Practicum Asignatura: Supervisión educativa y ética profesional	Prácticas anuales: 15 semanas: 320 h. Asignatura anual

Tabla 1.- Las prácticas de trabajo social en la UPV/EHU: evolución histórica (Elaboración propia)

¹ Boletín Oficial del País Vasco, nº 44, de 4 de marzo de 2011.

Como puede observarse las prácticas externas han estado siempre presentes en la titulación de Trabajo Social. En los inicios se planteaba la realización de prácticas externas en todos los cursos, pero progresivamente se han ido centrando en los últimos, en el Grado se oferta en cuarto curso, como asignatura anual, una vez finalizado el proceso formativo teórico-práctico. Esta propuesta fue muy pensada y debatida, ya que se consideraba fundamental la reflexión teoría-práctica, por lo que se decidió incluir una asignatura de carácter obligatorio en este curso: *Supervisión educativa y ética profesional*, que se cursa paralelamente a la realización de las prácticas, de este modo se posibilita ese espacio de reflexión conjunta, vinculándolo también con los conflictos y dilemas éticos de la profesión.

Por otro lado, destaca también que junto a las prácticas externas se ofrecen otro tipo de asignaturas de carácter práctico, de laboratorio o de aula, que inician, preparan y apoyan al alumnado.

Centrándonos en el momento actual, el plan de estudios conducente al título de Grado en Trabajo Social por la Universidad del País Vasco, tomó como guía el Libro Blanco y el documento de *Criterios para el diseño de planes de estudios* antes mencionados. El plan se estructura en seis módulos, denominándose uno de ellos *Prácticas y Trabajo Fin de Grado*. En este módulo es donde se incluye la asignatura de *Prácticas externas: practicum*.

Este módulo, que cuenta con 66 ECTS, está estrechamente vinculado al desarrollo de las competencias profesionales, garantizando que los/as estudiantes adquieran un conocimiento y unas competencias básicas para el ejercicio profesional que comprende tanto la intervención como la investigación en trabajo social.

Hay que destacar la relevancia en el título de las prácticas externas, con una dotación de 32 ECTS. Esta programación da continuidad a una tradición en la formación de los trabajadores y las trabajadoras sociales, y más en concreto de la EUTS de la UPV/EHU.

El módulo de *Practicum y al Trabajo Fin de Grado*, incluye cuatro asignaturas de carácter obligatorio, tres de ellas definidas como prácticas de aula y que pretenden una formación previa del alumnado. Se establece un proceso de aprendizaje progresivo, en todos los cursos se incorpora una asignatura práctica que permite la aproximación gradual al ejercicio profesional.

En el primer curso se abordan las realidades sociales, en segundo los recursos sociales y en el tercero el perfil profesional, y culmina en el cuarto curso con las prácticas externas y la supervisión educativa de las mismas. Paralelamente a las prácticas externas, en este cuarto curso, se realiza el TFG, que posibilita, además de aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación, reelaborar los conocimientos extraídos de la práctica profesional.

Así, el módulo cuenta con seis asignaturas, distribuidas a lo largo de los cuatro cursos de la titulación con las siguientes temáticas:

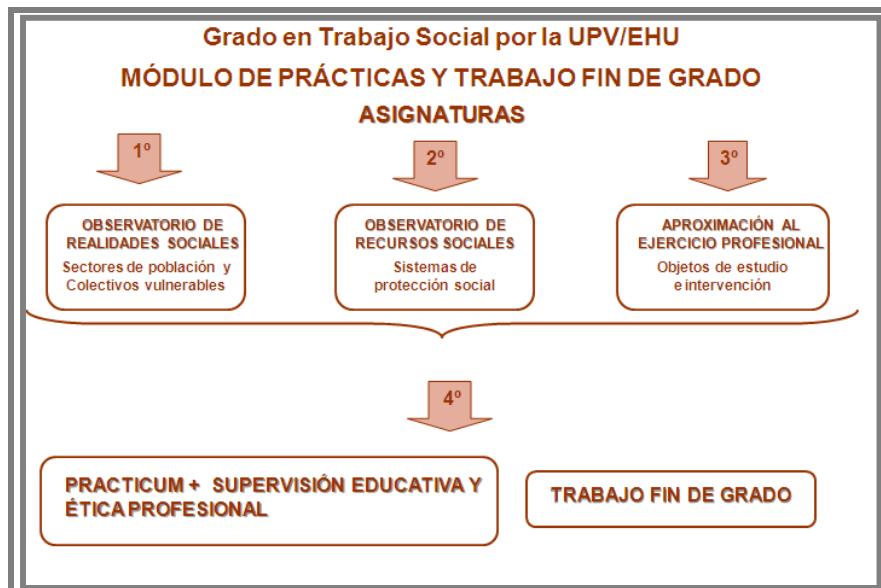


Figura 1.- Módulo de Prácticas y TFG. (Elaboración propia)

Por todo ello, en este modulo existen requisitos previos de acceso entre asignaturas, justificados por la relación que existe entre ellas. En efecto, los contenidos de las asignaturas de *Observatorio de realidades sociales* y *Observatorio de recursos sociales* son necesarios para poder comprender el perfil profesional que se aborda en la asignatura de *Aproximación al ejercicio profesional*. Así mismo, los contenidos de las tres asignaturas enunciadas son imprescindibles para poder abordar la asignatura de *Prácticas externas* y la de *Supervisión educativa y ética profesional*, de modo que permita trabajar la supervisión con el alumnado, partiendo de sus experiencias prácticas y completando los procesos de tutorización grupales e individuales. Todo ello permite que el alumnado se interroge sobre la realidad social, la formulación de preguntas en torno a sus prácticas puede convertirse en fuente de información y contextualización para definir el objeto de investigación del *Trabajo Fin de Grado* (TFG).

Entendemos que el practicum constituye una herramienta de enseñanza-aprendizaje imprescindible para completar una adecuada formación en trabajo social, da sentido a todo el aprendizaje adquirido por el alumnado a lo largo de la formación recibida en el aula y permite la producción conjunta de conocimientos a partir de la creación de sinergias de trabajo entre universidad/profesorado e institución/entidades sociales/profesionales.

ACCIONES PARA UNA GESTIÓN DE CALIDAD DEL PRACTICUM

Como apuntábamos anteriormente, en este proceso de transformaciones han tenido una especial relevancia, el Libro Blanco del título del Grado en Trabajo Social y el documento de Criterios para el diseño de planes de estudio de títulos de Grado en Trabajo Social. Ambos documentos han sido un

referente para todas las universidades españolas en el diseño del Grado en Trabajo Social.

En el libro blanco se define el título como una formación teórico-práctica, en la que adquiere una importancia notoria la realización de prácticas profesionales, ya que suponen el acercamiento más importante del alumnado al ejercicio profesional del Trabajo Social durante su formación académica. El documento de *Criterios para el diseño de planes de estudios*, tenía la finalidad de establecer un marco de referencia que sirviera a las universidades de guía y orientación para la elaboración de los planes de estudios, estándares, orientaciones y recomendaciones. En ambos documentos se fijan las competencias que el alumnado debe alcanzar con las prácticas, destacando la experiencia directa que permiten adquirir, el desarrollo de capacidades y destrezas que suponen, la exigencia metodológica y el referente ético que requieren. Además se establecen unas condiciones para el desarrollo de las prácticas.

Respecto a estos documentos debemos destacar que en su elaboración estuvieron implicados el mundo académico y profesional, representados por la CDTs y el Consejo General de Trabajo Social, desarrollándose posteriormente una serie de acciones que han revertido muy positivamente en el desarrollo y la gestión del practicum, destacando tres de ellas:

- a. La realización de una *encuesta* sobre las prácticas externas dirigida a las universidades que imparten el Grado en Trabajo Social.
- b. La celebración de una *Jornada* sobre el practicum en Trabajo Social.
- c. La elaboración de un *documento* de recomendaciones sobre “Estándares de calidad de las prácticas externas en la titulación de Grado en Trabajo Social”.

En todas estas acciones, la UPV/EHU ha participado de una forma muy directa, ya que como Directora de la EUTS y como miembro de la Presidencia de la CDTs en el periodo 2011/2013, he sido la persona responsable de impulsar, coordinar y llevar adelante las acciones vinculadas al practicum del Grado en Trabajo Social.

Encuesta sobre prácticas externas

En el marco del IX Congreso Estatal de Facultades de Trabajo Social, celebrado en febrero de 2012 en Jaén, la CDTs plantea la necesidad de conocer la situación de las universidades españolas respecto a las prácticas del Grado, proponiendo la realización de un estudio dirigido a las universidades que imparten el título de Grado en Trabajo Social. En este marco, se plantea la realización de una encuesta sobre las prácticas curriculares, que se lleva a cabo el curso 2011/2012.

Este estudio tiene como objetivo conocer con más detalle la propuesta relativa al módulo de prácticas externas y trabajo fin de grado, realizada en las diferentes universidades que imparten el título de Grado en Trabajo Social.

Para ello se elabora una encuesta, a cumplimentar vía web, que pretende recoger algunos de los factores clave en torno a las prácticas externas como son: las personas implicadas en el proceso (responsables de la gestión/organización, profesorado y profesionales), la supervisión de prácticas, la/s asignatura/s de prácticas externas en el Grado y otras asignaturas vinculadas al proceso de implantación y documentación de interés y otros temas relacionados con las prácticas externas, como los programas de movilidad, las prácticas de posgrado y en especial el TFG.

En relación a estos factores fundamentales, se formulan una serie de preguntas cerradas y también abiertas, con el fin de conocer con mayor profundidad el planteamiento realizado por cada universidad².

A continuación presentamos un resumen de las cuestiones formuladas:

- Responsables de la gestión/organización de las prácticas externas: Existencia o no de alguna persona responsable y en su caso, el tipo de reconocimiento establecido y su pertenencia al área y/o departamento de trabajo social.
- Profesorado que se ocupa de la/s asignatura/s de prácticas externas y tipo de supervisión realizada. Término para designar al profesorado que se ocupa de las prácticas externas. Reconocimiento establecido y tipo de requisitos para supervisar.
- Profesionales responsable/s de prácticas de la institución o entidades sociales. Término para designar a la/el profesional. Requisitos para tutorizar y reconocimiento o compensación establecidos por la universidad y por la institución o entidad,
- Asignatura/s de prácticas externas en el Grado. Número de créditos de las prácticas externas. Impartidas en una o más asignaturas y en este caso curso en que se imparten y diferencias en contenidos y campos de prácticas.
- Asignaturas que acompañan las prácticas externas en el Grado. Existencia de otro tipo de asignaturas que acompañan las prácticas externas, como asignatura/s de supervisión y/o asignatura/s de sistematización de prácticas.
- Otras asignaturas prácticas en el Grado. Existencia de otro tipo de prácticas en el Grado, como prácticas de aula o de laboratorio y/o prácticas de investigación u otro tipo de prácticas.
- Prácticas externas: implantación y documentación de interés. Implantación realizada y su valoración. Experiencias de interés y

² Aquellas personas que estén interesadas en esta investigación, pueden consultar las conclusiones en el artículo publicado en la Revista Alternativas: OVEJAS, R., FERNANDEZ, J., DE LA ROSA GIMENO, P., FACAL, T., RAYA, E., SOBREMONTE, E. (2012): *Encuesta sobre Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social-2012*. Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 19. Universidad de Alicante. pp. 95-113.

buenas prácticas para compartir con el resto de universidades. Guías de prácticas externas y otros materiales de interés.

- Otros temas relacionados con las prácticas externas: Programas de movilidad y prácticas externas, prácticas de posgrado y en especial TFG: TFG y su vinculación a las prácticas externas; TFG y su vinculación con el área y/o departamento de trabajo social; contenidos del TFG; normativas y materiales de interés en TFG.

Las conclusiones obtenidas en este estudio constituyeron el marco de trabajo para continuar la reflexión.

Jornada sobre el practicum en trabajo social

Una vez finalizado el estudio, en la Presidencia de la CDTs se valoró el interés de organizar una Jornada sobre las prácticas externas, con el fin de trasladar a todas las universidades el informe de los resultados de este estudio.

La Jornada se celebró en junio de 2012, en Santiago de Compostela, estructurando el programa en tres bloques. La primera parte de la sesión se realizó una reflexión sobre la supervisión del practicum, trasladando los resultados de un estudio reciente a nivel europeo; en segundo lugar se trasladaron las conclusiones obtenidos en la encuesta y por último, se realizó un intercambio de experiencias y buenas prácticas de las diferentes universidades, aportándose documentación de interés para todas las universidades.

Una de las principales conclusiones de esta jornada, fue la necesidad de trabajar una serie de recomendaciones y estándares de calidad en las prácticas externas. Un nuevo reto para la CDTs, elaborar un documento que constituya un apoyo en la implementación de las prácticas, de modo que favorezca el proceso de acreditación de los nuevos Grados. Un documento de recomendaciones que sirvan de orientación y guía a las universidades y que pudiera permitir unificar criterios respecto a las prácticas del título de Grado en Trabajo Social. El objetivo propuesto para este documento era orientar a las universidades respecto a los mínimos universalizables en torno a los aspectos que configuran las prácticas.

Documento de recomendaciones sobre “Estándares de Calidad de las prácticas externas en la titulación de Grado en Trabajo Social”

En noviembre de 2012 se pone en marcha este nuevo proyecto, creando una comisión de la que forman parte diferentes universidades de la CDTs y que coordiné como persona delegada de la Presidencia de la Conferencia.

La comisión, considerando las aportaciones de las diferentes universidades implicadas y las aportaciones de Miguel Zabalza en sus diferentes publicaciones, como experto en las prácticas externas universitarias, se comienza a elaborar un primer borrador, diseñando criterios de calidad y de recomendaciones generales. El documento aborda estos criterios en términos

de estándares de calidad que debe cumplir el practicum y se centra en los aspectos más relevantes del diseño, organización, planificación, implementación y evaluación de las prácticas de trabajo social, considerando el conjunto de aspectos que intervienen en una realidad organizativa tan compleja como ésta.

Este documento, que posteriormente se contrasta con el resto de miembros de la Conferencia y se somete a su aprobación, representa un importante avance y constituye un marco de recomendaciones relativo a los aspectos más significativos de la organización de las prácticas externas: practicum en la titulación de trabajo social.

El documento se encuentra publicado, entre otros, en la página web de la CDT³. A continuación indicamos los diferentes aspectos sobre los que se ha establecido algún tipo de recomendación:

- Diseño de las prácticas.
 - Normativa de prácticas.
 - Modelo formativo.
 - Plan de estudios.
 - Guía docente.
- Organización de las prácticas.
 - Colaboración institucional.
 - Estructura organizativa.
 - Agentes implicados: requisitos y reconocimiento.
 - Recursos técnicos.
- Planificación e implementación de las prácticas.
 - Fase de preparación: información y adjudicación de plazas.
 - Fase de inicio y desarrollo: protocolo de seguimiento.
 - Fase final: finalización de prácticas y evaluación del alumnado.
- Sistema de evaluación de las prácticas.
- Otros temas relacionados con las prácticas.
 - Trabajo fin de grado.
 - Programas de movilidad.
 - Atención a la diversidad.
 - Identificación y difusión de buenas prácticas.
 - Prácticas de posgrado.

³ Para las personas que estén interesadas la página web de la CDT es:
<http://conferenciatrabajosalocial.blogspot.com.es>

Para finalizar, tenemos que subrayar que este proyecto, al igual que los dos anteriores, contó con la participación directa de personas del ámbito académico en representación de las universidades implicadas y del ámbito profesional, en representación del Consejo General de Trabajo Social.

Nuestra valoración es muy positiva, puesto que consideramos indispensable este vínculo teoría-práctica, academia-profesión, profesorado-profesionales.

GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL PRACTICUM EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL EN LA EUTS DE LA UPV/EHU

Expuesta la relevancia que han tenido y tienen las prácticas externas en la titulación de trabajo social, y teniendo en cuenta que el Practicum de Grado en Trabajo Social de la Universidad del País Vasco se implementa en el curso 2013/2014, se inicia el proceso de planificación y organización del practicum, lógicamente partiendo de la experiencia adquirida durante la Diplomatura, siempre dentro del contexto de trabajo marcado desde la CDTs y teniendo como referencia experiencias de otras universidades⁴.

En nuestra universidad, un primer dato a destacar es que dada la importancia que tiene el practicum en nuestra titulación, la Escuela cuenta con una Subdirección de prácticas, que coordina los contenidos del módulo y organiza y gestiona el practicum, incentivando desde los inicios una propuesta de trabajo cooperativo que pretende mejorar tanto el diseño como la gestión del practicum.

Una de las características que podemos destacar en la configuración del título de Grado en Trabajo Social, es que desde sus inicios se plantea la participación de los diferentes agentes implicados en la definición de sus contenidos. De hecho, para el diseño del plan de estudios se creó una comisión en la que participaron de forma activa: alumnado, profesorado adscrito y profesorado con docencia en la Escuela, personal de administración y servicios y profesionales en representación del Colegio Oficial de Trabajo Social.

Una vez diseñado el plan de estudios, lógicamente la Memoria verificada de Grado es el punto de partida para las diferentes acciones llevadas a cabo por la EUTS, ya que en ella se encuentran definidos elementos clave como las competencias del practicum y el creditaje. Como señalábamos anteriormente, el nuevo plan de estudios define al practicum como una de las materias básicas y fundamentales en el proceso formativo del alumnado, otorgándole 32 ECTS, siendo con ello la asignatura con mayor creditaje y dedicación.

Para iniciar este proceso nos hicimos una pregunta, ¿qué podemos hacer para mejorar nuestro practicum?, no era una respuesta fácil ni única,

⁴ La Universidad de Valladolid llevó a cabo una experiencia similar que valoró de forma positiva.

pero teníamos claro que requeríamos la colaboración de las/los profesionales colaboradores en las prácticas de nuestro alumnado.

Nuestro objetivo era definir las características esenciales del practicum de Grado haciendo partícipes a todos los agentes implicados, tanto de la universidad como de las instituciones y entidades sociales colaboradoras.

Además, nuestro planteamiento debía dar continuidad al conjunto de acciones de innovación docente iniciadas en la Escuela, que nos ha llevado a construir el Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC) y a obtener la certificación del programa de calidad AUDIT.

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de aplicar criterios de calidad en el diseño y organización del practicum. De hecho la participación directa de la Dirección de la EUTS en la Presidencia de la CDTs y más en concreto en los proyectos vinculados al practicum, hace que la propuesta de Escuela recoja las recomendaciones de *Estándares de calidad de las prácticas de Grado de Trabajo Social* elaborados por la Conferencia. Ambos procesos han avanzado paralelos en el tiempo.

Nuestra pretensión ha sido organizar el practicum de Grado contando con todos los agentes implicados, para lo cual se planifica una serie de acciones que tienen como objetivo implantar un modelo organizativo con garantías de calidad.

Entre las acciones llevadas a cabo, destacamos las siguientes:

- La realización de un *cuestionario* dirigida a las/los profesionales de trabajo social que colaboran con la EUTS en el desarrollo del practicum de nuestro alumnado.
- La organización de una *Jornada* de formación y encuentro profesional centrada en las prácticas de Grado de Trabajo Social
- La planificación de un *Seminario* de trabajo en la que participarían los diferentes agentes implicados en las prácticas.
- La elaboración de una *Guía de prácticas externas* de la titulación de Grado en Trabajo Social, dando a conocer los resultados de todo el proceso en una nueva Jornada de encuentro profesional.

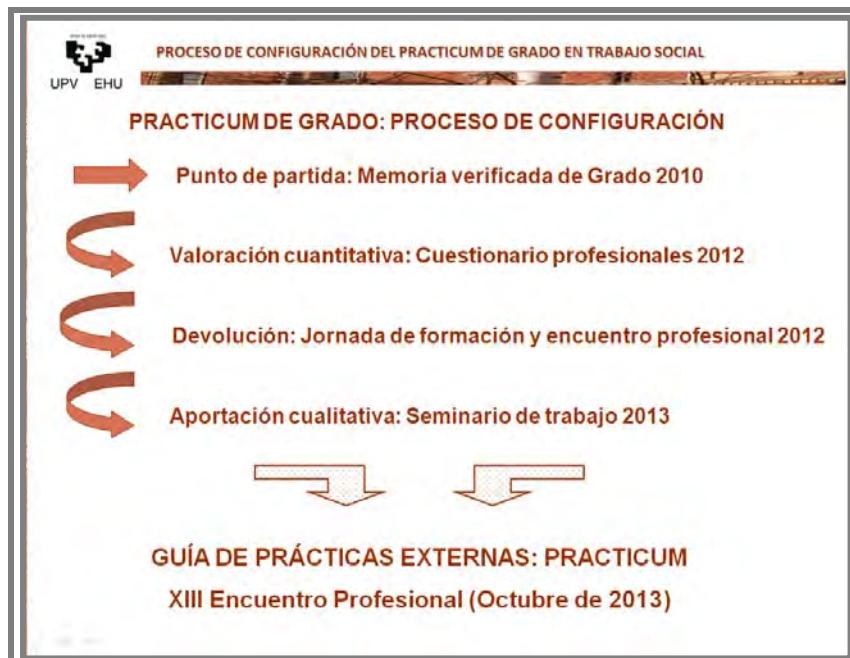


Figura 2.- Proceso de configuración de Practicum: UPV/EHU (Elaboración propia)

El proceso de configuración del practicum ha girado en torno a dos tipos de acciones, en primer lugar la realización de una valoración de carácter más cuantitativo, a través de un cuestionario, y en base a los resultados obtenidos y compartidos en una Jornada de encuentro profesional, hemos desarrollado una segunda acción de carácter más cualitativo, a través de un seminario de trabajo con un grupo promotor en el que han participado representantes de todos los agentes implicados.

Logicamente el resultado de este proceso se plasma en una Guía de prácticas, que se entregará a todos las personas participantes en el proceso en una nueva Jornada de encuentro profesional, realizando una devolución del trabajo realizado.

A continuación desarrollamos con más detenimiento este proceso.

Cuestionario sobre practicum dirigido a profesionales-tutores/as de prácticas

Para el diseño de las prácticas consideramos imprescindible contar con las aportaciones de las y los profesionales colaboradores/ras. Con este propósito se elaboró un cuestionario que nos permitiera recoger sus valoraciones, opiniones y aportaciones sobre diferentes aspectos del practicum que nos ayudaran a trabajar en el nuevo diseño.

En la Jornada anual de Formación y Encuentro Profesional⁵, se compartirían los resultados de esta encuesta y se tendría la oportunidad de

⁵ La Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UPV/EHU, desde el curso académico 1997/1998, y con una periodicidad anual, desarrolla una *Jornada de Formación y Encuentro*

intercambiar impresiones entre los distintos agentes implicados en el practicum: profesionales, profesorado y alumnado.

Los temas que se plantearon en el cuestionario, pretendían ahondar en algunos aspectos que consideramos clave para la configuración del nuevo practicum, así se abordaron los siguientes aspectos:

- Las competencias de las prácticas externas: practicum, definidas en la memoria verificada de Grado, que el alumnado debería adquirir.
- Los resultados de aprendizaje que desde nuestra Escuela se plantean, y que se convierten en eje fundamental de la evaluación del alumnado.
- El contenido de la memoria de prácticas que cada alumna y alumno debe elaborar.
- Los reconocimientos a profesionales-tutores/as de las prácticas, por parte de la Universidad, de nuestro centro y de las instituciones donde trabajan.
- Aportaciones y sugerencias para la mejora del practicum.

Se trataba de analizar cuestiones fundamentales del practicum desde la perspectiva de las/los profesionales de trabajo social, nos interesaba su visión sobre las competencias definidas en la memoria, intentando recoger que debería saber, comprender y ser capaz de hacer nuestro alumnado al finalizar el periodo de prácticas. Al respecto se ha constatado una identificación desde el ámbito profesional con la propuesta incluida en el plan de estudios, en especial con aquellas competencias que subrayan la adquisición de experiencia profesional, el desarrollo de destrezas, la organización adecuada del trabajo, la realización de diagnósticos sociales y el diseño, implementación y evaluación de proyectos de intervención social.

Otro aspecto a valorar fue la memoria del practicum que debe elaborar el alumnado. En este punto se valora positivamente la propuesta presentada, que recoge el planteamiento metodológico de trabajo social, destacando la necesidad de clarificar las funciones profesionales en el campo de prácticas. La autoevaluación del alumnado se considera un elemento imprescindible en el proceso.

También interesaba conocer la opinión de las y los profesionales con respecto al reconocimiento que la universidad hace a su colaboración en el desarrollo de las prácticas de nuestro alumnado y respecto a los incentivos que

Profesional dirigida específicamente a los instructores y las instructoras de prácticas con un doble objetivo: a) Posibilitar la adecuada preparación para el desarrollo de la función docente, creando espacios para la formación teórico-metodológica. Ello favorece la mejora en su actividad instructora, en una mejor atención a nuestro alumnado, que es el objetivo último de la Escuela y de la Universidad. b) Crear espacios que posibiliten el reconocimiento de su contribución en relación a la formación de nuestro alumnado. Todo ello repercute en el mantenimiento del compromiso que han adquirido y garantiza a la Escuela y a la Universidad los campos de prácticas externas necesarios para completar la formación.

hasta el momento se habían planteado, tales como Certificación de la EUTS acreditando su labor y el reconocimiento de la *venia docendi* de la Universidad, la oferta formativa que de modo gratuita se ofrece al colectivo, incluyendo la Jornada de Formación y Encuentro profesional. La valoración que realiza el colectivo es muy positiva, añadiendo el “enriquecimiento propio del profesional” como un aliciente. Se recogen dos ideas importantes a tener en cuenta en próximos cursos: La necesaria “formación de formadores” y la organización de “Jornadas de intercambio de experiencias”.

Por último, pretendíamos recoger alguna idea que nos ayudara a mejorar la calidad del practicum y verificar alguna de las propuestas que proponíamos llevar adelante. Como puede observarse en el siguiente gráfico en general se obtiene una valoración positiva de las propuestas, pero destacan la necesidad de que el profesional de referencia para el alumnado sea trabajador/a social, la necesidad de elaborar un proyecto formativo para cada alumna/o y la importancia de formalizar las prácticas a través de convenios. Destacan las ideas vinculadas a la coordinación entre profesorado y profesionales, indicando procedimientos, periodicidad, evaluación conjunta y la necesaria vinculación teoría-práctica.

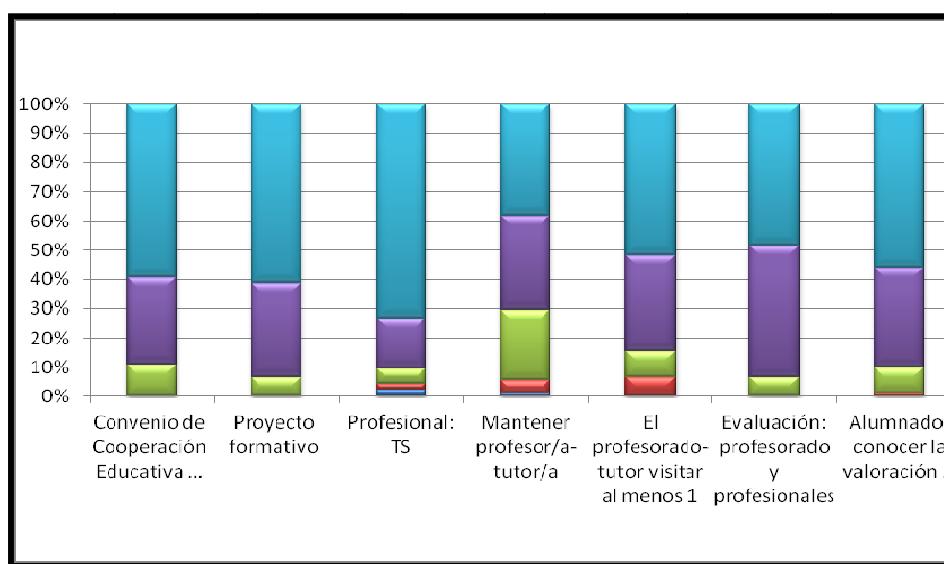


Gráfico 1.- Valoración de acciones de reconocimiento a profesionales (Elaboración propia)

Las aportaciones han sido muy importantes, ya que en algunas cuestiones ratificamos que el trabajo realizado está respondiendo a los intereses de las y los profesionales y además sus aportaciones dan luz para orientar algunos de los aspectos incluidos en las prácticas. Otro aspecto que tenemos que destacar es la alta participación del colectivo, el número de profesionales que ha respondido a la encuesta ha sido elevado, aportando además respuestas que cualifican sus aportaciones.

Realizado el análisis de datos, se elabora un informe de resultados que se incluye entre los materiales a entregar en la *XII Jornada de formación y*

encuentro profesional de 2012, que centra su contenido en el diseño del practicum de Grado en Trabajo Social. La ponencia marco la imparte Miguel Ángel Zabalza, catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela, abordando la importancia del *practicum en la formación universitaria*.

La segunda parte de la jornada se pretendía reflexionar en torno al Practicum de Grado en Trabajo Social para ir centrando el interés en las prácticas de nuestra universidad y en las futuras prácticas de Grado, marco en el que se presentaron los resultados de la encuesta y una nueva propuesta de trabajo, la organización de un Seminario sobre las prácticas con un grupo promotor en el que estuvieran representados todos los agentes implicados, un paso más para construir entre todas y todos un practicum que refuerce la necesaria unión entre teoría y práctica; entre profesión y formación..

Con esta Jornada también se pretendía ahondar en la visibilidad y reconocimiento del practicum, tanto en la formación como en la profesión de trabajo social, ante la universidad y las instituciones, y con ello agradecer una vez más la colaboración desinteresada de las profesionales y los profesionales en este proceso.

Seminario de trabajo para el diseño del practicum de Grado en Trabajo Social

Una vez trabajado en la jornada el nuevo marco de las prácticas en las titulaciones de Grado y más en concreto en la titulación de trabajo social en nuestra universidad, exponiendo las aportaciones recibidas a través de la encuesta, se valora la necesidad de analizar algunos de los aspectos vinculados a la gestión de las prácticas, pretendiendo recoger una valoración de la propuesta que pretendíamos poner en marcha y recoger aportaciones de carácter más cualitativo que nos permitiera reflexionar sobre algunos de los criterios de calidad vinculados al practicum.

Para ello se propuso formar grupos de trabajo en torno a cinco temas:

- Desarrollo del proceso de prácticas: protocolo de funcionamiento
- Funciones y tareas del alumnado, profesionales y profesorado
- Plan de prácticas del alumnado: proyecto formativo
- Memoria de prácticas: estructura y contenido
- Sistema de evaluación

Para trabajar estos aspectos se propuso formar un grupo de trabajo, que denominamos grupo promotor de prácticas, implicando a diez personas representantes de cada colectivo: alumnado, profesionales y profesorado. En total treinta personas, de modo que en cada grupo temático hubiese seis personas, dos de cada colectivo.

El seminario se estructuró en dos sesiones, una primera parte de trabajo grupal en torno al tema, trabajando a partir de materiales y fichas de trabajo. Y una segunda parte de exposición de las conclusiones y de debate en plenario.

Las conclusiones se trasladan a la Comisión de prácticas de la EUTS y se trabajan para integrar las propuestas en la Guía de prácticas.

Elaboración de la Guía de practicum⁶

Nuestra pretensión ha sido trabajar de forma conjunta el proceso y los contenidos fundamentales de las prácticas externas de Grado y finalmente plasmar los resultados en una de Practicum, devolviendo a las personas participantes sus aportaciones en una jornada de encuentro profesional.

La guía incorpora los siguientes contenidos, contemplando un carácter eminentemente práctico y ofreciendo un desarrollo de anexos que constituyen una importante pauta de funcionamiento para todas las personas implicadas:

- Presentación
- Plan de estudios de Grado en Trabajo Social
- Prácticas externas: practicum
- Prácticas de cooperación al desarrollo
- Modelo organizativo
 - Normativa aplicable
 - Agentes implicados
 - o EUTS: Subdirección, comisión, profesorado
 - o Entidades colaboradoras: profesionales
 - o Alumnado
 - Desarrollo del proceso y flujogramas
 - o Fase preparatoria
 - o Fase de desarrollo
 - o Fase de cierre
- Reconocimiento a profesionales.

La información contenida en esta guía pretende servir de apoyo a los y las profesionales que desempeñan una importante labor pedagógica acogiendo alumnado en sus centros de trabajo, al profesorado de la Escuela que se ocupa de la tutorización y seguimiento y al propio alumnado que realiza el practicum. Por ello, para su elaboración se ha hecho participar a todos los agentes implicados.

⁶ La guía se encuentra a su disposición en la página web de la E.U. de Trabajo Social de la UPV/EHU: <http://www.gizarte-langintza.ehu.es> y también editada: BERASALUZE, A. y OVEJAS, R.(Coord) (2013): *Guía para el desarrollo de las prácticas externas: practicum en Trabajo Social*. Vitoria-Gasteiz. UPV/EHU.

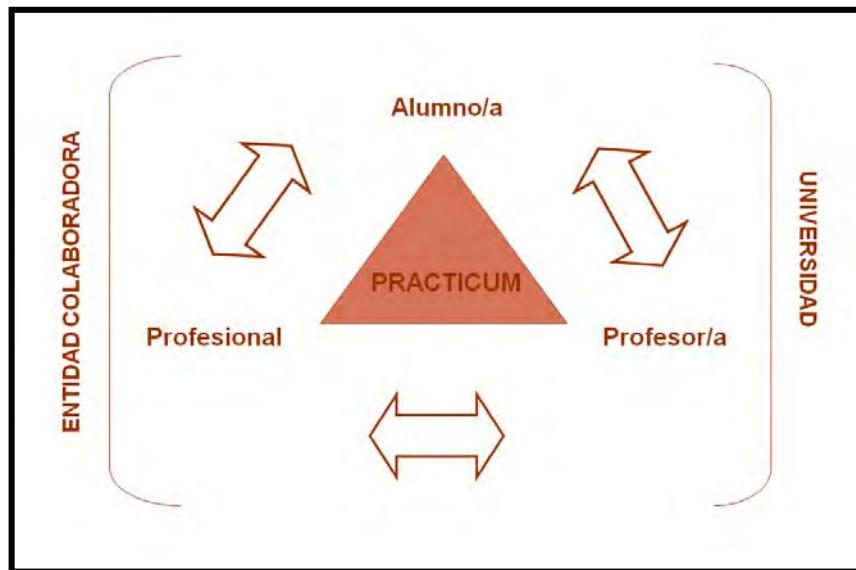


Figura 3.- Agentes implicados en el practicum (Elaboración propia)

Consideramos que el practicum es una oportunidad para el alumnado, ya que le permite conocer la realidad social y profesional y aplicar los conocimientos adquiridos, pero también es una oportunidad para la universidad y el profesorado, para las instituciones y profesionales, por el intercambio que posibilita entre el ámbito profesional y el académico, beneficiando en último término al propio trabajo social, a la disciplina y a la profesión.

Nos gustaría remarcar que con el desarrollo de esta experiencia, se ha dado continuidad al conjunto de acciones de innovación docente llevadas a cabo por la Escuela, orientadas a la mejora de la calidad en la formación universitaria del trabajo social, en este caso, de las prácticas curriculares.

Por otro lado, nuestra intención con esta guía es ahondar en la visibilidad, el reconocimiento y la legitimidad del practicum, tanto en la formación como en la profesión de trabajo social, ante la universidad, las instituciones y entidades sociales.

Agradecemos a todas y a todos su participación, su colaboración y su compromiso con la formación, que una vez más ha permitido el intercambio entre teoría y práctica. El practicum puede convertirse en un aliado privilegiado, siendo la tutela profesional y la supervisión educativa elementos clave.

La construcción compartida de este proceso y su sistematización, ha permitido a la EUTS avanzar en el compromiso con la gestión de calidad del centro. Este es el motivo por el que deseamos compartir esta experiencia, esperando que sea de interés para otras universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berasaluze, A. y Ovejas, R.(Coord) (2013): *Guía para el desarrollo de las prácticas externas: practicum en trabajo social*. Vitoria-Gasteiz. Servicio editorial UPV/EHU.
- 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.
<http://conferenciatrabajosocial.blogspot.com.es>
- Ovejas, R, Fernandez, J., De La Rosa Gimeno, P, Facal, T., Raya, E., Sobremonte, E. (2012): *Encuesta sobre prácticas externas y trabajo fin de grado en trabajo social-2012*. Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 19. Universidad de Alicante. Alicante. pp. 95-113.
- Vázquez Aguado, O (Coord.) (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (ANECA).
- Zabalza, M. A. (2011). *Evaluar la calidad del practicum: una propuesta*. Actas del XI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio: Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Vigo y Universidad de La Coruña, pp. 101-128.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

EL ECOE DE MEDICINA, UN EXAMEN PARA APRENDER

Gregorio Mañeru Zunzarren

Universidad de Navarra

APRENDIENDO ES MÁS QUE APRENDER

Recuerdo con frecuencia la frase que escuché a un profesor de estadística: "El hombre no nace entero...se va enterando". Me venía este recuerdo porque en ese juego de palabras laten dos realidades de capital importancia, a mi modo de ver, que nos incumben muy especialmente a quienes aquí estamos. Una primera que confirma todos nuestros esfuerzos y que me gustaría destacar: nunca dejamos de aprender, el aprendizaje se lleva a cabo a lo largo de toda la vida. Algunas ocasiones el motor se pone en marcha gracias a la incertidumbre que nos genera la situación de resolver algo nuevo que nos reta y genera inquietud. Supongo que estarán de acuerdo en compartir la afirmación de distintos pensadores y educadores de que a lo largo de la vida pasamos por etapas de aprendizaje de diferente calado y que estas circunstancias nos preparan para responder en las múltiples y variadas formas de actuar de las que somos capaces los seres humanos. Estas etapas tienen sus ciclos y en cada cambio se nos presentan nuevos retos y oportunidades que nos exigen volver a aprender (Martín, 2008).

Los campos son muy diversos, porque tenemos que aprender por ejemplo, cuando comenzamos una nueva actividad de tiempo libre; o una tarea profesional distinta; desde luego cuando nos enfrentamos a hacienda, y no digo nada cuando se estrena paternidad...todo es nuevo en un primer momento, y sentimos la necesidad de hacer poco a poco reconocible ese nuevo entorno que nos inquieta. En algunos casos nos veremos en la necesidad de demostrar los conocimientos adquiridos pasando una prueba que determina el nivel alcanzado. Esto en, dos palabras, es el aprendizaje permanente o *life long learning* que dicen los ingleses (Candy, 1991).

Una segunda realidad, igual o más importante y que se mueve en distinta dimensión, es la de las oportunidades y retos que se van descubriendo cuando se adquieren nuevos conocimientos, o por categorizarlo de un modo más amplio y actual, cuando se adquieren nuevas competencias. Tiene en común con la anterior que sus principios son radicalmente dinámicos, hasta

el punto de uno puede necesitar volver a aprender de nuevo algo que hacía muy bien y ha olvidado. Esta cualidad humana es fantástica porque nos hace seres más capaces y menos determinados. Lo diferencial está en las obligaciones, las ilusiones y las motivaciones. Todo ello se juega en el campo de lo contingente y hace extraordinariamente estimulante la contemplación de un aprendiz ansioso por aprender nada menos que ¡en mi aula! (Cullen, 2002).

CONOCER LAS REGLAS AYUDA

Como es sabido, las aulas universitarias han sido y siguen siendo el punto de reunión y transmisión de un saber. Pero solo con estar no se avanza ni se mejora. Las señales de tráfico nos ayudan a llegar al destino si las conocemos, pero sobre todo si las respetamos. Para que la información y la comunicación lleguen a constituirse en conocimiento requieren de la intención y de la reflexión (Morín, 2000). Saber que hay que hacer es importante, pero lo es más saber cómo hacerlo y aún más, ser capaz de tomar la decisión de hacerlo. Son tres niveles de conocimiento que se configuran e integran cuando se propone un proyecto exigente y coherente por parte del docente, que reclama esfuerzo y compromiso en el discente. Como institución, la universidad es algo maravilloso, porque si se hacen las cosas bien, el alumno se va enterando. Hay quien ha dicho que los alumnos aprenden a pesar de los profesores...y no le falta razón, pero ese dicho no tiene porqué invalidar el sistema y sus reglas. De hecho la finalidad del sistema y las reglas están encaminadas a la mejora, pues de lo contrario más vale cambiar el sistema y las reglas.

Permítanme contarles una anécdota. Tengo un amigo americano con el que suelo quedar y en algunas ocasiones intento tomarle el pelo con dichos y frases que creo que no comprende bien... (Él también me lo hace a mí en Inglés, lo cual es mayor delito porque mi inglés es lamentable y su castellano sin embargo es muy bueno), pues bien, hace unos días le solté esta frase con trampa: "No por mucho amanecer tempranece más madrugo"...se quedó un poco desconcertado inicialmente y cuando captó la broma me dijo: "Esta frase no tiene sentido alguno en castellano", a lo que le respondí, "te equivocas, he logrado lo que pretendía: que pensaras. Porque así como los ingleses escribís las frases al revés y os entendéis a pesar de ello, los españoles podemos decir una cosa que signifique lo contrario de lo que entiendes".

De todo esto podríamos concluir que conviene atenerse a unas reglas, unas indicaciones, que permitan tanto al que se propone enseñar como al que quiere aprender, avanzar y mejorar en una dirección clara y coherente. Los criterios de evaluación son tan importantes y necesarios en la evaluación que de no tener esto en cuenta, puede uno no saber qué está evaluando en sus alumnos, y lo que es peor, aprobarles (Bloom, 1979).

VIVIR ES APRENDER; APRENDER ES VIVIR

En la vida real nos examinamos a diario cuando intentamos demostrar nuestra capacidad de tomar las decisiones correctas que nos facilitarán resolver los problemas a los que nos enfrentamos en el ejercicio profesional, en la convivencia familiar y social, en las relaciones interpersonales, etc., superando la incertidumbre que pueda aparecer según sean las circunstancias, con confianza y responsabilidad (Naval, 2001). Tomar decisiones no siempre es indicativo de conocimiento.

De hecho estamos pagando las consecuencias de alguna toma de decisiones bastante equivocada en materia de economía, por poner un ejemplo. Por eso ser competente en la toma de decisiones va a requerir además de arrojo, conocimientos y sentido común.

La justicia y la prudencia son las vías rápidas por las que circulan los mejores en este terreno, que son aquellos que se deciden, no solamente deciden. En la universidad moderna se prepara a los alumnos para que se sientan capaces de tomar decisiones, sobre todo en el ámbito profesional, en tanto en cuanto lleguen a estar en disposición de asumir esta responsabilidad...es decir, en cuanto se vayan enterando y se decidan.

He dedicado casi veinte años de mi vida a dirigir equipos de fútbol entrenando a jóvenes adolescentes casi siempre, y me atrevo a afirmar que el entrenamiento deportivo tiene muchas cualidades similares a la preparación universitaria para la vida profesional y social. En los deportes de equipo, el aprendizaje y la preparación pretenden conquistar mejoras en las competencias técnica, táctica, física y psicológica, tanto en el plano personal como de equipo. Todo ello tiene como finalidad la preparación para la competición. Hacer más competitivo un equipo requiere conocer bien a cada componente y favorecer el desarrollo y el crecimiento tanto personal como grupalmente. De otro modo solo se logra tener 11 individuos corriendo en la misma dirección, quizás muy rápido, pero que no juegan juntos. La competencia es aquella cualidad que dice lo que uno sabe hacer. La competición es lo mismo, solo que dice que uno es mejor que otro en un momento determinado en ese ámbito (Gordillo, 1992). Sinceramente, por experiencia propia no me parece que exista incompatibilidad entre formar en competencias y para la competición. Quizás este tema requiera de un estudio más detenido, comenzando por aclarar que decimos y que queremos decir con formar o educar para la competición.

Escuché que Helenio Herrera, famosísimo entrenador de fútbol en los años 50-60 y que lo ganó todo, afirmaba que se juega mejor con 10 que con 11. También que se aprende más de las derrotas que de las victorias. De lo primero tengo que decir que no estoy de acuerdo porque no siempre es cierto, como se puede constatar fácilmente, ya que todos los equipos salen al campo al inicio del partido con 11 jugadores, por considerar una desventaja salir con 10. De lo segundo opino que es un axioma que se cumple casi siempre, porque además de buscar culpables, se buscan causas que den razón de lo ocurrido.

¿Que favorece más la reflexión y el análisis? Porque pienso que es distinto analizar que reflexionar. Se analizan los datos y se reflexiona sobre hechos. Algunas veces es verdad que las causas tienen nombre y apellidos...pero en los deportes de equipo prevalece la máxima de que ganamos y perdemos todos. Podemos concluir que se necesitan los datos y los hechos para encontrar las formulas que evalúen y traten de mejorar lo acontecido.

También podemos concluir que quien no reflexiona tiene limitada la capacidad de comprender la realidad de un modo más realista y sobre todo más completo. En el deporte como en la educación, las derrotas y las victorias (los suspensos y aprobados) solo enseñan a quien está dispuesto a superarse siempre. El entrenamiento supone de una parte la preparación en ámbitos protegidos donde se ayuda a afrontar el fracaso o la derrota con espíritu de superación personal para que aumente la capacidad de tolerar la frustración ante el error propio o ajeno. Pero también tiene un enfoque valiosísimo de corrección, de estímulo y de ánimo en quien comete el error, que arropado por el equipo vuelve a luchar por superar las dificultades con que se encuentra sintiéndose más capaz. (Bravo, 2000)

De todo esto, espero que podamos estar de acuerdo en que una evaluación debe contemplar y valorar los factores que influyen en el resultado, no solo el resultado (Ramírez, 2003). La condición de validez de una evaluación no la da el hecho de que lo hacen muchos, y menos aún que siempre se ha hecho así. La validez la da el hecho de que lo que dice que mide se puede constatar con otras formulas de medición, con otros evaluadores y en otros momentos. De lo contrario, la medida que mide será lo que quiere que mida. El aprendizaje que no implica compromiso es tan superficial que desaparece después de examen.

Yo no recuerdo el nombre de algunas asignaturas en las que me pusieron matrícula de honor. Sin embargo, tengo profundamente arraigados algunos recuerdos del interés y compromiso con que algún profesor quería enseñarnos la importancia de servir. Servir como instrumentos en la sociedad, cada uno en su lugar, y servir al otro para que pueda confiar y esperar siempre lo mejor de nosotros. Esto explica que un buen profesor de filosofía nos asegurara que según él, el valor de nuestros actos no se logra por intentar hacer las cosas, ni siquiera por el intento de hacerlas muy bien. El valor de lo que intentamos hacer lo da fundamentalmente el por qué lo hacemos. La finalidad es lo que le da sentido proyectándose desde el inicio del aprendizaje, orientando y guiando los pasos que el aprendiz da al lado de quien en los titubeos o dudas le ofrece confianza y seguridad. (Heidegger, 1994: 5).

EVALUAR CON PACIENCIA Y BUEN HUMOR

Creo que lo más atractivo de la educación es ver crecer a los alumnos en todos los sentidos. Quizá no siempre alcanzan nuestras expectativas...pero es cierto que casi siempre descubrimos que cuantas más altas eran, más alto llegan. El recorrido que hace el aprendiz de cualquier cosa desde la dependencia a la autonomía y de la autonomía a la solidaridad es largo y costoso. De hecho en muchos ámbitos parece que no avanzamos apenas por mucha experiencia que tengamos. Y es que nuestra condición humana es limitada y somos seres dependientes toda la vida (Marini, 1977).

Dependemos de tantas cosas que parece una insolencia decir que somos libres. Pero en realidad esta conclusión es errónea desde su raíz misma, porque la libertad no es un absoluto, es también dependiente y se limita a un espacio de lugar y tiempo que no siempre sabemos controlar.

Hay personas que tiene talento y habilidades de liderazgo, y nos arrastran o quizás sea mejor decir, nos estimulan a seguir las decisiones que toman ellos. Lo digo en el mejor sentido de la expresión “seguirles” porque nos inspiran confianza y van por delante. Nuestra autonomía no se ve reducida o limitada, más bien se potencia y crece gracias a la experiencia de quien lidera nuestro grupo, que busca lo mejor para cada uno, persiguiendo el bien común (Bolévar, 2004). Esto sí que es un arte, ¿no les parece?

En realidad esta es la fórmula social y profesional más eficaz y que mejor respeta la libertad personal. El trabajo en equipo debe promover el crecimiento personal y la mejora de los resultados en la tarea del grupo. Gracias a la paciencia que nos tenemos unos con otros, toleramos la frustración o el fracaso y nos llena de satisfacción el reconocimiento de lo que aportamos al grupo.

Esta dualidad de lo personal y lo del equipo se resuelve precisamente en lo que nos hace mejores y en lo que nos enriquece, y gracias al buen humor, somos capaces de ver la realidad en la que nos movemos con optimismo, calibrando nuestras debilidades y fortalezas, nuestras oportunidades y amenazas (De la Puente, 2010). Es cierto que se puede avanzar solo, pero también lo es, y la vida misma nos lo enseña, que se corren muchos riesgos de perder el tiempo y a veces el juicio.

Para ir finalizando, me gustaría proponerles una breve reflexión sobre cuáles debieran ser las condiciones que deben darse para que seamos capaces de enseñar más y mejor y de seguir aprendiendo. Las herramientas de los mecánicos de automóviles no han cambiado mucho en estos últimos años, aunque hay que reconocer que en algunos talleres tienen unos sistemas de diagnóstico tan sofisticados que un mira a su alrededor de un lado a otro pensando que se ha equivocado y no está verdaderamente en un taller de automóviles.

Tengo que reconocer que de mecánica no se mucho pero el ejemplo me sirve para destacar lo metódico de la profesión, de su constancia y del orden que requiere para que no falten ni sobren piezas del motor que han reparado. También me sugiere el ejemplo el hecho de que los mecánicos que conozco son gente excepcional, porque aunque parezca que lo hacen

para ganarse algún dinero extra, siempre que llevamos el coche al taller, aunque sea solo para cambiar el aceite, nos avisan de posibles complicaciones detectadas en un amortiguador, en los frenos o en las ruedas.

Es un ejemplo de ética profesional que debiera cundir porque hacen su trabajo pensando en la seguridad del cliente y desde luego yo se lo agradezco (Ruiz, 2004). Con esa información podremos decidir si hacer caso o no a sus sugerencias, pero de hecho esa actitud se valora positivamente y genera confianza en el cliente.

Termino mi exposición planteando alguna pregunta que quizá puede resultar de interés y genere debate en este foro. ¿Por qué los exámenes buscan unos datos fijos en una realidad multi-dimensional y dinámica? ¿Solo se da importancia en la vida real al resultado-dato? ¿Cómo se puede evaluar la capacidad de superación personal? ¿Y el espíritu de servicio? La curiosidad y la imaginación son motores de la innovación, ¿Podemos potenciarlos y valorarlos? ¿Es posible valorar como influye esto en el estilo de enseñanza?

Me parece que en este momento, como ponente de una mesa sobre el ECOE, voy a tener que pedirles el esfuerzo de intentar unir cabos, porque espero que me crean si les digo que he estado toda mi exposición hablando sobre el ECOE (Martínez-Carretero, 2005; Solana, 2008; WFME, 1998; Harden,& Gleeson, 1979;). Y como se suele decir que una imagen vale más que mil palabras, confío en que con la presentación que voy a ofrecerles a continuación, pueda concluir mi exposición habiendo ofrecido algo de luz sobre el tema y provocar la suficiente curiosidad como para que al finalizar surjan preguntas...que pueda responder.

Muchas gracias por atención

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bloom, B. (1979)"Taxonomía de los objetivos de evaluación. La clasificación de las metas educacionales" 8^a Ed. Biblioteca Nuevas Orientaciones en la Educación. Ateneo. Argentina
- Bolévar, C. (2004). El arte del liderazgo esencial. Capital humano, (177).
- Bravo, J., Ortega, M., Prieto, M., & Ruiz, F. (2000). Aprendizaje por descubrimiento en la enseñanza a distancia: Conceptos y un caso de estudio. Universidad de CastillaLa Mancha.: Grupo de Informática Educativa. Departamento de Informática.
- Candy, P. (1991) "Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice" Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco
- Cullen, C. (2002) "La docencia como virtud ciudadana" *Revista docencia. Docencia* Nº 16. Mayo: Pp.53-58.

- De la Puente, JLB., & Solís, J. (2010). Educación y Humor: Una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 365-385.
- Gordillo, A. (1992) "Orientaciones Psicológicas en la iniciación deportiva" *Revista de Psicología del deporte*, Vol.1 Pp.27-36
- Harden, R. & Gleeson, F. (1979) "Assessment of medical competence using an objective structured clinical examination", *Med Educ*, 13, 39-54.
- Heidegger, M. (1994) La pregunta por la técnica. Conferencias y artículos, P.5.
- Marini, R. M. (1977). Dialéctica de la dependencia. Era.
- Martín, E. (2008) "Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida" *CEE Participación Educativa*, 9, noviembre, Pp. 72-78.
- Martínez Carretero, J. M, (2005): "Los métodos de evaluación de la competencia profesional: la evaluación clínica objetiva estructurada (ECOE)", *Educ. Méd. vol.8, suppl.2*, pp. 18-22,
- Morín, E. (2000) "La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento" Edit. Seix Barral. Los Tres Mundos. Barcelona.
- Naval, C., Altarejos, F., & González-Simancas, JL. (2001). La confianza: exigencia de la libertad personal. In Comunicación presentada en el Congreso Internacional The grandeur of ordinary life, Roma (pp. 7-12).
- Ramírez, G. C., & Castro, M. E. M. (2003). Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 2.
- Ruiz, PO. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 62(227), 5-30.
- Solana, R. (2008): "Aplicación de un examen clínico objetivo estructurado (ECOE) para la evaluación de las habilidades y competencias clínicas en la Licenciatura de Medicina", en Memoria de las acciones desarrolladas. Proyectos de mejora de la calidad docente. Vicerrectorado de planificación y calidad. X convocatoria (2008-2009)
- WFME. The Executive Council, The World Federation for Medical Education (1998): "International standards in medical education: assessment and accreditation of medical schools educational programmes. A WFME position paper", *Medical Education*, 32, pp. 549-58.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

DATOS RECIENTES SOBRE EL PRACTICUM

CONVERGENCIAS VS DIVERGENCIAS EN EL DISEÑO DEL PRACTICUM

Mercedes González Sanmamed

Universidade da Coruña

La formación del profesorado en España ha experimentado una reforma en profundidad a raíz de los cambios que provocó el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. En el marco de los nuevos decretos que regulan las enseñanzas de Grado y, concretamente, de las órdenes ministeriales específicas para las titulaciones de formación docente, cada universidad ha elaborado y verificado las correspondientes Memorias de los Títulos de magisterio y de profesorado de secundaria. En este nuevo escenario es preciso conocer cómo se ha diseñado el Practicum, bajo qué supuestos se fundamenta su organización y el papel que se le otorga en el conjunto del título. Para identificar y valorar estos aspectos se ha realizado un análisis del Practicum de 88 centros universitarios españoles que ofrecen el grado de Infantil y Primaria y de 66 que imparten el máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas¹.

INTRODUCCIÓN

Las particulares circunstancias en las que se encuentra la formación del profesorado en España tras la reforma de los planes de estudio -en consonancia con los nuevos decretos establecidos desde el Ministerio de Educación para adaptar tanto la universidad española como las titulaciones que se imparten a las directrices que emanan del Espacio Europeo de Educación Superior-, hacen necesario y urgente vislumbrar cómo se ha afrontado el diseño del Practicum en cada una de las universidades para dar respuesta a los diversos aspectos apuntados sobre esta materia en las órdenes ministeriales, y observar de qué manera y en qué medida se ha tenido en cuenta el corpus de conocimiento disponible respecto a los procesos de aprendizaje y socialización profesional docente.

El diseño por competencias que debe orientar la organización de los nuevos títulos de grado y máster en la universidad española otorga una

¹ El estudio fue subvencionado en la convocatoria del 2011 del programa Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (EA2011-0039)

especial significación a la relación teoría-práctica y, en particular, a las experiencias de aprendizaje en y desde los escenarios profesionales. Efectivamente, el valor formativo del Practicum es todavía mayor en una propuesta formativa por competencias en la que la vinculación con el mundo laboral constituye un elemento importante para el aprendizaje de los saberes, habilidades y actitudes profesionales. Así, además de los estudios de Educación, otras muchas carreras universitarias están incorporando un periodo de prácticas en sus diseños formativos con el propósito de ampliar, profundizar o completar la formación que ofertan y, sobre todo, establecer puentes con el ámbito profesional: “efectivamente, el Practicum está adquiriendo un valor estratégico en los programas formativos que exige la formalización de las relaciones entre el ámbito universitario y los escenarios laborales y una mayor reflexión sobre los aprendizajes que se pueden adquirir en cada momento y lugar y su contribución a la preparación competencial del estudiante” (González Sanmamed, 2011, 15).

Así pues, con esta investigación hemos pretendemos identificar la situación del Practicum en los nuevos títulos de Infantil, Primaria y Secundaria, y a partir de la recopilación y el análisis de la información disponible describir y explicar cómo se diseña, desarrolla y evalúa en los diferentes centros universitarios y cuál es el marco teórico que lo sustenta.

El proyecto ha sido desarrollado por un equipo de investigadores de diez instituciones, nueve universidades y la ACSUG (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia). La coordinación se realizó desde la Universidade da Coruña y participaron un total de treinta y seis investigadores.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre (BOE nº 260 de 30 de octubre de 2007) en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España regulando que las enseñanzas de grado, tienen como finalidad “la obtención por parte del estudiante de una formación general en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” (artículo 9), mientras que se estipula que las enseñanzas de máster pretenden la adquisición por parte del estudiante de “una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras” (artículo 10).

Para las enseñanzas de grado, en el citado Decreto 1393/2007 se establece que “si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios” (artículo 12), y que el Trabajo de Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos y “deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

Para el máster se regula que los planes de estudio tendrán entre 60 y 120 créditos, que incorporarán toda la formación teórica y práctica a adquirir por el estudiante: “materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, Trabajo de Fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características de cada título” (artículo 15).

El marco normativo específico de la formación inicial del profesorado que establece los requisitos para la verificación de los títulos oficiales universitarios que habilitan para el ejercicio de la profesión correspondientes del profesorado de Infantil (Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre publicada en el BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007), Primaria (Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre publicada en el BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007) y Secundaria, Formación Profesional y profesorado de Escuelas de Idiomas (Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre, publicada en el BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007) incluye un amplio conjunto de competencias y objetivos que se deberán trabajar durante el proceso de formación.

Las Órdenes citadas establecen que los planes de estudio para la formación de docentes de Infantil y Primaria (de grado) tendrán una duración de 240 créditos europeos, mientras que para el profesorado de Secundaria el máster será de 60 créditos. Se estipula también que en los grados el Practicum se desarrollará en centros en los que se imparten las enseñanzas correspondientes a las etapas y estudios a las que alude cada título “reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades”, mientras que para el máster se regula que el Practicum se realizará “en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y Administraciones Educativas”. Se especifica además que dicho Practicum tendrá “carácter presencial” y que para el caso de los grados “estará tutelado por profesores universitarios y profesorado de la etapa o estudios correspondientes acreditados como tutores de prácticas”, mientras que para el máster se señala que “las instituciones educativas participantes en la realización del Practicum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes”.

El módulo referido al Practicum en los estudios de grado citados incorpora “Prácticas escolares y Trabajo de fin de Grado” (50 créditos) y pretende el desarrollo de las siguientes competencias:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- 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.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y 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.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años (para Educación Infantil) y 6-12 años (para Educación Primaria).
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Se señala además que “estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo Fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas”.

En los estudios de máster de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas se incorpora el Practicum en la especialización incluyendo el trabajo de fin de Máster” (16 créditos) y estableciéndose como competencias para este módulo:

- Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
- Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.
- Respeto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

Al igual que para el grado se señala, además, que “estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo Fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas”.

Las Ordenes citadas que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la docencia en las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas definen -según se desprende del análisis de las competencias-, un perfil de profesor reflexivo, innovador y capaz de evaluar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en aras de propiciar su mejora continua. Todo ello reclama una profunda reconsideración del currículum formativo de manera que pueda superarse la fragmentación y la incoherencia que ha caracterizado las propuestas formativas precedentes. Se

trataría de “superar una situación ampliamente denunciada que deja a los alumnos sin apoyo para unir las piezas del puzzle de la formación, que los abandona a su suerte para conectar teoría y práctica, para relacionar lo aprendido en el conjunto de las materias teórico-prácticas con la experiencia del Practicum” (Fuentes Abeledo, 2009, 110), además de impulsar un cambio metodológico que tendrían que asumir todos los formadores y en el que el proceso formativo esté centrado y dirigido al aprendizaje de los futuros profesores.

Pero más allá del marco legal establecido y de las posibilidades que ofrece la coyuntura socio-cultural y económica y del corpus de conocimiento disponible, la responsabilidad del diseño de los planes de practicum corresponde a los equipos docentes de cada universidad que asumen la elaboración de los diversos documentos de planificación y concretan, en función de sus particulares circunstancias, el qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué de la formación de los futuros docentes que realizan los estudios de magisterio o de secundaria en sus respectivos centros universitarios. De ahí la importancia de conocer cómo se ha definido en cada institución el proceso de formación de los futuros profesores y, específicamente, de qué forma se diseñó el componente formativo del practicum.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de este proyecto ha consistido en realizar un análisis de los planes de Practicum y otros documentos elaborados para el desarrollo de este componente del currículo de formación de profesorado, que han diseñado las diversas universidades españolas siguiendo las directrices de la legislación vigente y a partir de lo que ya habían estipulado en las Memorias de los Títulos del Grado de Maestro y el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, presentados para su verificación en la ANECA. Concretamente, entre otros, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Recuperar y sistematizar las características definidas para la materia de Practicum en las Memorias de los títulos de grado de Educación Infantil y Primaria y del máster de Profesorado de Secundaria.
- Conocer los planes, programas y convenios, así como otros documentos, elaborados en cada una de las universidades españolas para el desarrollo curricular, organizativo e institucional de la materia del Practicum.
- Identificar los componentes, fases y agentes considerados en los planes de Practicum de los títulos de maestro y de formación del profesorado de Secundaria de las universidades españolas.

Para el análisis del Practicum nos hemos basado en la información disponible en las páginas web de los centros universitarios españoles. Seguidamente y en aras de una mayor seguridad, los datos recopilados se enviaron a los responsables de cada centro de manera que pudieran verificar y, en caso necesario, matizar, ampliar o completar dicha información.

Se elaboró un directorio con todos los datos necesarios de los centros que impartían las titulaciones de formación del profesorado en las universidades españolas y un documento guía en el que se especificaba la documentación que se necesitaba recopilar y los tópicos a los que se pretendía dar respuesta para cubrir los propósitos de la investigación.

Debido a la inmensa cantidad de información que hemos recolectado y que las universidades nos han aportado, consideramos imprescindible crear una herramienta de sistematización de la información. La herramienta que hemos empleado en este caso, ha sido una hoja Excel por cada titulación, en la que se han recogido todos los centros educativos analizados, así como los bloques, categorías y códigos elaborados previamente para el vaciado de la información.

Hemos separado los datos para cada titulación, y dentro de cada carrera organizamos su sistematización en función del sistema de bloques, categorías y códigos establecidos. Los bloques que se han considerado son los siguientes: fundamentación, diseño, organización y gestión, agentes, evaluación y recursos. El hecho de obtener los datos de las titulaciones por separado nos ha permitido, por una parte, profundizar en cada titulación y, por otra, vislumbrar análisis comparativos entre las distintas titulaciones.

RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En función de las limitaciones de espacio y tiempo que se establecen para la presentación de trabajos y las dificultades derivadas de la gran cantidad de datos recogidos, presentaremos a continuación solamente algunas de las convergencias y divergencias detectadas en el diseño del Practicum en las titulaciones de Magisterio.

Algunas convergencias....

Las convergencias se detectan, sobre todo, en los aspectos de Fundamentación del Practicum, es decir, en lo relativo a las bases teóricas y a la justificación científica y académica de este componente formativo. En cuanto al diseño del Practicum, las similitudes se identifican fundamentalmente en los objetivos, competencias, contenidos y actividades que se proponen.

Concretamente los “acuerdos” encontrados se refieren a los siguientes aspectos:

- Se constatan unas elevadas expectativas respecto a lo que va a suponer el Practicum para el desarrollo de la carrera y el aprendizaje profesional.
- Se apuesta por el Practicum como una experiencia que permita al alumnado acercarse de forma crítica y reflexiva a la realidad de las aulas.
- Se postula una relación dialéctica entre la teoría y la práctica y se dice que ambas deben ser complementarias de manera que cada estudiante sea capaz de ir aprendiendo a ser profesor y construyendo su propio estilo docente.
- Se aboga por un perfil de profesor práctico y crítico.
- La tipología y amplitud de objetivos, competencias y contenidos que se explicitan en los documentos de planificación del Practicum pone de manifiesto el amplio panorama de aprendizajes que se esperan promover en el Practicum.
- La gran mayoría de centros universitarios que imparten los grados de Infantil y Primaria (un 75% en grado y un 60% en máster) optan por identificar fases en el transcurso del Practicum. Concretamente, identifican tres fases: observación, colaboración y actuación autónoma.
- Del total de centros que imparten las titulaciones de Infantil y Primaria, un 86% ofrecen a su alumnado la opción de realizar su Practicum en centros escolares; la segunda opción (un 40%) es en otras instituciones educativas y la opción menos contemplada en ambas titulaciones es la posibilidad de realizar el Practicum en escenarios internacionales (solo un 20%).

Algunas divergencias...

Las divergencias se detectan fundamentalmente en los aspectos relativos a la organización y gestión del Practicum. Concretamente:

- Uno de los aspectos con resultados más dispares en este estudio es la temporalización de los créditos del Practicum: tanto en lo referido al reparto entre los cursos de las titulaciones como al total de créditos que se adjudican al Practicum en su conjunto. Dentro de la amplia variedad de posibilidades de reparto de créditos, en las titulaciones de grado de Infantil y Primaria, la opción que prevalece en un 20% de los centros es establecer un Practicum de 20 créditos ECTS en el 3º curso del grado y, un 35% de los centros optan por un Practicum de 24 créditos ECTS en el último curso de los grados. Con respecto a los créditos ECTS atribuidos a los TFG, sí existe más homogeneidad en los resultados pues cerca del 70% de los centros que imparten los grados optan por atribuirle 6 créditos al TFG. Los créditos que se atribuyen al

Practicum en el máster de Secundaria, al igual que para los grados, tampoco se distribuyen uniformemente así, un 35% de los centros otorgan al Practicum 10 créditos, un 27% le otorgan 12 créditos y, un 16% le otorgan 14 creditos, siendo estos los resultados más representativos. Con respecto al TFM, un 91% le otorga 6 créditos.

- Otra de las cuestiones controvertidas ha sido la referida a los mecanismos de adscripción de cada uno de los agentes que participan en el Practicum. Con respecto a la adscripción de los tutores/as de centro y tutores/as de universidad, en las 3 titulaciones, sólo un escaso 20% del total de centros han hecho alusión en la documentación a este aspecto. Y en este porcentaje de centros la opción que más se contempla es la de establecer una serie de criterios, seguida muy de cerca por la elección personal, e incluso hay centros que optan por combinar ambos mecanismos.

Sólo en la documentación del 30% de los centros universitarios analizados, se hace referencia a los mecanismos de adscripción del alumnado a los centros de prácticas.

El último aspecto que queríamos apuntar se refiere a la falta de coherencia que se percibe en un análisis en profundidad de los diversos aspectos que hemos contemplado en este estudio y que nos permiten vislumbrar que puede haber más allá de las grandes intenciones que se explicitan como bases teóricas cuando las decisiones no siempre responden a tales supuestos. También las ausencias son enormemente significativas y dejan al descubierto concepciones y limitaciones difícilmente justificables.

Establecer un diseño curricular de formación del profesorado de calidad implica que garantice una mínima coherencia entre los diferentes componentes del mismo (entre, por ejemplo, las opciones tomadas en torno a la fundamentación, las propias materias teórico-prácticas de las diferentes áreas de conocimiento y, entre éstas y el Practicum). Ese entramado curricular perfila un cierto modelo de formación (o usando otros términos “enfoques”, “tradiciones”, “concepciones”) y un cierto modelo de docente. Que los centros de formación tomen conciencia de estas relaciones, que se debata sobre las mismas, que dichas discusiones tengan en cuenta la investigación sobre las capacidades docentes para una buena enseñanza, y se tomen decisiones consensuadas e informadas son condiciones importantes para propiciar propuestas formativas que ofrezcan actividades y experiencias con sentido para los futuros profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1, 118-127.
- Coffey, H. (2010). "[They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education](#)". *Teaching and Teacher Education*, 26, 2, 335-342.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach?. En Cochran-Smith, M; Feiman-Nemser, S. e McIntyre, D.J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Nueva York: Routledge, 697-705.
- Ferrier-Kerr, J.L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25, 6, 790-797.
- Fuentes Abeledo, E. (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. (Coord.) (2009). *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training. Actas del X Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 103-124.
- Fuentes Abeledo, E. y González Sanmamed, M. (2012). La articulación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Monográficos Escuela: Contar con los mejores docentes: selección y formación práctica*. Madrid: Escuela Española, 10-11.
- Fuentes Abeledo, E. y González Sanmamed, M. (2010). Formación inicial do profesorado: Coñecemento e competencias. *Eduga*, 60, edición dixital.
- González Sanmamed, M. (2002). Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido en el Practicum?. Zabalza, M. A.; Iglesias, L.; Cid, A. e Raposo, M. (2002). En *Actas del VI Simposium Internacional sobre el Practicum: Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago, 61-97.
- González Sanmamed, M. (1994). Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las prácticas escolares. *Enseñanza & Teaching*, 12, 73-86.
- González Sanmamed, M. (2011): El practicum en la formación docente: mitos, discursos y realidades. En Ramirez, S. et al. (Coords.). *El practicum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas*. Madrid, EOS, 15-29.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Molina Ruiz, E. (2008). Analysis of the system of practicum in spanish universities. *European Journal of Teacher Education*, 4, 339-366.

-
- Tejada Fernández, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón (Revista de Pedagogía)*, 58 (3), 403-422.
- Zabalza Beraza, M. (2006). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En Escudero, J.M. (2006) (Coord). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y Prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- 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". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.

DATOS RECIENTES SOBRE EL PRACTICUM

Fátima Vieira

Universidad Minho (Portugal)

En la fecha de envío del Cd de Actas a imprenta, la Secretaría del *XII Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria* no disponía del texto.

EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: MI EXPERIENCIA EN CIENCIAS ECONÓMICAS

Rafael Moratilla López

Universidad Castilla la Mancha

A pesar de que con la implantación del EEEES “Prácticas Externas” constituyen una materia curricular en los Planes de Estudio, son todavía escasos los trabajos de investigación dedicados a analizar sus funciones, contenidos y resultados en el ámbito de las ciencias sociales. Con este trabajo se pretende analizar el diseño que consideramos debe tener una asignatura que se imparte a estudiantes universitarios de Economía o de Administración y Dirección de Empresas en aulas fuera de los campus, en las propias entidades¹, bajo la dirección y supervisión de profesores universitarios y la tutela de un profesional.

La enseñanza universitaria, como cualquier otra, debe estar basada en la trasmisión y generación del conocimiento. Hay que entender la enseñanza como un flujo donde aparecen constantemente nuevos caminos, nuevos espacios y por tanto nuevos tiempos. La enseñanza tiene que estar basada en la investigación y por tanto requiere de «la imprescindible renovación de los métodos de enseñanza—aprendizaje, procurando que sean más personalizados, que conviertan al estudiante en el sujeto y protagonista del proceso, que se desarrolle con instrumentos, nuevos recursos y tareas más variadas, al tiempo que se dignifique el reconocimiento de la función del docente y que se afronten graves problemas como los de rendimiento, los abandonos y los retardos en los estudios» (Vázquez García, 2008).

Además, la enseñanza universitaria no debe eliminar la cultura, por el contrario esta debe ser parte esencial de su devenir. Hay que evitar que se conceda un título profesional sin la garantía de que el egresado tenga una idea

¹ Denominaremos entidad al colectivo que participa en el proceso productivo y que desde el punto de visto jurídico se consideran una persona jurídica, como por ejemplo: instituciones, organismos, corporaciones, holdings, compañías o empresas, tanto de carácter público como privado. Desde la perspectiva de la asignatura el papel de todas es el mismo, participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios de Economía. En este documento utilizaremos el nombre de entidad o de empresa como sinónimos, y el de Economía como sinónimo de los estudios de Economía o de ADE pues ambos conducen a la obtención del mismo reconocimiento profesional que es el de economista.

clara de cómo la parcela de ciencia estudiada por él ha llegado a los paradigmas que la sustentan y al carácter limitado que tienen sus conocimientos. Esto no quiere decir que los conocimiento teóricos carezcan de importancia, todo lo contrario, pues nadie puede poner en práctica aquello que desconoce, «*además de todas las disposiciones naturales, adquirimos primero la capacidad y luego ejercemos las actividades. Esto es evidente en el caso de los sentidos, pues no por ver muchas veces u oír muchas veces adquirimos los sentidos, sino al revés: los usamos porque los tenemos, no los tenemos por haberlos usado. En cambio, adquirimos las virtudes como resultado de actividades anteriores, y este es el caso de las demás artes, pues lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo*

La cultura tiene que ser parte esencial de la actividad universitaria, «*la universidad no es un centro de formación profesional, o por lo menos no es solamente eso. Entre sus funciones ha de iniciar a los estudiantes en los principios de la ciencia y de la investigación, aportando una base cultural que caracterice a todo licenciado, provenga de la especialidad que sea. Flaco favor se haría a la sociedad si se olvidara que la enseñanza superior ha de incidir todavía con mayor intensidad en las tres parcelas básicas del aprendizaje: leer, escribir y discurrir*desde un principio hallamos, más o menos vagamente, condensadas en las Universidades, y en proporciones diferentes, la investigación científica; la elaboración de la verdad así adquirida; su incorporación en el sistema de su cultura general; la trasmisión y difusión de esta cultura, de sus puntos de vista, de sus sentimientos, sus ideales, mediante la enseñanza; la educación moral de la juventud; su preparación para ciertas profesiones, con otras funciones que de aquí se siguenque la educación superior tiene un papel clave que desempeñar si hemos de abordar con éxito los retos a los que nos enfrentamos y si hemos de promover el desarrollo social y cultural de nuestras sociedades. Por tanto, consideramos que la inversión pública en la educación superior es una prioridad crucial

Enseñanza, investigación y cultura son los tres ejes centrales de la actividad universitaria, ahora bien así como la enseñanza y la investigación son parte del propio ejercicio de la actividad docente, la cultura aparece como un intangible difícil de explicar, «*cuando uno examina el concepto, éste aparece cada vez más como una ilusión*la Cultura o la Civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedadahí están implicadas las acciones que la vida humana tiene que llevar a cabo para su mantenimiento

Como materia formativa en los estudiantes de Economía Prácticas Externas tiene un papel decisivo, pues «*permite al estudiante aplicar en contexto*

real los conocimientos académicos adquiridos durante la carrera, posibilita una aproximación global e interdisciplinar a los problemas (frente a la fragmentación y descontextualización de los conocimientos tan difícil de superar en el ámbito universitario); que le permiten contemplarlos con otros conocimientos técnicos y especializados propios de su profesión (y, no olvidemos, muchas veces más actualizados que los que se estudian en la universidad); sobre todo, y especialmente, permiten al estudiante integrarse en un medio nuevo para él, culturalmente distinto a la universidad (otros usos, otras figuras, otras prioridades), permitiendo un proceso de socialización y adaptación al mismo» (García Delgado). Al reconocer Prácticas Externas como asignatura debemos identificar esa con alguno de los siguientes modelos (Zabalza, 2011):

- Centrado en la aplicación real de lo aprendido durante la carrera
- Dirigido a facilitar empleo a los futuros egresados
- Destinado a complementar la formación general recibida
- Orientado a enriquecer la formación básica, combinando los aprendizajes académicos con la experiencia formativa en centros de trabajo.

Este último modelo, que combina el aprendizaje con la experiencia, permite por una parte plantear cuestiones teóricas en entornos no académicos y por otra, resolver problemas profesionales basándose en conocimientos teóricos. Cuestiones como: ¿qué cantidad y qué bienes hay que producir?, ¿con qué mercancías y métodos de producción se obtienen un determinado producto?, ¿cómo y dónde distribuir?, ¿qué valor tiene una mercancía? o ¿cómo cuantificar los recursos utilizados? son parte de los problemas cotidianos en la actividad profesional. Este modelo permite al profesor, al estudiante y al tutor profesional combinar conocimiento, experiencia y aprendizaje, al desarrollar la actividad educativa en entornos profesionales propiciando que los estudiantes comparen esta actividad con la impartida en las aulas universitarias. Ambas actuaciones implican «aprendizajes sobre uno mismo, aprendizajes vinculados a las disciplinas académicas, aprendizajes con respecto a la profesión y a los profesionales, aprendizajes con respecto a los usuarios de la empresa donde se realicen las prácticas (clientes, proveedores, colaboradores...), aprendizajes sobre el trabajo y aprendizajes sobre el propio centro de trabajo» (Zabalza M. Á.).

Es importante considerar que para las empresas participar en esta actividad formativa representa un coste, dado que: «la formación general es útil a muchas empresas, no sólo a las que la proporcionan [...] En principio, prácticamente toda la formación en el trabajo da lugar a incrementos de la productividad marginal futura de los trabajadores en las empresas; sin embargo, cuando la formación es general, también se incrementa el producto marginal en otras muchas empresas [...] En ese caso, ¿por qué empresas con un comportamiento racional, que operan en mercados de trabajo competitivos, proporcionan formación general si no obtienen ningún rendimiento de ella? La respuesta es que las empresas sólo proporcionan formación general si no incurren en coste alguno. Los individuos que reciben formación general estarán dispuestos

a costearla, ya que la formación general hace que aumenten sus salarios futuros» (Becker, 1983).

Las universidades han pasado de ser centros para una élite de estudiantes donde la trasmisión del conocimiento era su objetivo, a ser centros educativos de masas cuyo objetivo es la inserción de los jóvenes universitarios en el mundo del trabajo, «en las dos últimas décadas la Universidad, y en particular la Universidad española, ha vivido tiempos de cambio. [...] De hecho, es difícil sustraerse a la idea de que esas transformaciones habidas en la Universidad no son sino un intento, en general tímido y conservador, de acomodar el paso de la vida universitaria a los profundos cambios que, fuera de las aulas y los campus, se están produciendo en la sociedad. En estos años la Universidad se ha abierto a un número creciente de alumnos, y con ello a nuevos grupos sociales. Han surgido nuevas demandas, pero también nuevos competidores, que obligan a repensar las metas y los métodos de cultura universitaria» (Monereo & Pozo, 2003).

Si en la década de 1980 las funciones básicas de la Universidad eran «el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura»², en la actualidad persigue «una mejor formación de sus graduadas y graduados para que estos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico»³. La Universidad modifica el objetivo de trasmisión del conocimiento por el aprendizaje de habilidades y adquisición de competencias que facilitan al alumno la incorporación al mundo del trabajo. Estas alteraciones están determinadas por cambios culturales derivados de la aparición y desarrollo de las nuevas tecnologías, transformaciones en la institución familiar o por la propia evolución demográfica. Esto hace que los estudiantes universitarios tiendan a preocuparse más por su futuro laboral, que por los conocimientos recibidos o que poseen, «las relaciones entre la educación superior y su entorno económico han cambiado de forma significativa durante las últimas dos décadas, es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades. La masificación y diversificación de sistema educativo superior, la globalización económica, los nuevos modelos de generar conocimiento, los nuevos profesionales requeridos y el establecimiento de nuevas orientaciones profesionales, han producido cambios en las instituciones del sistema educativo superior para desarrollar nuevas formas de colaboración con el mundo del trabajo» (Tynjälä, Jussi, & Anneli, 2003).

En paralelo al desarrollo del EEES la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) altera la trasmisión del conocimiento. Las nuevas tecnologías son capaces de almacenar la mayoría del conocimien-

² Preámbulo de la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria, se puede consultar en: [«http://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf»](http://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf) (consulta 3 de mayo de 2013).

³ Preámbulo del texto refundido de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se puede consultar en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf> (consulta 3 de mayo de 2013).

to acumulado; aparentemente ahora no se necesita memorizar, ni consultar libros, revistas o documentos científicos. Esto trasciende al propio flujo del conocimiento, lo que ahora sabemos no nos sirve para mañana, estamos obligándonos a aprender y a desaprender constantemente, los estudiantes tienen que ser competentes y responsables en la adquisición, ampliación y profundización de sus conocimientos a lo largo de toda la vida.

El estudiante de Economía recién egresado que se incorpora al mundo del trabajo ha superado asignaturas de teoría económica, economía aplicada, contabilidad, organización de empresas, matemáticas, historia y de otras ciencias afines como sociología o derecho, ha sido instruido en la ciencia económica o lo que es lo mismo en «*el estudio de las actividades del hombre en los actos corrientes de la vida*» (Marshall, 1954), su campo de actuación es muy amplio y, salvo casos excepcionales o casuales, el desconocimiento de cuál será su labor y en qué parcelas de actividad ejercerá su profesión es elevado. Un economista puede realizar su trabajo en cualquier actividad codificada por el Instituto Nacional de Estadística⁴ y según establece el Estatuto Profesional de Economistas y de Profesores y Peritos Mercantiles⁵ puede desempeñar amplias y variadas funciones, ello implica acceder a un abanico de 32.938 puestos de trabajo diferentes.

La docencia universitaria se ha caracterizado por las clases magistrales preparadas individualmente, «*a la tarea de enseñar los profesores se enfrentan generalmente en solitario. Sólo los alumnos son testigo de la actuación profesional de los profesores. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento [...] El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se protege y preserva mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar*

» (Marcelo García, 2020). Con la implantación del EEEs el profesor debe, además de trasmitir sus conocimientos, organizar y disponer los contenidos que los estudiantes tienen que aprender con tareas individualizadas o en grupo. El aprendizaje debe estar basado en los resultados que se logran al resolver problemas los estudiantes utilizando los conocimientos, competencias, habilidades y destrezas que posean. El proyecto Tuning aclara que «*por resultados del aprendizaje queremos significar 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*» (González & Wagerarr).

“Prácticas Externas” es una asignatura basada en el aprendizaje del estudiante en entornos reales donde tienen la oportunidad de poner en práctica habilidades, competencias y actitudes, como por ejemplo:

⁴ Nos referimos a las 766 actividades codificadas con cinco dígitos por el Instituto Nacional de Estadística en la Clasificación de Actividades Económica, (CNAE 2009): http://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cnae09/cnae_2009_rd.pdf (consulta 1 de marzo de 2010).

⁵ 43 funciones en el Real Decreto 871/1977, Estatuto profesional de economistas y de peritos mercantiles, publicado en el Boletín Oficial del Estado el 28 de abril de 1977.

- El aprendizaje continuado y autónomo.
- Desarrollar la comunicación oral y escrita.
- Uso y desarrollo de las tecnologías de la información.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Dar la importancia del esfuerzo y la constancia.
- Ser capaz de reflexionar y determinar las propias limitaciones.
- Conocer las obligaciones personales y profesionales

La formación de los estudiantes fuera de los recintos universitarios no significa que la Universidad se desentienda, todo lo contrario, «*las funciones de la Universidad al servicio de la sociedad son: La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística; la difusión, la valoración y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida, y del desarrollo económico; y la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida*»⁶.

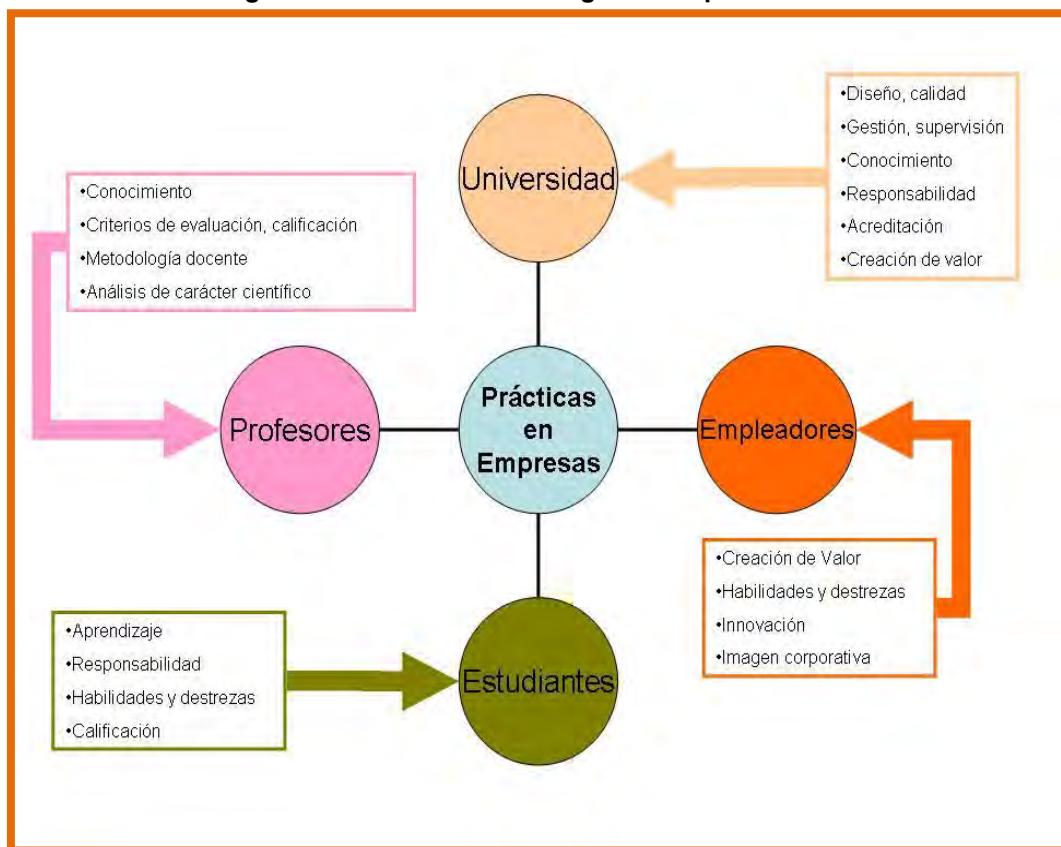
El diseño de las “Prácticas Externas” como materia formativa pretende que el esfuerzo exigido a los estudiantes sea fácil de comprender y comparar en el EEES: «*sirvan para que los futuros profesionales vean, observen, compartan, imiten, cuestionen, y en definitiva, puedan llegar a sentirse un poco profesionales*» (Marcelo García, Desarrollo profesional y practicum en la universidad, 1998). Ahora bien, esto no quiere decir que reproduzcamos lo que otras universidades realizan, al contrario utilizaremos el diseño que mejor se adapta a nuestro entorno, pues «*aunque, en efecto, fuésemos todos –hombres o países– idénticos, sería funesta la imitación. Porque al imitar eludimos aquel esfuerzo creador, de lucha con el problema, que puede hacernos comprender el verdadero sentido y los límites o defectos de la solución que imitamos*

“Prácticas Externas” como materia formativa debe estar diseñada con la certeza de que el aprendizaje del estudiante en entornos reales es alcanzable total o parcialmente. Esto que parece una obviedad, en esta asignatura es especialmente importante pues «*en principio al ajuste que implican los diferentes intereses de los participes involucrados: profesores, empleadores, instituciones y estudiantes; en segundo lugar, al diseño y gestión de un marco de referencia común; en tercer lugar, a la necesidad de imponer una disciplina rigurosa basada en la responsabilidad; en cuarto lugar a la necesidad de estimular el conocimiento profundo; y por último es menester animar a los estudiantes a utilizar y desarrollar sus destrezas*

⁶ Artículo 1 de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre, publicada en el Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2001.

de agentes y sobre la actividad en su conjunto. Las “Prácticas Externas” no establecen un nexo exclusivo entre profesor–alumno. Son relaciones más complejas en las que intervienen múltiples personas, cada cual con su criterio. La relación establecida entre los intervenientes es, a su vez, determinante en la consecución del objetivo perseguido: El aprendizaje del estudiante.

Figura 1: Funciones de los agentes implicados



Fuente: Elaboración propia

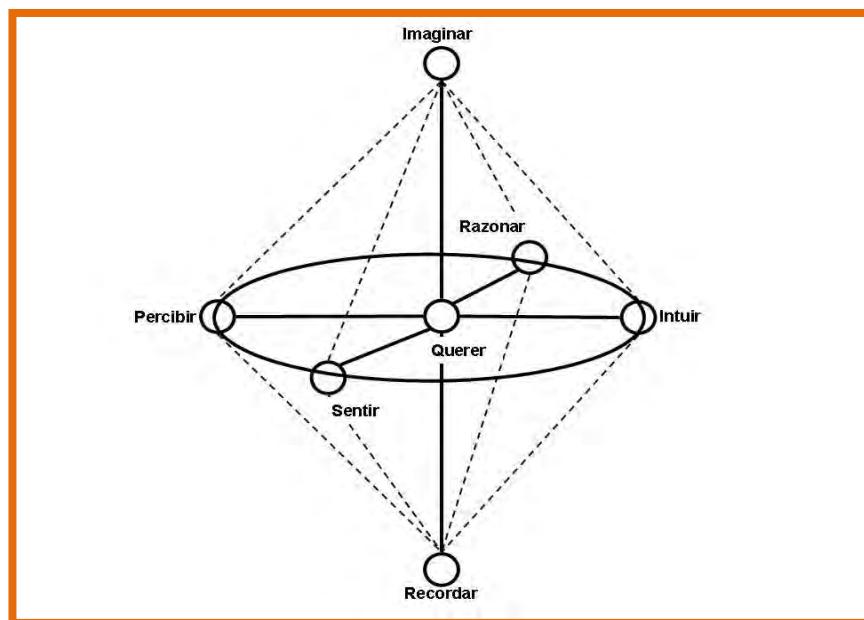
Al estudiante está dirigido el esfuerzo de todos los que intervienen la asignatura de “Prácticas Externas”. Su diseño persigue que aprenda de la experiencia y dé importancia no sólo al conocimiento de teorías y ejercicios realizados en las aulas universitarias sino también a al saber hacer y la experiencia de los profesionales que trabajan en empresas y toman las decisiones económicas.

La adquisición del aprendizaje constituye un proceso complejo y casi permanentemente sometido a debate, «*el aprendizaje es el medio por el que no sólo adquirimos habilidades y conocimiento sino también valores, actitudes y reacciones emocionales*» (Ormrod, 2008).

Se trata de un proceso basado en el libre albedrío, en aspectos fisiológicos influídos por el entorno que puede ser explicado por una serie de acciones internas que cada estudiante realiza. Dichas acciones se pueden determinar por categorías y cada categoría puede subdividirse en competencias indepen-

dientes pero fuertemente interrelaciones entre sí (Figura 2), pues para «*razonar, hace falta un marco racional objetivo y para sentir, es precisa una respuesta subjetiva, basada en la emoción, por lo que en el modelo aparecen como polos opuestos. De igual manera, percibir e intuir manifiestan una polaridad opuesta en su forma de operar: la primera obtiene información por medio de lo contrastable y lo empírico y la segunda, por medio de lo subyacente y lo encubierto. Tanto imaginar cómo recordar dependen de percibir, intuir, razonar y sentir para su funcionamiento eficaz, pero se sitúan en polos opuestos para reflejar sus orientaciones temporales hacia lo que ya ha sido y lo que todavía está por venir. Querer, finalmente, es necesario para organizar el funcionamiento de las otras seis categorías con respecto a las tareas concretas de aprendizaje, razón por la cual ocupa una posición central en el modelo*»⁷.

Figura 2: Modelo de los procesos de aprendizaje



Fuente: Boud, Cohen y Walker (2011)

Querer es el eje central del aprendizaje. Sin la disposición del estudiante de querer hacer algo, de destinar parte de su tiempo a una actividad, no es posible obtener un resultado gratificante, «aunque nuestro carácter está formado por las circunstancias, nuestros propios deseos pueden hacer mucho para trazar esas circunstancias, y que lo realmente inspirado y ennoblecedor en la doctrina del libre arbitrio es la convicción de que tenemos un poder efectivo en la formación de nuestro propio carácter; que nuestra voluntad, influenciando nuestras propias circunstancias; puede modificar nuestros actos futuros o nuestras capacidades volitivas» (Stuart Mill, 1945). El aprendizaje consiste en un acto que gira en torno a la voluntad, a la facultad de decidir y ordenar la propia

⁷ Boud, D., Cohen, R y Walker, D (editores) (2011): *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Madrid. Narcea Ediciones, pp. 61-75.

conducta, «*lo que construyen las personas a partir de un encuentro de aprendizaje depende de sus motivos e intenciones, de lo que ya sepan y de cómo utilizan sus conocimientos anteriores. [...] Por tanto, el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente. La adquisición de información en sí no conlleva ese cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar en ella sí lo hace. Comprender realmente la física, las matemáticas o la historia es pensar como un físico, un matemático o un historiador y eso se demuestra en la forma de comportarse. Cuando una persona comprende realmente un sector del conocimiento, cambia esa parte del mundo; esa persona ya no vuelve a comportarse del mismo modo en relación con ese campo*

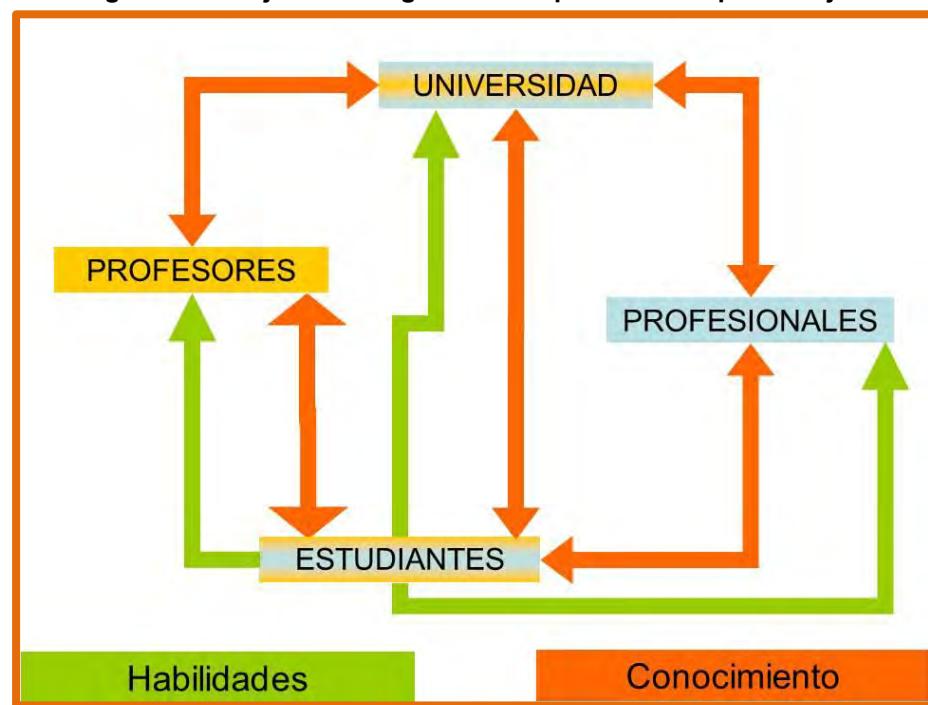
No hay duda que el aprendizaje humano tiene lugar en el cerebro, donde las piezas básicas son las neuronas, los procesos de sinapsis y las células gliales, «*estas piezas básicas son las responsables de nuestra supervivencia (ya que nos permiten respirar o dormir), de que seamos capaces de identificar los estímulos, sentir emociones y de implicarnos en muchos procesos de pensamiento consciente como la planificación, la lectura o la solución de problemas matemáticos, que son específicamente humanos*yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo. Benefac loco illi quo natus es, leemos en la Biblia. Y en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura ésta: "salvar las apariencias", los fenómenos. Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea

La formación de los estudiantes en esta asignatura se determina mediante el flujo de aprendizajes, experiencias y actitudes que circulan entre la Universidad, los profesores, los empleadores y los estudiantes (Figura 3). En esta corriente de activos intangibles resulta complicado establecer el valor de cualquiera de ellos, la importancia relativa que cada uno tiene. Estos activos intangibles establecen el modelo en el que se basa la asignatura, cuya finalidad es enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) en las aulas universitarias con la experiencia formativa (teórica y práctica) en centros de trabajo. El valor de estos intangibles es el valor que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de alguna manera, debe quedar reflejado en la calificación que se otorgue al estudiante.

La calificación de la asignatura afectará a todos los participantes y determinará la propia validez de la materia impartida, «*sin una evaluación adecuada, ni profesores ni estudiantes pueden comprender el progreso que están haciendo los que aprenden. Gran parte de la sabiduría convencional para poner notas a los estudiantes –lo que podemos llamar valorar– parece muchas veces atrapada en un laberinto de consideraciones secundarias que poco tienen que ver con el aprendizaje. En el enfoque basado en el aprendizaje, en lugar de preguntarse si el estudiante dijo algo en clase o si hizo cierto trabajo asignado y sacó determinada nota, el profesor se pregunta, lo que podemos llamar la cuestión central sobre la calificación: ¿qué tipo de desarrollo intelec-*

tual y personal quiero que disfruten mis estudiantes en esta clase y, qué evidencias podré obtener sobre el progreso de ese desarrollo? El aprendizaje tiene que ver fundamentalmente con los cambios intelectuales y personales que sufren los individuos al desarrollar capacidades nuevas de comprensión y razonamiento. Las calificaciones se convierten no en una forma de clasificar, sino en una manera de comunicarse con los estudiantes» (Bian, 2007).

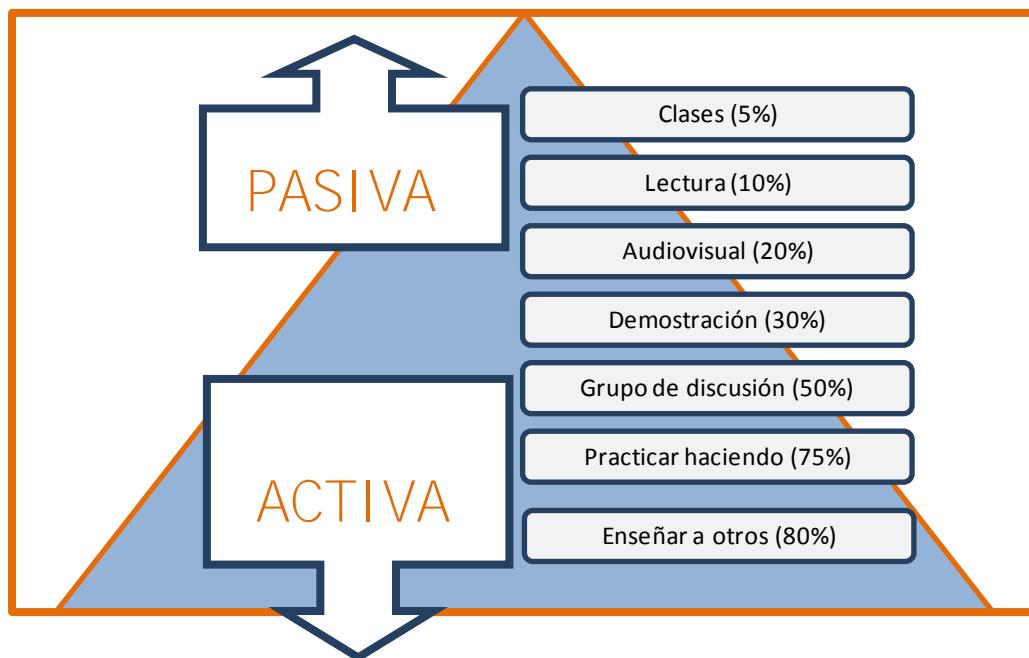
Figura 3: El flujo de intangibles en el proceso de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

La pirámide del aprendizaje mostrada en la figura 4, pone de manifiesto que para enseñar a otros la mejor conducta posible es la activa ya que favorece la retención en la memoria de gran parte de los conocimientos trasmítidos. Con la pasiva, ejemplificada por la asistencia a clases magistrales, los alumnos sólo retienen una pequeña parte de los conocimientos trasmítidos por el profesor, siendo este quién, paradójicamente, más aprende. En suma la pirámide revela cómo las actividades de enseñar a otros y de practicar haciendo facilitan el almacenamiento en la memoria de los conocimientos y, por ende, que la calidad del aprendizaje sea mejor, pues no basta con aprender a corto plazo sino que lo importante es conservar en la memoria la información que servirá más adelante para tomar decisiones y resolver problemas ya sean de índole profesionales o personales. «*El aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses..., sus necesidades y proyección futura. Desde esta perspectiva, el reto de la evaluación es cómo debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo y respetuoso con las peculiaridades individuales y culturales del alumnado y sus necesidades*

Figura 4: Pirámide del Aprendizaje

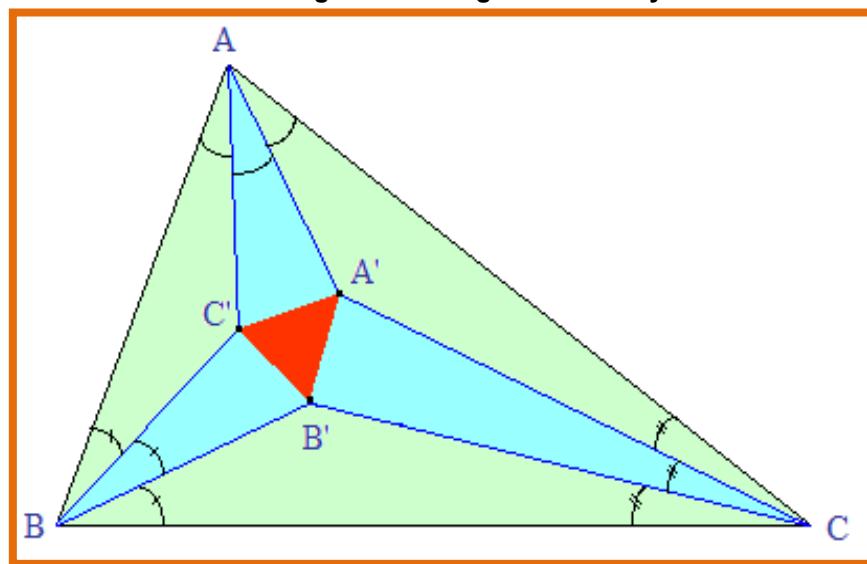


Fuente: National Training Laboratories Institute (1977)

En el EEES, además de los cambios relativos a la organización de las materias a impartir en los distintos estudios universitarios, se produce un cambio de paradigma educativo. El eje central del proceso educativo es ahora el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Se parte de la premisa de que se «*logra un aprendizaje eficaz cuando son los propios alumnos los que asumen la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico*» (Miguel Dias, 2005).

En las “Prácticas Externas” hay que evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes fuera de las aulas universitarias, en entornos reales bajo la tutela de profesionales y donde la asunción de responsabilidades por el alumno adquiere un especial relieve. Para ello hay que contemplar tres aspectos: el conocimiento, las habilidades y la actitud. La evaluación ha de responder a un esquema donde todos ellos tengan la misma consideración, y por ende, un valor equivalente. En otras palabras la evaluación, y por tanto el diseño de la asignatura, debe responder al Teorema de Morley (Pickover, 2009) representado en la figura 5. Según este teorema la valoración de las actividades docentes realizadas por los agentes implicados (tutor de la empresa, profesor universitario y personal de administración de la universidad) hay que conceder idéntica importancia al conocimiento, a las habilidades y a las actitudes. Es necesario, por tanto, incluir en el diseño tal consideración para que sea contemplada por cada agente implicado.

Figura 5: Triángulo de Morley



Fuente: Pickover, C.A. (2009)

Para evaluar las competencias que adquiridas mediante el criterio de equidad mencionado hay que considerar la relación entre conocimiento y comportamiento. La Pirámide de Miller representada en la figura 6 (Guadalajara Boo, Ortigosa, & Sánchez Mendiola), citada en numerosas referencias de evaluación y supervisión en educación médica, establece que el “hacer” está basado en el “saber”. No se puede hacer sin saber lo que se hace. Pero este camino del saber al hacer y viceversa no es automático. Hay una serie de hitos determinantes para que los alumnos adquieran las competencias deseadas. La calidad profesional de los futuros egresados estará relacionada tanto con las competencias adquiridas, como con la capacidad de utilizar los conocimientos y otras habilidades relacionadas con la profesión.

Figura 6: Pirámide de Miller



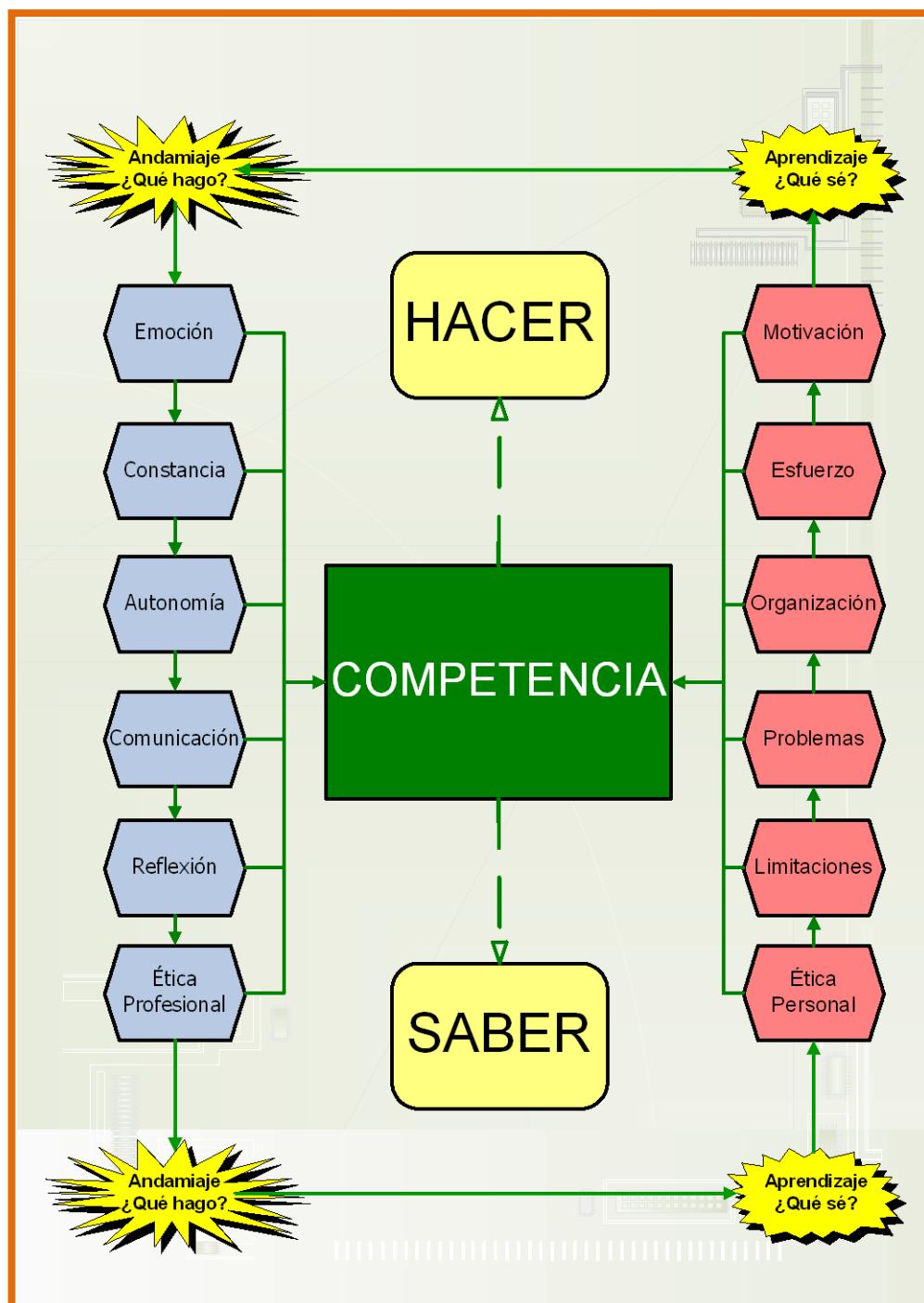
Fuente: Guadalajara Boo, J.F. y otros (2006)

Hay que preguntarse: ¿qué sé?, ¿qué conocimiento tengo respecto a la capacidad de resolución de problemas?, ¿cuáles son mis limitaciones?, ¿cómo organizo las tareas que debo realizar?, ¿qué estado interno me anima a actuar o ¿qué normas rigen mi conducta? Este camino del saber al hacer se realiza en entornos donde «*el aprendiz trabaja intensamente con un experto para llevar a cabo tareas complejas, y de este modo realizar actividades que nunca podría llevar a cabo independientemente. El experto proporciona una guía y una estructura considerable a lo largo de todo el proceso, renovando progresivamente el andamiaje y proporcionando al aprendiz cada vez más responsabilidades conforme aumenta su competencia*

También debemos cuestionarnos: ¿qué hago?, ¿qué emociones me embargan?, ¿cuál es mi autonomía?, ¿qué capacidad tengo de comunicación?, ¿qué importancia otorgo a reflexionar?, o ¿cómo cumple con las normas profesionales? Este camino del hacer hacia el saber proporciona experiencia sobre qué procedimientos deben seguirse, y permite resolver en próximas actuaciones de forma más eficiente tareas similares. Es un camino que proporciona el andamiaje necesario para comprender el significado de las tareas realizadas, al igual que «*los adultos ayudan a los niños a captar el significado de los objetos y los hechos que les rodean, en parte compartiendo palabras determinadas, conceptos y otras herramientas cognitivas que usan en su cultura para representar y pensar sobre el mundo [...] Tal ayuda que los teóricos contemporáneos llaman andamiaje, puede tomar diversas formas*

En las “Prácticas Externas” hay que valorar la adquisición de competencias de los estudiantes. No se trata de valorar el saber, los conocimientos que ha adquirido, ni tampoco el hacer, las tareas que ha resuelto en la Entidad en la que ha desarrollado su actividad formativa. Lo que valoramos es el recorrido realizado por el estudiante entre el saber y el hacer. Este camino constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo de la asignatura que debe estar sometido a estrictos controles de calidad. En este proceso los profesores universitarios participantes como tutores, o como organizadores «*son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la explotación de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes*

Figura 7: Evaluación de las competencias



Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L.E., Fernández Rodríguez, C.I. y Nyssen, J.M. (2009): El debate sobre las competencias. Madrid. ANECA.
- Aristóteles (2007): Ética Nicomáquea. Barcelona. Editorial Gredos.
- Armengol Asparó, C., Castro Caecero, D., Jariot García, M., Massot Verdú, M. y Sala Roca, I. (2011): El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior: mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación* (1): 77-98.
- Becker, G.S. (1983): El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Madrid. Alianza Editorial.
- Bian, K. (2007): Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia. Publicaciones de la Universitat de Vàlencia.
- Biggs, J.B. (2005): Calidad del aprendizaje universitario. Madrid. Narcea Ediciones.
- Bordas, M.I. y Cabrera, F.A. (2001): Estrategias de Evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, VOL LIX, (enero-abril): 25-48.
- Borofsky, R. (2001) A conversation about culture. *American Anthropologist*, 103 (2): 432-446.
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2011): El aprendizaje a partir de la experiencia. Madrid. Narcea Ediciones.
- Brailovsky, C.A. (2001): Educación médica, evaluación de las competencias. Aportes para un cambio curricular en Argentina. Bs.As., OPS.OMB.UBA: Facultad de Medicina. <http://www.fmv-uba.org.ar/posgrado/proaps/9.pdf>
- Cabral Vargas, B. (2008): La biblioteca digital y la educación y la educación a distancia como entes inseparables para incrementar la calidad de la educación. *Investigación Bibliotecológica*. Universidad Nacional Autónoma de México, 22 (045): 63-78
- Fuentes Quintana, E. (2002): La consolidación académica de la economía. Madrid. Galaxia Gutenberg.
- García Delgado, J. (2009): Bolonia y la buena práctica de las prácticas. *La Cuestión Universitaria*, 5: 82-90.
- García Manjón, J.V. y Pérez López, M.C. (2008): Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46 (9): 1-12.
- Giner de los Ríos, F. (1916): La Universidad Española. Madrid. Clásica Española.
- Goleman, D. (2005): Inteligencia emocional. Barcelona. Editorial Kairos.
- González, J. y Wagenarr, R. (2003): Tuning Educational Structure in Europe. Bilbao. Universidad de Deusto.

- Guadalajara Boo, J.F., Duarte Montiel, I., Ortigosa, J.L. y Sánchez Mendiola, M. (2006): Evaluación y Supervisión Médica. Presentado en el Seminario El Ejercicio Actual de la Medicina. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kahnemann, D. (1997): Atención y Esfuerzo. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Lassibile, G. y Navarro Gómez, M.L. (2004): Manual de Economía de la Educación. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Marcelo García, C. (1998): Desarrollo profesional y practicum en la universidad. Bilbao. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Marcelo García, C. (2002): Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Revista Educar, 30: 27-56.
- Marshall, A. (1954): Principios de Economía. Madrid. Aguilar Ediciones.
- Miguel Díaz, M. (2005): Cambios de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. Cuadernos de Integración Euro-pea, 2 (septiembre): 16-27.
- Mogrado, I. (2007): Emociones e inteligencia social. Madrid. Editorial Ariel.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003): La universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid. Editorial Síntesis.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2006): Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente, una propuesta para el cambio. Chile. UNESCO.
- Murray, N. (1994): The graduates survey, step by step. Journal of Career Planning and Employment, 62 (3): 28-34.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1990): Estrategias de aprendizaje. Madrid. Aula XXI.
- Ormrod, J.E. (2008): El Aprendizaje Humano. Madrid. Pearson Prentice Hall.
- Ortega y Gasset, J. (1982): Misión de la Universidad. Madrid. Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1987): Meditaciones del Quijote. Madrid. Revista de Occidente.
- Päivi Tynjälä, V.J. y Anneli, S. (2003): Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. Higher Education, 46 (14): 147-166.
- Pastor Albaladejo, G. (2008): Manual de prácticas universitarias de calidad. La Coruña. Netbiblo.
- Pickover, C.A. (2009): El Libro de las Matemáticas. Barcelona. Editorial Librero.
- Pina González, A. (2002): El Español y la Ciencia Económica. Keynes en Madrid. Boletín Económico del ICE. Información Económica Española, (2746): 9–24

- Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (coord.) (2011): Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas. Actas XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresa en la formación universitaria. Poio, Pontevedra. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Vigo, Universidade da Coruña.
- Rodríguez Espinar, S. (2011): La evaluación del practicum y los procesos de acreditación de titulaciones. Raposo et al (coords.) Actas XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresa en la formación universitaria. Poio, Pontevedra. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Vigo, Universidade da Coruña.
- Rojo, L.A. (2006): Ensayos de economía y pensamiento económico. Alicante. Publicaciones de la Universidad de Alicante
- Sáez, F. y Sanjuán, A. (2007): Titulados superiores e inserción laboral: factores determinantes. Comunicación en el Encuentro de Economía Laboral y de la Educación. Gran Canaria.
- San Martín Sala, Javier (1999): Teoría de la cultura. Madrid. Síntesis.
- Stephenson, J. y Yorke, M. (1998): Capability and Quality in Higher Education. London. Koagen.
- Stuart Mill, J. (1945): Autobiografía. Argentina. Espasa Calpe.
- Stuart Mill, J. (2008): Principios de Economía Política. Madrid. Fundación ICO.
- Throsby, D. (2001): Economía y cultura. Madrid. Cambridge University Press.
- Triadó Ivern, X.M. (2011): Administración de la Empresa. Teoría y práctica. Madrid. McGraw Hill.
- Tylor, E.B. (1977): Cultura primitiva. I-Los orígenes de la cultura. Madrid. Editorial Ayuso.
- UNESCO (1998): Informe mundial sobre la educación superior: la educación superior en el siglo XXI. Paris. Unesco.
- Viniegra, L. (1990): Hacia una redefinición del papel de la Universidad en la sociedad actual. México: Omnia, 6 (19): pp.49-61.
- Von Mises, L. (1980): La acción humana, tratado de economía. Madrid. Unión Editorial.
- Zabalza Beraza, M.A. (2007): Buenas prácticas en el prácticum. Pontevedra. Imprenta Universitaria.
- Zabalza, M.A (2009): El Practicum más allá del empleo. Poio, Pontevedra. Imprenta Universitaria.
- Zabalza, M.A (2011): Evaluar la calidad del practicum: una propuesta. En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (coords) Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas, pp.101-128. Santiago de Compostela: Andavira.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

SYMPOSIUMS AUTOORGANIZADOS

ALEJANDO LAS PARALELAS Y ACRECENTANDO LAS PERPENDICULARES. EXPERIENCIAS A PARTIR DEL PRACTICUM EN LA UB

Coordina: Nuria Rajadell (Universidad de Barcelona)

Aneas, Assumpta; Rajadell, Nuria; Renom, Angels; Armadans, Immaculada:
PRACTICUM: TRANSICIÓN, TRANSDISCIPLINA Y TRANSFORMACIÓN

Armadans, I.; Castrechini, A.; Anreas, A.: EMPLEABILIDAD, PRACTICAS EXTERNAS Y AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

Rubio Hurtado, María José.; Vila Baños, Ruth; Freixa Niella, Montserrat: CALIDAD DEL PRÁCTICUM DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA: LOS CENTROS DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL, PEDAGOGÍA Y TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Vilà Baños, Ruth; Rajadell Puiggrós, Nuria; Burguet Arfelis, Marta: INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PRÁCTICUM DEL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Violant, Verónica; Cardone, Pia; Bordas, Inmaculada: EL PRACTICUM COMO PROYECTO PROFESIONAL. UN EJEMPLO DESDE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

PRACTICUM: TRANSICIÓN, TRANSDISCIPLINA Y TRANSFORMACIÓN

Assumpta Aneas

Universidad de Barcelona

Núria Rajadell

Universidad de Barcelona

Àngels Renom

Universidad de Barcelona

Immaculada Armadans

Universidad de Barcelona

El presente trabajo analiza desde una perspectiva epistemológica, metodológica y política las experiencias de innovación desarrolladas en los equipos de Prácticum de la Facultad de Pedagogía y de Psicología de la Universidad de Barcelona a raíz de la implementación de los grados y másteres según el EEES. Dichas experiencias caracterizadas en cuanto a su capacidad para facilitar la transición institucional y personal, su dinámica transdisciplinar y sus impactos sobre la transformación de las personas, sus relaciones y su transferencia a la sociedad forman son presentadas de sintética manera. Así, una situación de globalización estructural, política coyuntural y crisis económica e institucional, en lugar de empobrecer y debilitar el prácticum se han erigidos en motores de innovación, fortalecimiento y desarrollo personal, organizativo y académico.

INTRODUCCIÓN

Hace menos de cinco años, en octubre de 2008 se desarrollaron unas jornadas en torno al nuevo diseño del Practicum de los nuevos grados de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En aquel momento, las coordinaciones del prácticum y sus equipos docentes se enfrentaban ante el reto de la implementación del proceso de Bolonia como una oportunidad de innovación curricular. Dichas jornadas, cuyos resultados fueron presentados en el congreso de Poio de 2009, iniciaron un proceso de reconfiguración de relaciones institucionales, epistemológicas, metodológicas y personales cuyos efectos son analizados y presentados en el presente congreso.

¿Qué se trató en dichas jornadas? Se pretendía reunir en torno a una mesa de café a las instituciones y organizaciones de prácticas con el profesorado y la coordinación académica para debatir y sintetizar aquellos componentes que deberían estar presentes en los nuevos planes de estudio. ¿Qué fue lo innovador? El diálogo horizontal e híbrido entre campos profesionales, tipología de instituciones, roles en el prácticum y titulaciones. Por primera vez en nuestra universidad, pudieron dialogar, conocerse, compartir singularidades y coincidencias tutores de centro, de universidad, coordinadores de centro y universidad de los futuros grados de Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social.

En este congreso de Poio del 2013, se van a presentar algunos de estos resultados e innovaciones; ya sea en el presente symposium y en forma de comunicaciones. Pero hay otros efectos e impactos de un orden más cualitativo y, a nuestro juicio, muy reveladores que serán los que se van a presentar a continuación. Tal y como se ha comentado, lo que surgió de una manera casi casual y coyuntural ante un encargo académico, inició una dinámica de relación, de generación de conocimiento y de aplicación práctica que fue fortaleciéndose, cohesionándose y desarrollándose de manera autopoyética gracias a la integración de nuevos escenarios de prácticum, más áreas de conocimiento y la agudización de las amenazas y tensiones económico, institucionales y sociales a las que cabía hacer frente y protegerse por parte de las personas implicadas en el prácticum.

Tal y como se ha mencionado, los hechos han sido: el diseño de los currículums, el desarrollo de innovaciones didácticas, la realización de investigaciones, la articulación de nuevos procesos y procedimientos de organización en los que ha transcendido la asignatura, el título, el área o la unidad orgánica. Pero estos hechos han acontecido bajo el amparo de un término clave “trans”: transición, transdisciplinariedad así como transformación personal y social. ¿Cómo comprendemos los procesos y dinámicas que se han generado en este nuevo marco de relaciones? En el trabajo se procederá a analizarlos y caracterizarlos.

TRANSICIÓN

Las universidades, como instituciones y desde las personas que las configuran, están inmersas en procesos de transición complejos y trascendentales. Desde la perspectiva institucional, sufren los efectos de los procesos de cambio y globalización. En los años noventa, tal y como recuerdan Edwards y López Santiago (2008, 369), la Comunidad Europea ya empezó a trabajar para dar respuesta a los enormes impactos económicos y socioculturales derivados de la globalización, junto al avance de la Sociedad del Conocimiento y la Innovación (CE, 1995, 2005). Desde entonces se viene asistiendo a un proceso de mundialización de la educación superior que afecta de modo global a todas las instituciones universitarias; presentando nuevos retos para la práctica docente en las sociedades pluriculturales y complejas (Montané y Aneas, 2010). Así mismo, Aneas, Luna y Palou (2012) recuerdan

que hasta hace pocos años podía apreciarse el aislamiento de las instituciones universitarias; dadas la existencia de diversos marcos legislativos nacionales y diversos modelos universitarios. Pero iniciativas como el Proceso de Bolonia, el Proyecto Tunning y el Proyecto Tunning América Latina han contribuido a analizar dichos retos e ir perfilando las líneas estratégicas que deberían seguir las Universidades para tales empeños. Líneas que podrían sintetizarse en torno a los siguientes puntos: a) Creaciones de áreas, espacios y redes que aglutinen y relacionen las universidades transnacionalmente. b) La mejora de la calidad, competitividad y comparabilidad de la formación recibida por los egresados en su dimensión profesional y c) El cambio de paradigma del modelo de enseñanza universitaria, focalizándose en el alumnado y su aprendizaje.

Desde la perspectiva del alumnado, Jackson y Ward (2004) han recordado que la universidad se enfrenta al reto de preparar a su alumnado para un mundo complejo (Stacey, 2000; Stacey et al, 2000) o supercomplejo (Barnett, 2000). Efectivamente, ante un mundo que constantemente nos viene desafiando conceptualmente, las personas tienen que asumir la responsabilidad de reconstruirse constantemente y a lo largo de su vida. Para ello se requieren una serie de atributos tales como la flexibilidad, la adaptabilidad y la autoconfianza. Para que ello fuera posible, el currículum de la universidad tendría que ser entendido como un conjunto de estrategias, más o menos intencionales, capaces de aportar todo tipo de recursos en materia de madurez, gestión del conocimiento y cualificación que facilitaran al alumnado el tránsito por las diversas experiencias profesionales, formativas y vitales que deberá transitar a lo largo de su vida.

Sin embargo, a la vista de estructura de la mayor parte de las universidades, es poco probable que ello se alcance. Por mucho que se incorporen elementos de la propia identidad, el conocimiento y la acción en su currículum, si no se consideran otros elementos epistemológicos y metodológicos no se logrará más que leves cambios superficiales.

TRANSDISCIPLINARIEDAD

Según Klein (1996), la transdisciplinariedad es una etapa superior de la interacción disciplinar. Implica un marco global que organiza el conocimiento en una nueva forma y se basa en la cooperación entre múltiples sectores de la sociedad y de las múltiples partes implicadas en problemas complejos presentes en nuestro entorno, de tal manera que se logra generar un nuevo discurso. La transdisciplinariedad es considerada como un proceso, como un medio o una herramienta, no un fin. Se puede considerar como una forma de la interdisciplinariedad orientada a los problemas. La experiencia desarrollada en nuestros prácticums la hemos calificado como transdisciplinar. ¿En qué nos hemos basado? Si retomamos algunos de los supuestos implícitos en la conceptualización del término podremos valorar su presencia o no en nuestra experiencia. Para Torre y Sanz (2007, 16), la mirada transdisciplinar se expresa en tres vertientes: a) una epistemología y metodología de investigación, b)

como acción formativa del profesorado y personal investigador y c) como actitud integradora de saberes que no se circunscriben al conocimiento demostrativo, sino que están abiertos a otros aprendizajes que están entre, a través de y más allá de lo disciplinar. Nosotras, reconocemos como transdisciplinar la manera en que se han venido articulando conocimientos, valores y prácticas entre las diversas personas de los equipos docentes, de coordinación, supervisión de instituciones, alumnado y personal de soporte, incluidos becarias y becarios para ir cumpliendo con los encargos prescritos por la Universidad de Barcelona. Planteándose otras iniciativas y experiencias de innovación e investigación basadas en necesidades e ilusiones sentidas. La valoramos como transdisciplinar porque más allá de abordar el diseño de los programas, estrategias y contenidos desde una perspectiva integradora, que relacionara contenidos, áreas de conocimiento, experiencias y diversas culturas profesionales y académicas; se ha apostado por un concepto de comunidad en la que todas las personas aportan, reciben, tienen su peso y su voz. Y de esa sinergia horizontal han surgido efectos singulares y colectivos que fundamentalmente suponen la transformación, la mejora de todas y cada unas de las personas implicadas en dichos procesos. A continuación se van a analizar con más detalle los mismos

La dinámicas generadas en el proceso transdisciplinar del Prácticum

Hibridación

Por todos nosotros es bien conocida la compleja realidad del prácticum. No sólo en el plano organizativo sino como escenario de aplicación y desarrollo de la mayor parte de las competencias planeadas en la titulación, como espacio de inmersión en una realidad organizativa y profesional real; de relación con otras personas profesionales de áreas y especialidades diferentes; como momento de inflexión en la configuración de la identidad profesional (tanto individual como colectiva) de la persona graduada o post graduada... La concepción epistemológica que se genera de esta realidad supone una evolución y transformación de los tradicionales campos de conocimiento. Esta concepción del conocimiento, ha sido la que experiencial y racionalmente hemos ido construyendo, a lo largo de estos años. Dicha construcción ha tenido, como efecto, lo que Elshof denominó como comunidades híbridas (2003). Y que no eran sino grupos informales que iban trascendiendo las estructuras orgánicas y disciplinares para ir planeando proyectos, compartir respuestas y avanzar en nuevas estructuras que centraban su energía y atención en la necesidad de trabajar en las fronteras, en los espacios existentes entre los sistemas y subsistemas de conocimiento (Gibbons et al., 1994). Es así como reconocemos las relaciones entre nuestros practicums, como relaciones entre comunidades híbridas en las que la Pedagogía, el Trabajo Social, la Psicología, etc. se mezclan, interactúan, construyen y se reconfiguran.

El principio dialógico

Las conversaciones han sido el medio que ha sustentado estos procesos. Pero unas conversaciones de naturaleza contundentemente dialógica, en la que el conflicto, la contradicción y controversia han sido oxígeno y fuente de cohesión en los equipos. Recordemos que el principio dialógico, postula que para comprender la realidad es necesario comprender y aceptar la indisociable relación que une a principios o nociones antagónicas, aunque aparentemente debieran rechazarse entre sí. Entender que realidades antagónicas, como ciertos aspectos profesionales, académicos y personales lejos de repelerse puedan resultar indisociables y complementarias para comprender un mismo fenómeno; conlleva a percibir nuestros proyectos como espacios de diálogo entre razón y pasión, entre autonomía y dependencia, entre lo individual y lo colectivo. Es a través de este tipo de interacción interdisciplinaria que las personas aglutinadas como equipo según una condición estructural hayan pasado a constituirse en miembros de una comunidad de profesionales con una sentido marcadamente orgánico.

Los principios situacionales del aprendizaje (Brown et al, 1989) caracterizan el aprendizaje en cuanto al incremento de participación efectiva de cada parte en prácticas discursivas y de indagación. Prácticas que incluyen la reconstrucción de significados de los conceptos y la habilidad para su uso. En la medida en las personas implicadas en los diversos proyectos de algunos de los Practicums del Campus de Mundet, que los integrantes de los equipos profesores participan en estas prácticas de indagación y de discurso desarrollan habilidades y comprensión conceptual de otras disciplinas. De este modo “*ellos avanzan desde sus islas disciplinarias del conocimiento hacia la conciencia, la apreciación y la comprensión de cómo otras disciplinas contribuyen a planteamiento de problemas y su resolución colaborativamente*” (Elshof, 2003,168). Es decir, siguen un camino hacia la conciencia y la trascendencia.

Comunidad de práctica/ espacio de pluralismo

Se ha mencionado el concepto de comunidad de práctica. Este ha sido, junto a la reflexividad, uno de los pilares que ha articulado tanto la operativa como la didáctica de nuestros prácticums. En torno a los diversos proyectos de innovación, de investigación se ha ido configurando diversas comunidades de práctica informal, tanto de profesorado como de coordinación. En el caso del alumnado, la comunidad de práctica ha permitido que las actividades presenciales de las asignaturas, seminarios y talleres toman los fundamentos conceptuales y metodológicos del programa y ,además, se hicieran explícitos los aprendizajes tácitos obtenidos mediante la experiencia. En cada una de estas comunidades, la reflexión y reconstrucción de los aprendizajes mediante procesos individuales y colectivos, ha generado un espacio de reconocimiento, de apoyo mutuo y de conversación dialógica. No cabe duda que la situación psicológica del alumnado en prácticas externas y de los equipos docentes y de coordinación en el momento de tensión actual, supone un entorno favorable para la emergencia de estas comunidades tal y como plantea Wenger (2000).

Para este autor es probable que se maximice el aprendizaje en los límites disciplinarios cuando la experiencia y la competencia están en tensión en los individuos y en los grupos.

La transdisciplinariedad también requiere una organización que alimente el entorno (Hermsen y Ten, 2005). El apoyo organizacional supone políticas operativas, un espacio compartido de trabajo, reuniones periódicas y la clarificación de roles y funciones así como una efectiva supervisión y coordinación (Larkin y Callaghan 2005). En nuestra experiencia, la actitud del decanato, los jefes de estudios, las coordinaciones de los másteres y las direcciones de departamento han sido clave. Respetando y participando en las iniciativas y propuestas generadas. En este sentido nos parecen plenamente pertinentes, respecto al liderazgo institucional de nuestra experiencia, las aseveraciones emitidas por Rosenfield (1992), Molyneux (2001) y Dyer (2003) en cuanto a que la eficacia de las relaciones es mayor cuando los participantes funcionan como profesionales que asumen riesgos intelectuales. Confirmando lo suficiente en sus propios roles y sus propias identidades profesionales como para respetar a los otros y considerarlos como iguales. Compartiendo, así mismo, responsabilidades, conocimientos e iniciativas.

TRANSFORMACIÓN

Impactos y efectos en las personas y en las comunidades de práctica

Nuestra experiencia transdisciplinar ha tenido entre otros impactos, más allá de la permeabilización de las rígidas fronteras entre disciplinas y las profesiones (Giri, 2002). Por ejemplo, se ha generado un mayor reconocimiento y valoración de los conocimientos y las habilidades de cada miembro del equipo (Wall y Shankar, 2008), un mayor nivel de confianza (Ray 1998), la creación de amplias redes de profesionales (Fauchald y Smith 2005) y la definición y el análisis de los factores sociales, económicos, políticos, ambientales e institucionales que influyen en el escenario de la persona y la sociedad desde sus diversas dimensiones. Otro de los efectos se reflejaría en los valores. La transdisciplinariedad introducirá en las aulas de la universidad que, más allá de las dimensiones económicas o técnicas, los determinantes humanos, sociales, políticos o culturales que intervienen en el prácticum, en el proceso de desarrollo y acompañamiento a la transición personal y profesional que tiene lugar a lo largo de un grado o un máster. A través de la comprensión integral sobre la estrecha relación entre las cuestiones de justicia social, los factores económicos, políticos, sociales, tecnológicos e individuales que puede desarrollarse progresivamente mediante los procesos transdisciplinares se ha avanzado hacia la toma de conciencia social, al compromiso activo como ciudadanos y ciudadanas, al tiempo que un empoderamiento personal y profesional.

Transformación en la universidad y transferencia a la sociedad

Iniciábamos este trabajo con una alusión al complejo mundo al que la universidad debe hacer frente. La implementación del EEES que se inició antes de la crisis del 2008. Ya entonces, las reformas e innovaciones necesarias para su aplicación se tuvieron que desarrollar bajo la lógica de la austeridad, del ahorro, no de la inversión. Cinco años después, la convergencia de una intencionalidad política neoliberal privatizadora y de una situación económica gravísima está poniendo en riesgo de muerte nuestro sistema público de educación superior. Un sistema de alta calidad científica, competitivo a nivel internacional, garante de la igualdad de oportunidades, de la cohesión social. El modelo lo hemos visto todos cuando hemos viajado a los países anglosajones y a Latinoamérica: una universidad pública residual, una universidad privada elitista (intelectual y socialmente), un paso más en la fragmentación y la polarización de la sociedad. Algunas de estas reflexiones nos llevaron a concebir el papel del prácticum como agente de transferencia y como agente de cambio social, mediante el empoderamiento de los ciudadanos, de las diversas comunidades y movimientos sociales que configuran y emergen en estos momentos convulsos en nuestra sociedad.

La universidad juega un papel troncal en el sistema I + D + I del país. Este rol, definido bajo el término de Tercera misión de la universidad, se concreta en la transferencia del conocimiento que en ella se genera. La universidad es una fuente innovación, de emprendimiento y cohesión social del territorio. Ya no es suficiente, en nuestro tiempo y en la situación económica, política y social actual, ver la docencia y la investigación como únicas misiones de la universidad. Esto ha sido muy claro en los centros de educación superior de ciencia y tecnología. Pero también en los centros de ciencias sociales y humanidades se debe potenciar la transferencia. Desde las diversas actividades y capacidades generadas en la universidad se pueden identificar un conjunto acciones y indicadores de transferencia, Mallas-Gallart et al (2002) identifican las prácticas como acciones de transferencia. Todo ello sobre las bases de un conocimiento mutuo, personal, lleno de confianza y compromiso respecto unos valores compartidos que han ido conociendo a lo largo del Prácticum. Las relaciones de transferencia generadas y articuladas en torno al Prácticum de la Facultad de Pedagogía implicarían la información y traspaso de conocimiento generado en la universidad hacia las organizaciones, especialmente información, competencias profesionales reflejadas en los resultados de aprendizaje del alumnado, relaciones institucionales y marketing social. En el sentido contrario, las organizaciones aportarían al personal docente e investigador y al alumnado de la Facultad de Pedagogía escenarios de formación, desarrollo y calificación, praxis y vivencias de la sociedad y el mundo profesional, oportunidades de empleo para los estudiantes, socios y aliados en proyectos y programas y escenarios de investigación.

Esta misión de constituirse como agente de transferencia se está iniciando actualmente con la programación una serie de actividades institucionales que representarán el inicio de una nueva visión del Prácticum de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Que tiene el sentido principal de seguir contribuido al pleno desarrollo como personas, ciudadanos y

profesionales de nuestros estudiantes ya la mejora de la competitividad de nuestras empresas en una 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. En estos nuevos escenarios de docencia, innovación e investigación se han podido desarrollar modos más inclusivos e integrales de conocer y actuar; expresándose en tránsitos en los que se entrelazan la epistemología y la acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aneas, A., Luna, E. Y Palou, B (2012). *Integración curricular del desarrollo de competencias interculturales. Propuestas de mejora en Inclusión de los estudiantes magrebíes en universidades españolas*. Valencia; Patronato Norte-Sur. Universidad de Valencia
- Barnett, R. (2000a) Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255–265.
- Barnett, R. (2000b) *Realizing the university in an age of supercomplexity* Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Brown, J.S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Comisión de las Comunidades Europeas (CE) (1995) *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo.
- Dyer, J.A. 2003. Multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary: Educational models and nursing education. *Nursing Education Perspectives* 24,(4), 186–188.
- Edwards, M y López, M. (2008) Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*. 19 (2), 369-383.
- Eishof, L. (2003): Technological education, interdisciplinarity, and the journey toward sustainable development: Nurturing new communities of practice. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3 (2), 165-184
- Fauchald, S.K., y D. Smith. 2005. Transdisciplinary research partnerships: Making research happen! *Nursing Economic* 23 (3), 131–135
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994) *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies* (London,Sage).
- Giri, A.K. (2002). The calling of a creative transdisciplinarity. *Futures* 34, 103–115.
- Hermsen, M.A. y Ten Have H.A.M.J.(2005). Palliative care teams: Effective through moral reflection. *Journal of Interprofessional Care* 19 (6), 561–568.

-
- Jackson, N. y Ward, R. (2004) A fresh perspective on progress files- a way of representing complex learning and achievement in higher education en *Assesstment & Evaluation in Higher Education*, 29 (4), 423-449
- Klein, J.T. (1996). Unity of knowledge and transdisciplinarity: Contexts of definition, theory and the new discourse of problem solving. In *International encyclopedia of life support systems (EOLSS, UK)*. Available: <http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C04/E6-49-01.pdf> (acceso 31 mayo 2013)
- Larkin, C., y P. Callaghan. (2005). Professionals' perceptions of interprofessional working in community mental health teams. *Journal of Interprofessional Care* 19 (4), 38–46.
- Molyneux, J. 2001. Interprofessional teamworking: What makes teams work well? *Journal of Interprofessional Care* 15 (1), 29–35.
- Montané A. y Aneas, A. (2010) Retos de la internacionalización de la educación superior: interculturalidad e interdisciplinariedad en *La docencia en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vigo: Ed. Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa. Universidade de Vigo, 541-545
- Rosenfield, P. 1992. The potential of transdisciplinary research for sustaining and extending linkages between the health and social sciences. *Social Science and Medicine* 35 (11), 43–57.
- Stacey, R. D. (2000) *Strategic management and organisational dynamics: the challenge of complexity* (London, Routledge).
- Stacey, R. D., Griffin, D. y Shaw, P. (2000) *Complexity and management: fad or radical challenge to systems thinking* London: Routledge
- Torre, S. de la y Sanz, G (2007) Declaración de Barcelona. En Transdisciplinariedad y Educación en S. de la Torre; M.A Pujol y G Sanz *Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación* (15-26). Madrid: Editorial Universitas.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

EMPLEABILIDAD, PRACTICAS EXTERNAS Y AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

Immaculada Armadans Tremolosa

Universidad de Barcelona

Angela Castrechini Trotta

Universidad de Barcelona

Assumpta Aneas Alvarez

Universidad de Barcelona

En las últimas décadas la universidad comprometida e inmersa en los procesos de transformación social y económica cambia sus políticas y estrategias docentes, para ofrecer una formación de calidad adaptada a los nuevos tiempos. Los escenarios profesionales que los universitarios deben afrontar cada vez son más complejos y cambiantes. El espacio de tutoría de las prácticas externas junto a la figura del tutor de universidad, son elementos clave para el fomento de la empleabilidad y la construcción del aprendizaje significativo. Por ello es necesario apoderar un tutor reflexivo que ejerza su función con éxito, para que ayude al estudiante hacia el desarrollo de competencias de autoregulación de su propio aprendizaje. Por todo ello, en este trabajo se plantea la necesidad de la generación de una voluntad transdisciplinar para la gestión del conocimiento, para innovar y mejorar los procesos de aprendizaje de todos los agentes implicados en la formación universitaria vinculados a las prácticas externas, tratando de articular diferentes aportaciones y conocimientos, que reviertan en la dimensión personal, social, académica y profesional del tutor y/o del estudiante. El objetivo de este trabajo consiste en presentar los resultados de algunos estudios propios realizados en este marco de actuación y que caminan en la dirección apuntada.

LA ESTRATEGIA UNIVERSITARIA

En los años noventa, tal y como recuerdan Edwards y López Santiago (2008) la Comunidad Europea empezó a trabajar para dar respuesta a los enormes impactos económicos y socioculturales derivados de la globalización, junto al avance de la Sociedad del Conocimiento y la Innovación. Así,

iniciativas como el Proceso de Bolonia y el Proyecto *Tunning* han contribuido a analizar dichos retos e ir perfilando las líneas estratégicas que deberían seguir las Universidades para tales empeños. Líneas que podrían sintetizarse en torno a los siguientes puntos: a) La creación de áreas, espacios y redes que aglutinan y relacionan las universidades transnacionalmente; b) La mejora de la calidad, competitividad y comparabilidad de la formación recibida por los egresados en su dimensión profesional; y c) El cambio de paradigma del modelo de enseñanza universitaria, focalizándose en el alumnado y su aprendizaje. El documento “Estrategia Universidad 2015”, publicado por el Gobierno de España, nos informa que la “formación de los/as ciudadanos/as y de los profesionales cualificados es la principal razón de ser de la Universidad. De hecho, ante todos estos cambios la gestión del conocimiento debe hacerse tratando de sumar y/o multiplicar infinidad de estrategias eminentemente transdisciplinares para que se pueda transformar el quehacer cotidiano de las Instituciones y profesionales de la docencia. También, cabe considerar que el escenario universitario actualmente está lleno de incertidumbres, cambios de modelos políticos sociales y económicos, resultando a veces difícil para los implicados sometidos a un fuerte estrés organizativo, seguir apostando por objetivos y/o modelos de evaluación alternativos o orientados a la mejora e innovación docente.

En este sentido, y en relación a este marco o espacio europeo, la oferta de Másteres Universitarios oficiales es de interés y de una relevancia científico-profesional que pretenden dar respuesta a estas líneas estratégicas mencionadas. De la misma forma que también lo fueron la creación de los diferentes grados de las universidades españolas. Sin embargo, los escenarios profesionales que los universitarios deben afrontar cada vez son más complejos y cambiantes. Así, las prácticas externas por su contextualización e integración de diversidad de conocimientos (disciplinares o no), tienen un peso fundamental en el currículum universitario; pues es el entorno que mejor puede propiciar el desarrollo, aplicación y perfeccionamiento de las competencias previstas en el plan docente. En este sentido, las prácticas externas se configuran “como un espacio de interconexión entre Universidad y Sistema Productivo a través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, por medio de su implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales para la consecución de un mayor grado profesional” (Lobato, 1996, p.11). Es decir, “el objetivo genérico de las prácticas externas universitarias es poner en contacto al alumnado con los diferentes ámbitos y actividades de la realidad profesional, a fin de completar la formación recibida en el centro universitario, y poder orientarse, con mayor garantía y conocimiento de causa, hacia el futuro profesional” (Ventura, 2005, p. 21).

Así, las prácticas externas se perfilan como una experiencia de gran potencial formativo desde las que se puede construir conocimiento y adquirir la competencia profesional necesaria para el ejercicio profesional (Guerrero y López, 2006). Así, pues el espacio de tutoría de las prácticas externas tiene un gran impacto en la empleabilidad, y ha sido destacado extensamente (Sabucedo, Pérez y Sarmiento, 2011; Ventura, 2005; Martínez et al., 2003; Zabalza, 1998b, entre otros).

Por ello, la función tutorial del profesorado universitario es un elemento clave para la calidad y la innovación docente en la Universidad, para que en definitiva el estudiante adquiera un aprendizaje significativo.

FORMACIÓN Y APRENDIZAJE: DESARROLLANDO COMPETENCIAS PROFESIONALES

El tipo de formación actual debe basarse en el aprendizaje, el cual debe estar centrado en el estudiante, en las oportunidades de desarrollo de competencias útiles para el fomento de la empleabilidad y la preparación para la vida. El constructo de ‘competencias’ integra inherentemente los rasgos que responden más claramente a estos retos:

- El reconocimiento de que la naturaleza del conocimiento que se genera en la universidad debe superar las fronteras disciplinarias y orientarse al conocimiento, comprensión y respuesta de los problemas socioeconómicos, humanos y personales (Gibbons et al., 1994 o Jackson y Ward, 2004).
- El reconocimiento al valor fundamental de los aprendizajes adquiridos en contextos y procesos no formales (Marsick y Watkins, 1990).
- La reivindicación de que la competencia sólo puede entenderse y concebirse en la acción (Echeverría, 2002).
- La relación incuestionable con el contexto (Corominas et al, 2005);
- La integración de factores objetivos e intersubjetivos (Le Boterf, 2000).
- El reconocimiento de que la profesionalidad se extiende más allá del desempeño técnico integrando de manera rotunda elementos éticos, sociales y humanos (Aneas y Cid, 2010).

Por todo ello, en el diseño de los planes docentes de los grados y Másteres ofertados en el Espacio Europeo de Educación Superior y en los países de influencia de la OCDE, se toman como base fundamental las competencias. Aplicar el enfoque de competencias en procesos de enseñanza y aprendizaje requiere disponer de elementos para la evaluación de las mismas. Elementos que respondan a criterios de eficiencia y coherencia tanto epistemológica como metodológica (Rodríguez Moreno, 2006).

En este marco de actuación se contextualiza una primera experiencia de innovación docente sobre la evaluación de las competencias que se desarrollan en el Prácticum. Esta experiencia se realizó en el marco del Máster en Intervención Psicosocial (MIPS) de la Universidad de Barcelona durante el

curso 2011-2012¹ (Castrechini y Armadans, 2012). Aunque el prácticum era evaluado por los estudiantes al finalizar la realización del mismo, no se contaba con una evaluación del resto de los actores implicados en el proceso del prácticum: tutores de centro, tutores académicos y de investigación. Por ello, la propuesta fue evaluar aquellos aspectos más significativos del aprendizaje en el desarrollo de las competencias profesionales contando con la participación de los agentes claves implicados (profesores, tutores académicos y de centro, estudiantes, coordinadores y responsables docentes). No sólo se trataba de incorporar la mirada de los otros corresponsables sino de contrastar y poner en común sus valoraciones, de modo que se pudieran detectar los puntos comunes así como las divergencias.

También, se buscó articular conocimientos, valores y prácticas que vinieran de otros entornos disciplinares para realizar intercambios y sinergias que se orientaran a la mejora y innovación de los procesos formativos. En este sentido, la Facultad de Pedagogía actuó como colaborador en el estudio. Los resultados nos informaron de las coincidencias entre los implicados del desarrollo de competencias profesionales, muy relevantes en estos espacios de aprendizaje y también de la necesidad de seguir mejorando.

Se detectó la necesidad de más coordinación y comunicación entre todos los agentes implicados, para lograr especialmente mayor aprendizaje significativo y colaborativo, el cual de ser así se favorecería el desarrollo de competencias y la calidad de la formación (Castrechini, Armadans, Aneas, 2013). A partir de allí se propone el diseño de una plataforma digital con la finalidad de potenciar la comunicación y la tutoría entre los estudiantes y tutores. Actualmente, estamos analizando la viabilidad de este proyecto virtual.

EMPLEABILIDAD Y AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE (SELF-REGULATED-LEARNING)

La manera de concebir el aprendizaje del estudiante en el contexto de la universidad ya no puede basarse en una mera transmisión docente sino que debemos poner el énfasis en la participación y construcción activa del conocimiento y en el desarrollo de las competencias (Barr i Tagg, 1995; Decorte, 1996; Nicol, 1997; Cano, 2008). Esto significa que el trabajo docente consiste exactamente en facilitar situaciones de aprendizaje a partir de la práctica, su función principal es la de actuar como facilitador y orientador de los procesos reflexivos que realizan los estudiantes en su práctica. Esto requiere por ejemplo en el caso del Prácticum el que el tutor asuma un nuevo rol, donde debe ser consciente de la relación entre enseñanza y aprendizaje donde la formación en la universidad debe basarse en poner al alcance de sus

¹ Este proyecto contó con la financiación del Observatori de Innovació Docent, Universitat de Barcelona (2011PID-UB/29).

estudiantes los recursos para el aprendizaje y en donde el tutor siendo clave debería ser también flexible y adaptado a estos nuevos tiempos.

A partir de aquí surge la oportunidad de volver a compartir con la Facultad de Pedagogía un nuevo proyecto, el cual se orienta hacia el estudio de uno de los conceptos clave como la retroalimentación o el feed-back que permite la autoregulación del aprendizaje del estudiante². Concretamente se plantea: 1) evaluar el grado de desarrollo de las competencias profesionales en las dos facultades, desde diversas miradas y actores sociales; 2) Analizar desde el modelo teórico de Nicol y Macfarlane (2006) la idoneidad de los siete principios planteados como indicadores de las buenas praxis docentes en que la estrategia de la retroalimentación está siendo utilizada de manera óptima. Enseguida nos damos cuenta que el concepto es muy potente pues implica cantidad de procesos que afectan al espacio de la tutoría y al desarrollo y/o al apoderamiento de un tutor más reflexivo y adecuado a las necesidades de estos nuevos tiempos.

En este sentido, nos hemos planteado la mejora en la retroalimentación, generando un proceso de desarrollo y mejora docente para fomentar que el docente sea consciente de los elementos que deberían estar presentes en su actuación, la cual es la que aporta al estudiante, y por ende revierte en el proceso de calidad de la formación de la universidad (Armadans et al, 2013). También, cabe decir que tampoco todo ha sido fácil pues es un cambio de mentalización institucional y de las docentes, al mismo tiempo que se deben conciliar diversos aspectos del funcionamiento propio de este tipo de instituciones tan complejas.

La retroalimentación o el Self-regulated-learning se considera un componente esencial de la experiencia y la práctica docente capaz de ayudar al estudiante a desarrollar la autoregulación y la toma de decisiones respecto a su aprendizaje. La investigación está siendo desarrollada en este curso y se ha podido constatar que en este proceso de aprendizaje es inherente la cantidad de aspectos que están involucrados, desde las creencias, actitudes, motivaciones, tipo de comunicaciones, entre otros.

Por consiguiente, la naturaleza de la retroalimentación hace que sea necesario articular diversos conocimientos de diferentes ámbitos e implicar a los diversos agentes de la Institución Universitaria. Desde intercambiar experiencias en contextos y tipos de estudiantes diversos, a la generación de nuevos instrumentos y estrategias docentes que aporten la excelencia al profesorado y al estudiantado. En este sentido, si caminamos todos juntos y podemos gestionar el cambio que conlleva conflictos saldremos ganando todos, de nuestras decisiones van a depender nuestros resultados.

² Este proyecto está en curso y fue aprobado por el Programa de Recerca en Docència Universitària del ICE, Universitat de Barcelona (REDICE12-1922-02).

LA ACCIÓN TUTORIAL DEL PRÁCTICUM: POTENCIANDO LA EMPRENDEDURÍA

La necesidad de orientación y asesoría en la Universidad parece clara, sobre todo si entendemos que la formación en sí misma tiene como objetivo, el de capacitar a los universitarios para ser futuros profesionales íntegros, responsables y eficaces. En esta tarea, se reconoce la figura del profesor que acompaña al alumno a lo largo de toda su vida universitaria, participando activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollando su acción tutorial a través de diferentes momentos y contextos.

En este marco, el Proyecto Institucional de Política Docente de la UB para el período 2006-2009 establecía entre sus objetivos generales: “Desarrollar metodologías, sistemas de organización, uso de materiales docentes, tareas de acción tutorial y sistemas de evaluación que ayuden a mejorar el aprendizaje”. Esto se concretó en el diseño de un modelo de acción tutorial que se refería tanto a la tutoría académica como la tutoría de titulación. Por la primera se entiende “la tutoría que está relacionada directamente con una asignatura, una materia o un módulo: tareas de orientación, de seguimiento y de apoyo al estudiando por tal que logre los objetivos de la asignatura, la materia o el módulo”. Por tutoría de titulación se entiende “la que se dirige a orientar al estudiando en el desarrollo del itinerario curricular: las tareas de acogida del estudiante de nuevo acceso, el seguimiento y apoyo en el desarrollo del itinerario formativo y la orientación respecto de su futuro profesional” (UB, 2006; p. 6).

De acuerdo con este documento, las acciones irían dirigidas tanto a los estudiantes como al profesorado. En relación a los primeros, se propuso diseñar servicios de atención e información general al estudiando y de atención psicológica; mejoras en su acogida y en particular en relación a los programas de movilidad. Por otra parte, en relación con el profesorado, se propuso desarrollar planes de formación para los tutores, favoreciendo espacios de intercambio de experiencias y de reflexiones entre ellos (tanto profesorado novel como con experiencia). También se diseñaron planes de acción tutorial en los diferentes centros, aunque en contados casos se llegó a la fase de implementación. La mayoría de las acciones desarrolladas han estado centradas en tareas de asesoramiento en actividades de aprendizaje intelectual y de iniciación a la investigación.

No obstante, las tareas enfocadas a preparar al alumno para la toma de decisiones en relación con su futura profesión, establecer las relaciones pertinentes entre las actuales asignaturas y el mundo laboral y la orientación para el trabajo han sido poco desarrolladas. Como se desprende de un estudio realizado en 27 universidades del estado español, “las tutorías [...] orientadas hacia la empleabilidad son mucho menos constatables [...] no se contempla en general la tutoría en relación con la empleabilidad en todos los sentidos: adquisición de competencias generales y específicas para el desarrollo en el

mundo laboral, desarrollo de la capacidad de emprendeduría, estimulación de la innovación, capacidad para mejorar, cambiar o emprender" (UB, 2013). La Universidad de Barcelona en su "Plan Director" (2011) establece este aspecto como uno de sus objetivos, es decir, "mejorar el rendimiento académico y la ocupabilidad de los estudiantes".

Así pues en este marco hemos propuesto un Grupo de Innovación Docente³ vinculando tutores del Máster en Intervención Psicosocial (MIPS) y del Máster en Intervención y Gestión Ambiental: Persona y Sociedad (MIGA) siendo el primero un máster oficial, mientras que el segundo se trata de un título propio. Ambos másteres aunque se imparten en el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Barcelona, son programas interuniversitarios, participando en ellos profesores de diferentes universidades: Universidad de Gerona y Rovira Virgili (en el primero) y de la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo fundamental de este grupo consiste en desarrollar metodologías, materiales docentes y sistemas de evaluación que ayuden a mejorar la acción tutorial del profesorado vinculado a los módulos de Prácticum e implicados en la tutoría de los trabajos finales de sus estudios con la finalidad última de contribuir en la emprendeduría y la ocupabilidad de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armadans, I.; Castrechini, A.; Porrúa-García C.; Carmona, M.; Codina, N.; Aneas, A.; Vila, R. (2013). *Construcció d'una eina per a l'auto-diagnosi de la retroalimentació que fa el tutor en el Pràcticum dels màsters en el marc de l'avaluació formativa*. Comunicación. IV Congreso Internacional UNIVEST 2013. Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo. Girona: ICE-Universidad de Girona.
- Aneas, A. y Cid. A. (2010). La formación por competencias profesionales desde la transdisciplinariedad. Otra mirada a la docencia. En S. De la Torre y M.A Pujol, *Creatividad e innovación. Enseñar con otra conciencia* (pp. 227-241). Madrid: Editorial Universitas
- Barr, R. B. I Tagg, J. (1995) A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Cano, E. (2008) *La evaluación por competencias en la educación superior. Revista de currículum y formación de profesorado*.

³ Este grupo fue aprobado en el 2013 por el Programa de Millora i Innovació Docent de la Universitat de Barcelona.

- Castrechini, A. y Armadans, I. (2012). *Prac-TIC'S. La construcció cooperativa del coneixement professional en el Pràcticum d'Intervenció Psicosocial en Xarxa*. Memoria del Proyecto.
- Castrechini, A.; Armadans, I.; Aneas, A. (2013). *¿Cuáles competencias se desarrollan durante el Prácticum? Percepción de tutores y estudiantes. Comunicación*. IV Congreso Internacional UNIVEST 2013. Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo. Girona: ICE-Universitat de Girona.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006) *Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria* *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 301-336.
- DeCorte, E. (1996) New perspectives on learning and teaching in higher education. In: A. Burgen (Ed), *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de investigación educativa*, 20 (1), 7-43.
- Edwards Schachter, M. y López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista complutense de educación*, 19(2), 369-384.
- Gobierno de España (sf). Estrategia Universidad 2015. Disponible en: http://www.redtcue.es/export/system/modules/com.tcue.publico/resources/DescargasTcue/estrategia_universidad_2015_univ.pdf
- Guerrero y López (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552.
- DeCorte, E. (1996) New perspectives on learning and teaching in higher education, in: A. Burgen (Ed), *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994) *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London:,Sage.
- Jackson, N. y Ward, R. (2004) A fresh perspective on progress files- a way of representing complex learning and achievement in higher education en *Assesstment & Evaluation in Higher Education*, 29 (4), 423-449
- Lobato, C. (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la universidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Martínez Olmo, F., Sabariego, M. i Vives, T. (2003). Las nuevas tecnologías aplicadas en el Prácticum de Implicación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En M. Zabalza, (Coord.). *Actas VII Simposium Internacional sobre el Prácticum. (El Prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Poio (Pontevedra).

-
- Marsick, V I Watkins, K (1990). *Informal and Incidental Learning in the workplace*. New York: Routledge
- Nicol, D.J. (1997) Research on Learning and Higher Education Teaching, UCoSDA Briefing Paper 45 (Sheffield, Universities and Colleges Staff Development Agency).
- Rodriguez Moreno, M. L. (2006) *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes
- Zabalza, M.A. (1998b). El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. En M.A. Zabalza y L. Iglesias (Eds.), *Actas V Symposium Internacional sobre el Practicum* (pp.1-38). Poio (Pontevedra).
- UB (2006). Projecte Institucional de Política Docent. Disponible en: http://www.ub.edu/comint/projdocent/docs/projecte_politica_docent.pdf
- UB (2011). Pla Director. Disponible en: <http://www.ub.edu/pladirector/ca/objectius.html>
- UB (2013). Bases para la implantación de un sistema de tutorías en los estudios de formación permanente impartidos por las universidades españolas. Disponible en: http://www.ub.edu/apostgrau/convocatories/cdireccio/documentacio_pendada_130305/resum_tutories.pdf.
- Ventura, J. (2005) *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto Europeo*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona. Recuperado obtenida el 9 noviembre de 2012 en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2898;jsessionid=5AD918E1B27CBA497EA320CAAEC0CE14.tdx2>

CALIDAD DEL PRÁCTICUM DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA: LOS CENTROS DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL, PEDAGOGÍA Y TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.

María José Rubio Hurtado

Universidad de Barcelona

Ruth Vila Baños

Universidad de Barcelona

Montserrat Freixa Niella

Universidad de Barcelona

El estudio presentado corresponde a una investigación realizada por el equipo de coordinadores de los prácticums de los grados y másteres de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (2010MQD00135, IP: Montse Freixa Niella), cuyo objetivo fue reconocer los centros colaboradores de prácticas externas que ofrecen una mejor calidad para realizar las prácticas. El proceso seguido consistió en una primera fase de identificación del mapa del sistema de calidad del prácticum en el que se establecen los procesos clave y estratégicos, así como los procedimientos; y una segunda fase orientada al diseño de un cuestionario dirigido a los centros de prácticas que recogía las dimensiones de calidad identificadas, con la finalidad de obtener evidencias sobre sus procesos para poder ser reconocidos como centros de prácticas de excelencia, en función de la puntuación obtenida. El cuestionario fue respondido por 317 centros colaboradores de prácticas, mayoritariamente de los estudios de Trabajo Social, Pedagogía y Educación Social. Se presentan los resultados obtenidos.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente una de las funciones clave de la coordinación de los prácticums ha sido la búsqueda y mantenimiento de centros colaboradores para la realización de las prácticas externas de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Esta tarea se ha ido mejorando año tras año, al tiempo que se han identificado diferentes tipologías de centros en función del éxito del proceso conjunto de las prácticas (desde la gestión a los resultados). Para garantizar unas prácticas profesionales a los estudiantes,

la investigación y la acreditación de la calidad de los centros de prácticas responde a una visión sistémica que busca un proceso global en la formación del estudiante como futuro profesional.

La calidad y la gestión de la calidad universitaria son un tema de rigurosa actualidad y una necesidad para el seguimiento y la acreditación de los grados del sistema universitario. A partir del desarrollo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Universitaria (SAIQU) implementado por la Universidad de Barcelona, la Facultad de Pedagogía, desde su Comisión de prácticum (compuesta por todos los coordinadores de los diferentes prácticums), impulsa la elaboración del Sistema de Gestión de la Calidad de Prácticas externas. Para la Facultad era y es importante dar visibilidad a las Prácticas Externas, pues esta materia tiene un peso de ECTS muy elevado, especialmente, en los grados que imparte: Educación social, Pedagogía y Trabajo social.

La formación práctica de los estudiantes es una responsabilidad compartida entre universidad y mundo laboral. La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior eleva a los centros de prácticas a la consideración de "partners" en la formación, pues es precisamente durante las prácticas cuando el estudiante pone en juego las competencias. Dada la gran importancia que el prácticum tiene (tanto a nivel institucional como académico), uno de los objetivos de las coordinaciones de prácticum está estrechamente relacionado con la búsqueda de la calidad. Y en este sentido, es preciso identificar los **criterios de calidad de un prácticum**.

Según Zabalza (2004) estos criterios de calidad son: Relación entre el proceso de formación y el prácticum; Definición de las diferentes fases del prácticum; Formalización del programa de prácticas; Definición de las estrategias de supervisión a los centros de prácticas; Refuerzo de las estructuras de coordinación; Definición y concreción de dispositivos de evaluación, tanto del proceso de aprendizaje de los estudiantes como del programa de prácticas. Posteriormente, el mismo autor (2011) identifica cuatro componentes que debe tener cualquier prácticum: programa, implementación, satisfacción e impacto. Para cada uno de estos componentes indica diferentes criterios de calidad, hasta identificar una veintena (como fundamentación, agentes, objetivos,...).

Pérez (2011) por su parte propone los siguientes criterios:

- Selección de centros formadores en función de diferentes aspectos como la organización y gestión del centro, la participación en proyectos innovadores, los recursos humanos y tecnológicos, la estabilidad del personal y el sistema de evaluación
- Selección de tutores en base a criterios determinados como los años de experiencia, formación y actualización académica y la implicación en la organización de la institución
- Elaboración del proyecto de prácticas: concreción del mecanismo de acogida de los estudiantes en prácticas, concreción de los

requisitos y/o criterios para la asignación de tutores, definición de los procesos de seguimiento y evaluación de los estudiantes en prácticas

- Evaluación del proyecto de prácticas conjuntamente por los tutores de la universidad y del centro formador.

Por último, Rodríguez (2011) realiza una interesante revisión de como diferentes autores sugieren analizar la calidad del prácticum. Así, por ejemplo, destaca que Molina (en Rodríguez, 2011) identifica diez criterios de calidad referidos al prácticum: 1.Bases y fundamentos de partida o concepción del tipo de aprendizaje; 2.Estructura académica y temporal; 3.Objetivos; 4.Gestió del Prácticum; 5.Coordinación; 6.Agentes formadores; 7.Formació previa del estudiante; 8.Actividades; 9.Recursos y 10. Evaluación

Para la selección de los centros, en las profesiones reguladas como Educación infantil y primaria, las comunidades autónomas han establecido legislaciones para establecer los criterios. Así, por ejemplo en Catalunya la orden EDU/122/2009 establece los siguientes criterios para la selección de los centros formadores:

- Resultados educativos y de funcionamiento del centro.
- Participación en convocatorias del “Plan para a la mejora de la calidad de los centros”.
- Participación en programas o proyectos de innovación educativa.
- Participación en planes educativos de entorno, en proyectos de comunidad de aprendizaje o en otras experiencias de trabajo en red con otros centros.
- Participación en la red de competencias básicas.
- Participación en proyectos y actuaciones vinculados al sistema integrado de calificaciones y formación profesional.
- Participación en otras convocatorias o iniciativas del Departamento de Educación de la Generalitat o de les universidades catalanas en los últimos cinco cursos.
- Disponer de un plan de formación de centro.
- Haber sido centro de prácticas.
- Disponer de un plan de acogida para el profesorado de nueva incorporación al centro.

Además cada centro formador tiene que elaborar, conjuntamente con la Universidad correspondiente, un plan de trabajo para el estudiante en prácticas que debe incluir los requisitos para la asignación de tutorías y los mecanismos de seguimiento y evaluación. Este plan de trabajo será evaluado anualmente a partir de los indicadores especificados en el mismo. La dirección del centro asigna a un miembro del equipo la coordinación y dinamización del prácticum y al personal docente la tutoría del prácticum de cada estudiante. Finalmente, el Departamento de Educación dará la acreditación de centro formador a aquellos que sean evaluados positivamente.

Considerando la relevancia de la calidad de los centros de prácticas por lo expuesto hasta el momento, la finalidad del estudio que aquí se presenta

responde al *Proyecto para la mejora de la calidad docente en las universidades catalanes. Calidad del practicum de la Facultad de Pedagogía: trabajando para la excelencia de los centros* (MQD 2010, Agaur Generalitat de Catalunya, IP M. Freixa Niella). El objetivo fue la obtención de evidencias en las dimensiones relevantes para el reconocimiento de los centros de prácticas que destacan por su calidad en la realización de las prácticas externas de nuestro estudiantado de grados y másteres de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, evidencias que permitan a los centros iniciar procesos de autoevaluación para la mejora continua de sus propias organizaciones respecto a los prácticums ofertados. El proyecto se desarrolló en dos fases: una primera de identificación de los procesos de calidad y de los indicadores de calidad de los centros de prácticas y una segunda de identificación de los centros de excelencia. La comunicación que se presenta corresponde a los resultados de la segunda fase.

METODOLOGÍA

La metodología de toda la investigación combinó técnicas cualitativas y cuantitativas. En la primera fase se utilizó la estrategia cualitativa de creación de espacios de reflexión, discusión y deliberación por parte de todos los agentes implicados en la gestión de los prácticums ($N=12$ docentes). A través de estos espacios se pudo establecer el mapa del sistema de calidad del prácticum, identificando procesos estratégicos y procedimientos; así como indicadores de calidad de los centros de prácticas, lo que permitió pasar a la segunda fase. En esta segunda fase se elaboró un cuestionario que recogía las dimensiones de calidad identificadas por los agentes implicados y la literatura; dirigido a una muestra de centros de prácticas ($n=458$); y cuyo objetivo fue identificar los centros colaboradores que ofrecen una mejor calidad para realizar las prácticas externas.

La Facultad de Pedagogía trabaja con una base de datos de 1050 centros de prácticas tanto para los grados como para los másteres. La selección de la muestra de centros se realizó en dos fases: en una primera se seleccionaron los centros que en los dos últimos cursos académicos hubieran acogido estudiantes en prácticas (lo que redujo la base de datos a la mitad), y en una segunda fase los centros que tenían más probabilidad de obtener una buena puntuación en el cuestionario (por su buen funcionamiento y por la buena relación con la Facultad). De esta forma, la muestra total de centros a los que se envió el cuestionario fue de 458, obteniéndose 317 respondidos, lo que significa un nivel de respuesta del 69%.

Las dimensiones consideradas a partir del análisis de la literatura en el cuestionario fueron:

- grado de consideración de la actividad formativa dentro del conjunto de actividades del centro,
- relación entre el número de tutores de centro y estudiantes en prácticas, c) tipología de las prácticas ofrecidas,

- capacidad de empleabilidad del centro, idoneidad y reconocimiento del tutor de centro,
- valoración interna del centro en relación a las tareas realizadas por los tutores
- cobertura de competencias desarrolladas.

En función de las respuestas cada centro obtiene una puntuación sobre la calidad de sus prácticas, y los centros con mayor puntuación serán reconocidos como centros de prácticas de excelencia por la Facultad y la Universidad.

RESULTADOS

El cuestionario fue contestado por 317 centros colaboradores de prácticas, mayoritariamente de los estudios de Trabajo Social (43%), de Pedagogía (26%) y de Educación Social (25%). La respuesta de los másteres fue del 6%. Esta comunicación se circumscribe solamente a los grados por el peso que tienen sobre el volumen total de todos los centros.

Trabajo Social

El 56% de los centros de prácticas de Trabajo Social son públicos de titularidad. Los centros concertados suponen el 23% y los privados el 20%. El 75% tuvieron alumnos de prácticas el curso anterior. El 50% de los centros participantes contemplan la acogida de los estudiantes en un documento institucional. El 47% admite no tener un plan de prácticas, y sólo el 8% no lo considera necesario. Sólo el 16% contempla las funciones en el plan de prácticas.

OPINIONES	n	%
No lo consideran necesario	11	9,8%
No han pensado en ello	41	36,6%
No lo tienen, pero lo están elaborando	11	9,8%
Si lo tienen y está integrado en el PEC o en un documento similar	20	17,9%
Otros	27	24,1%
No contestan la pregunta	23	1,8%
Total	112	100

Tabla 1.- Consideraciones de los centros de Trabajo Social sobre el plan de prácticas

Los centros ofertan una media de 2 plazas de prácticas, habiendo centros que ofertan hasta un máximo de 6 plazas. Consecuentemente disponen de una media de 2 tutores, habiendo algún centro que tiene hasta 3. Cada tutor tiene a su cargo una media de 1 estudiante, pudiendo aumentar la ratio a un máximo de 2 estudiantes por tutor.

La oferta de prácticas se centra sobre todo en la modalidad de acompañamiento al estudiante (en el 74% de los casos), aunque también se oferta la modalidad de observación participante (65%) y en menor medida la de intervención autónoma del estudiante (34%).

MODALIDAD		n	%
	Prácticas de observación participante	86	64,7%
	Prácticas de intervención acompañadas	99	74,4%
	Prácticas de intervención autónoma	45	33,8%

Tabla 2.- Modalidad de prácticas ofertadas por los centros de Trabajo Social

Los centros seleccionados contemplan la inserción laboral sólo en el 16% de los casos, no obstante, el 42% ha incorporado a estudiantes de prácticas en su plantilla en alguna ocasión. Los criterios empleados para designar a un tutor / a son diversos, pero destaca principalmente el hecho de que la persona se presente voluntaria para ejercer de tutor / a (49%), seguido del hecho de que esté motivada por el cargo (42%). No suele existir un reconocimiento para el tutor / a por parte del centro (65% de los casos). La titulación del tutor / a suele estar relacionada con el perfil del estudiante (74%), pero no existe una diferencia en relación a la titulación o experiencia a la hora de asignar un tutor / a a un estudiante de grado o de máster, se asignan indistintamente en el 75% de los casos.

En relación al volumen de trabajo que supone la tarea de tutor / a, los encuestados afirman que el volumen oscila en general entre medio alto y alto. La tarea que supone un mayor volumen de trabajo es la supervisión y acompañamiento del estudiante, mientras que dan menos trabajo la comunicación con el tutor de la universidad o la acogida del estudiante.

En los centros se trabajan todas las competencias, y de forma especial la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, el compromiso ético, y las actitudes abiertas y empáticas basadas en el respeto y el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.

COMPETENCIAS		%
Capacidad de aprendizaje y responsabilidad (capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los conocimientos en la práctica / capacidad de tomar decisiones y de adaptación a nuevas situaciones).	9 4	94,9%
Compromiso ético (capacidad crítica y autocritica / capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicos).	8 9	89,9%
Capacidad comunicativa (capacidad de comprender y de expresarse oralmente y por escrito en catalán, castellano y una tercera lengua, con dominio del lenguaje especializado / capacidad de buscar, usar e integrar la información)	6 9	69,7%
Sostenibilidad (capacidad de valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito / capacidad de manifestar visiones integradas y sistémicas)	4 6	46,5%
Gestionar información de manera autónoma para asegurar un aprendizaje permanente con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito del trabajo social	7 5	75,8%
Desarrollar actitudes abiertas y empáticas basadas en el respeto y el reconocimiento ante la diversidad y la multiculturalidad	8 9	89,9%

Elaborar reflexiones y treballas de análisis, y también analizar, prevenir y resolver problemas en temáticas vinculadas en el ámbito del trabajo social	8 1	81,8%
Administrar y ser responsable de la tarea propia asignando prioridades, cumpliendo las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del programa de trabajo propi en el ámbito del trabajo social	7 8	78,8%
Analizar, valorar y sistematizar la información que proporciona el trabajo profesional para mejorar la praxis cuotidiana y elaborar noves respuestas a les situacions sociales emergentes.	7 3	73,7%

Tabla 3.- Competencias trabajadas en los centros de prácticas de Trabajo Social

Pedagogía

De la enseñanza de Pedagogía 81 centros contestaron la encuesta. Del sector público son el 30,86%, del concertado el 10,05%, y del privado el 53,09%. Más de la mitad de los centros (61,7%) han tenido alumnado haciendo las prácticas durante el año anterior. La mitad de los centros contempla la acogida de estudiantes en prácticas en un documento institucional, pero sólo el 24,7% tiene un plan de prácticas, aunque un 22,2% está en proceso de elaboración. Los centros que tienen un plan de prácticas también tienen delimitadas las funciones de los estudiantes.

OPINIONES	n	%
No lo consideran necesario	6	8,5%
No han pensado en ello	12	16,9%
No lo tienen, pero lo están elaborando	18	25,4%
Si lo tienen y está integrado en el PEC o en un documento similar	20	28,2%
Otros	13	18,3%
No contestan la pregunta	2	2,8%
Total	71	100%

Tabla 4.- Consideraciones de los centros de Pedagogía sobre el plan de prácticas

Los centros ofertan una media de 3,52 plazas de prácticas, y disponen de una media de 3,28 tutores. Cada tutor tiene a su cargo una media de 2,63 estudiantes.

La oferta de prácticas se centra sobre todo en la modalidad de acompañamiento al estudiante (en el 94,2% de los casos), aunque también se oferta la modalidad de observación y en menor medida la de intervención autónoma del estudiante.

MODALIDAD	n	%
Prácticas de observación participante	38	55,1%
Prácticas de intervención acompañadas	65	94,2%
Prácticas de intervención autónoma	30	43,5%

Tabla 5.- Modalidad de prácticas ofertadas por los centros de Pedagogía

Los centros de la muestra contemplan la inserción laboral en un 23,5% de los casos y, de éstos el 53,1% ha incorporado a estudiantes de prácticas en su plantilla. Los criterios empleados para designar a un tutor/a son diversos,

pero destaca principalmente el hecho de que la persona esté motivada para ejercer de tutor/a, empleado en el 67,2% de los casos.

No suele existir un reconocimiento para el tutor/a por parte del centro, sólo en el 12,3% de los casos se da. La titulación del tutor/a suele estar relacionada con el perfil del estudiante, y sólo en el 17,3% de los casos no se da esta relación. No existe una diferencia en relación a la titulación o experiencia a la hora de asignar un tutor a un estudiante de grado o de máster, se asignan indistintamente (en el 81,5% de los casos).

En relación al volumen de trabajo que supone la tarea de tutorización, los encuestados afirman que el volumen oscila en general entre medio alto y alto. La tarea que supone un mayor volumen de trabajo es la supervisión y acompañamiento del estudiante y su evaluación, mientras que dan menos trabajo la comunicación con el tutor de la universidad o la acogida del estudiante.

En los centros se trabajan todas las competencias, y de forma especial los encuestados destacan las transversales UB. Entre las específicas de la titulación las dos más trabajadas son: Diseño y aplicación de estrategias didácticas en diversos contextos educativos y formativos (67,7%) y Aplicación de herramientas y estrategias innovadoras (61,5%).

COMPETENCIAS	n	%
Transversales UB		
Compromiso ético	42	64,6%
Capacidad de aprendizaje	63	96,9%
Trabajo en equipo	62	95,4%
Capacidad creativa y emprendeduría	47	72,3%
Sostenibilidad	14	21,5%
Capacidad comunicativa	55	84,6%
Transversales Titulo		
Aplicación del conocimiento pedagógico	56	86,2%
Autoconocimiento	38	58,5%
Visión interdisciplinar de los hechos pedagógicos	36	55,4%
Visión multicultural de la resolución de problemas	34	52,3%
Actitud innovadora en los procesos educativos	45	69,2%
Adaptación al cambio	33	50,8%
Transmisión del conocimiento pedagógico	42	64,6%
Especificas Titulo		
Conocimiento de herramientas de diagnóstico y evaluación	37	56,9%
Habilidad en la recogida e interpretación de datos	33	50,8%
Aplicación de herramientas y estrategias innovadoras	40	61,5%
Diseño y evaluación de programas educativos	33	50,8%
Diseño y aplicación de estrategias didácticas	44	67,7%
Comprensión de los procesos enseñanza/aprendizaje	26	40,0%
Realización de estudios prospectivos evaluativos	14	21,5%
Comprensión de situaciones sociales, culturales, ..	26	40,0%
Diagnóstico de situaciones complejas	28	43,1%
Aplicación técnicas asesoramiento y mediación	22	33,8%
Diseño y evaluación de programas para la empresa	19	29,2%
Diseño y gestión de TIC	19	29,2%
Diseño y evaluación de propuestas de organizaciones	11	16,9%
Diseño y gestión de planes de formación permanente	13	20,0%

Tabla 6.- Competencias trabajadas en los centros de prácticas de Pedagogía

Educación Social

Los centros de prácticas de Educación Social que han participado en este estudio son mayoritariamente de titularidad pública o concertada, aunque el 27% son privados. El 75% tuvo alumnos de prácticas el curso anterior. El 56% de los centros participantes contemplan la acogida de los estudiantes en un documento institucional, aunque el 45% admiten no tener un plan de prácticas, y sólo el 11% no lo considera necesario. De los centros que tienen plan de prácticas, el 75% contempla las funciones del estudiante.

OPINIONES	n	%
No lo consideran necesario	8	10,5%
No han pensado en ello	15	19,7%
No lo tienen, pero lo están elaborando	11	14,5%
Si lo tienen y está integrado en el PEC o en un documento similar	21	27,6%
Otros	11	14,5%
No contestan la pregunta	11	13,2%
Total	77	100

Tabla 7.- Consideraciones de los centros de Educación Social sobre el plan de prácticas

Los centros ofertan una media de 2 plazas de prácticas, habiendo centros que ofertan hasta 10 plazas. Consecuentemente disponen de una media de 2 tutores, habiendo algún centro que tiene hasta 10. Lógicamente, cada tutor tiene a su cargo una media de 1 estudiante, aunque en algunos casos esta ratio es de 3 estudiantes por tutor.

La oferta de prácticas se centra sobre todo en la modalidad de acompañamiento al estudiante (en el 75% de los casos), aunque también se oferta la modalidad de observación participante (61%) y en menor medida la de intervención autónoma del estudiante (20%).

MODALIDAD		n	%
	Prácticas de observación participante	47	61,0%
	Prácticas de intervención acompañadas	58	75,3%
	Prácticas de intervención autónoma	15	19,5%

Tabla 8.- Modalidad de prácticas ofertadas por los centros de Educación Social

Los centros seleccionados contemplan la inserción laboral en un 49% de los casos y, de éstos el 76% ha incorporado a estudiantes de prácticas en su plantilla.

Los criterios empleados para designar a un tutor/a son diversos, pero destaca principalmente el hecho de que la persona esté motivada para ejercer de tutor/a, empleado en el 48% de los casos, seguido del vínculo al cargo y la voluntariedad. No suele existir un reconocimiento para el tutor/a por parte del centro (71% de los casos). La titulación del tutor/a suele estar relacionada con el perfil del estudiante (87%), y no existe una diferencia en relación a la

titulación o experiencia a la hora de asignar un tutor/a, a un estudiante de grado o de máster, se asignan indistintamente en el 94% de los casos.

En relación al volumen de trabajo que supone la tarea de tutorizar, los encuestados afirman que el volumen oscila en general entre medio alto y alto. Las tareas que suponen un mayor volumen de trabajo son la supervisión y acompañamiento del estudiante, y su evaluación. Mientras que dan menos trabajo la comunicación con el tutor de la universidad o la acogida del estudiante.

En los centros de Educación Social se trabajan todas las competencias, y de forma especial el análisis y la comprensión del contexto y la identificación de las funciones de los profesionales que integran el equipo.

COMPETENCIAS	n	%
Actitud exploratoria hacia la institución de prácticas y su contexto.	4 7	61,0%
Análisis y comprensión del contexto del centro de prácticas y de su proyecto educativo.	5 2	67,5%
Interpretación y significación de documentación referente a programación, formativa y evaluación.	4 2	54,5%
Observación y sistematización de la práctica del educador/a social.	4 6	59,7%
Identificación de las funciones de los profesionales que integran el equipo.	5 0	64,9%
Análisis, revisión y Formulación de propuestas socioeducativas de un proyecto que se esté desarrollando en el centro.	3 4	44,2%
Actitud profesional ante la institución y en el desarrollo de las acciones profesionalizadoras.	4 5	58,4%
Autonomía en las acciones socioeducativas acordadas en el centro como educador/a social.	3 6	46,8%
Redefinición de la propuesta de un proyecto a una realidad concreta.	3 5	45,5%
Iniciativa y autonomía en el desarrollo de la acción socioeducativa diseñada.	3 6	46,8%
Conexión de la experiencia práctica con los referentes teóricos.	4 0	51,9%
Evaluación en términos de calidad de proceso y de resultados del proyecto del educador/a social.	3 0	39,0%
Saber comunicar, a nivel oral y escrito, la sistematización de la práctica	3 7	48,1%
Actitud autoreflexiva y autovalorativa sobre las propias capacidades y competencias.	4 4	57,1%
Planificación e implementación de un proyecto de intervención y de acciones socioeducativas a partir de un análisis de la realidad, una priorización de necesidades y una valoración de los recursos necesarios.	4 0	51,9%
Impulso y autonomía en el fomento del trabajo coordinado con el equipo de profesionales y con la red de servicios i/o entidades.	3 2	41,6%
Compromiso y responsabilidad en el acompañamiento y mentoría de personas/usuarios y compañeros de prácticas.	3 5	45,5%
Evaluar sus intervenciones y relaciones educativas establecidas en el centro.	3 5	45,5%
Contextualización y proyección de la actividad profesional del educador y educadora social	3 9	50,6%

Tabla 9.- Competencias trabajadas en los centros de prácticas de Educación Social

Finalmente, indicar que más del 60% de los centros cumplen los requisitos para poder ser centros reconocidos por la Facultad de Pedagogía, obteniendo una puntuación por encima de 50 puntos en una escala de 100, siendo la primera vez que los centros reciben una puntuación. Educación social es el grado que tiene mayor porcentaje de centros de prácticas con puntuaciones más altas de 50 puntos, seguido de Trabajo social y de Pedagogía.

CONCLUSIONES

El estudio ha permitido delimitar el sistema de gestión de calidad de las prácticas externas de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Se han especificado los diferentes procesos y elaborado el procedimiento de Selección y Seguimiento de Centros. El cuestionario ha supuesto tener un instrumento para validar la calidad de los centros de prácticas que ha de servir a las coordinaciones de los prácticums para mejorar las prácticas externas que realiza el estudiantado. Por ejemplo, en las Prácticas Externas del Grado de Pedagogía se dispone de un documento informativo para los centros de prácticas sobre estos indicadores de calidad (Vilà et al, 2012).

Las puntuaciones obtenidas por los centros son globalmente satisfactorias, pues más del 60% obtienen puntuaciones per encima de 51 puntos sobre 100. Recordemos que las prácticas externas en los grados son una materia obligatoria y por lo tanto, es necesaria la corresponsabilidad de los centros en la formación de los estudiantes, corresponsabilidad que realizan de forma desinteresada. Por esta razón, una forma de agradecimiento por parte de la Facultad y Universidad, es un reconocimiento como centro de prácticas de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pérez Valiente, P.J. (2011). Prácticum de calidad para el Máster docente de Secundaria, *Participación Educativa*, 16.
- Rodríguez Espinar, S. (2011). La evaluación del practicum y los procesos de acreditación de titulaciones. En Raposo, M.; Martínez, 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
- Zabalza, M. A. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 8(2).
- Zabalza, M. A. (2011). Evaluar la calidad del practicum: una propuesta. En Raposo, M.; Martínez, 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.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

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

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PRÁCTICUM DEL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Ruth Vilà Baños

Universidad de Barcelona

Núria Rajadell Puiggrós

Universidad de Barcelona

Marta Burguet Arfeliś

Universidad de Barcelona

El Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona consta de tres asignaturas obligatorias que se encuentran coordinadas bajo una lógica de progresiva inmersión en una institución de prácticas: Profesionalización y Salidas Laborales (PSL) donde se pretende explorar el mapa de la profesión, promover el autoconocimiento y otras habilidades y actitudes; las Prácticas de Iniciación Profesional (PIP) donde se integran los contenidos académicos aprendidos, así como otras experiencias de aprendizaje adquiridas, en situaciones prácticas simuladas asociadas a la profesión de pedagogo; y las Prácticas Externas (PEX) mediante la inmersión del estudiante en una organización y la creación de diferentes comunidades de práctica reflexiva.

La innovación que presentamos se encuentra en cada una de estas asignaturas con una especificidad y, al mismo tiempo, una coherencia global. Desde el mapa de la profesión a la asignatura obligatoria de profesionalización y salidas laborales, pasando por las situaciones de práctica simulada y el taller de emprendeduría en la asignatura obligatoria de prácticas de iniciación profesional, hasta la inmersión, transdisciplinariedad, portafolios digital, APS y los seminarios de práctica reflexiva en la asignatura obligatoria de prácticas externas.

LAS PRÁCTICAS EN EL GRADO DE PEDAGOGÍA

El plan de estudios del nuevo Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona fue verificado por la Agencia de Calidad Catalana (AQU) el 19 de febrero de 2009, la cual permitió incorporarlo en el curso 2009-10. En esta memoria se definía la necesidad del pedagogo/a como un profesional que tenía su razón de ser en tres contextos de aplicación diferentes: el marco de la educación formal, social y empresarial.

Desde este nuevo Grado en Pedagogía, es desde donde presentamos lo que configura la formación de los estudiantes en las prácticas profesionales. En el Boletín Oficial del Estado se menciona también, en el Real Decreto 1707/2011 de noviembre de 2011, que en la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales introducida, se ha puesto un especial énfasis en la realización de prácticas externas por los estudiantes universitarios, y se ha previsto que los planes de estudios de grado deben contener «toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir», entre la que se mencionan «las prácticas externas».

Así, entendemos que la función del pedagogo/a es plural, y se puede estructurar en cuatro funciones bastante amplias en cuanto a su intervención: coordinación y/o gestión, investigación y evaluación, docencia y formación, y asesoramiento y consultoría. En relación a estos cuatro amplios entornos de intervención, detallamos lo que el Libro Blanco del Ministerio (2005) establece como 10 perfiles del pedagogo:

- Formador de personas adultas y mayores.
- Educador ambiental.
- Dirección de centros e instituciones educativas.
- Inspector y supervisor de la administración educativa.
- Evaluador de sistemas, instituciones y políticas educativas.
- Orientador (personal, académico, profesional, familiar y laboral).
- Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Diseñador y evaluador de recursos didácticos, tecnológicos y multimedia.
- Consultor y gestor de formación en las organizaciones.
- Formador de formadores.

Siguiendo lo que el Libro Blanco estipula como funciones propias del pedagogo/a y los ámbitos de intervención a los que remite, identificamos a continuación algunas de estas funciones generales que se le otorgan:

- Analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos formativos.
- Diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a los contextos analizados.
- Realizar un seguimiento y evaluación a los programas, acciones y proyectos diseñados e implementados por cada contexto educativo.

En relación a estas funciones que se le atribuyen al pedagogo/a, y los perfiles que se señalan, vemos que el graduado en Pedagogía debe poder intervenir en diferentes tipos de colectivos (niños, jóvenes, personas mayores, colectivos específicos, en riesgo social, personas paradas, formación de población activa...). Asimismo, debe desarrollarse en organizaciones diversas, desde el tercer sector, empresas, museos, consultorías, hasta ayuntamientos y centros cívicos. Aparte, contempla la especialización en temáticas concretas como entornos digitales de aprendizaje, mediación, orientación e inserción profesional, dinamización cultural y ética profesional, entre otros. El pedagogo es un profesional de la educación, polivalente, que puede actuar en diferentes

ámbitos en los que, directa o indirectamente, se dé el hecho educativo/formativo. Su formación le capacita fundamentalmente para el desarrollo de las siguientes funciones:

- Interpretar los cambios y tendencias que introduce la sociedad de la información en la realidad educativa / formativa.
- Diseñar, implementar y evaluar, programas, proyectos, recursos educativos / formativos, adecuados a las características de las personas, grupos y organizaciones, en diferentes contextos.
- Gestionar programas, proyectos y recursos pedagógicos.
- Crear servicios y recursos educativos / formativos adecuados a los colectivos, incluyendo las Tecnologías de la Información.
- Investigar y ser crítico en la investigación actual.
- Actuar como consultor en educación / formación.

Ante este amplio abanico de sectores de intervención del pedagogo/a, podemos concluir que su tarea será eminentemente interdisciplinaria, donde destaca la competencia del trabajo en equipo. Esto hace que se desdibujen algunos planteamientos de exclusividad profesional, pero a la vez se establecen nuevos campos de trabajo que hasta ahora eran inexplorados. La complementariedad y la interdependencia serán dos líneas clave en la actuación del profesional de la Pedagogía del siglo XXI.

EL PRÁCTICUM DEL GRADO DE PEDAGOGÍA DE LA UB

En el marco de la normativa de prácticas académicas externas de los estudiantes de la Universidad de Barcelona, aprobada por la Comisión académica del 27 de abril de 2012 y por el Consejo de Gobierno del 8 de mayo de 2012, se establece el Practicum como una actividad de naturaleza formativa llevada a cabo por los estudiantes y supervisada por la misma Universidad. La Comisión académica de abril de 2012 aprueba que el objetivo de las Prácticas Externas no es otro que el de aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en la formación académica, y favorecer la adquisición de competencias que preparen a los alumnos para el ejercicio de actividades profesionales. Estas competencias a adquirir en el transcurso de las prácticas, las encontramos detalladas en el Libro Blanco que edita el Ministerio sobre el Grado de Pedagogía y Educación Social.

Allí mismo, se indica la finalidad que deben tener, destacando la contribución a la formación integral de los estudiantes, complementando el aprendizaje teórico con las prácticas, la facilitación del conocimiento de una metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional, el hecho de favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas, y también los valores de la innovación, la creatividad y la emprendeduría, así como obtener una experiencia práctica que facilite la inserción en el mercado de trabajo.

Hay que tener presente, que si la normativa habla de las prácticas en relación a las *Prácticas Externas*, la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona incorpora tres asignaturas en lo que se llama *Practicum*, bajo una lógica de progresiva inmersión en una institución de prácticas:

- *Profesionalización y Salidas Laborales* (PSL), donde se estiman unos 240 alumnos y 6 profesores. Es una asignatura de 1º curso, semestral, presencial y obligatoria de 6 ECTS. Pretende explorar el mapa de la profesión, promover el autoconocimiento y otras habilidades y actitudes.
- *Prácticas de Iniciación Profesional* (PIP), donde se estiman unos 180 alumnos y 6 profesores. Es una asignatura de 3º curso, semestral, presencial y obligatoria de 6 ECTS. Pretende integrar los contenidos académicos aprendidos, así como otras experiencias de aprendizaje adquiridas, en situaciones prácticas simuladas asociadas a la profesión de pedagogo.
- *Prácticas Externas* (PEX), donde se estiman unos 180 alumnos y 24 profesores. Es una asignatura de 4º curso, anual, presencial y obligatoria de 18 ECTS. Pretende la inmersión del estudiante en una organización. Conlleva la realización de 225 horas de prácticas en una organización y la asistencia a los seminarios de práctica reflexiva.

Tal como se representa en la figura 1, este compendio de tres asignaturas engloba lo que configura la parte más práctica del Grado en Pedagogía, y que progresivamente va preparando a los estudiantes para la inmersión en el mundo laboral. Consideramos que la incorporación del estudiante en un centro de prácticas requiere de un proceso que implica hacerse suyos una serie de conocimientos y competencias que a lo largo del Grado podrá ir adquiriendo con mayor solidez.



Figura 1.- Secuencia de las asignaturas del Prácticum del Grado de Pedagogía de la UB (Aneas et al, 2012)

LA INNOVACIÓN EN EL PRÁCTICUM DE PEDAGOGÍA DE LA UB

El proyecto de innovación docente¹ que presentamos está directamente vinculado al Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Se trata de un conjunto de asignaturas obligatorias para todo el alumnado que se desarrolla a lo largo del Grado y que está encaminado a la profesionalización. La innovación que presentamos se encuentra en cada una de estas tres asignaturas con una especificidad y, al mismo tiempo, una coherencia global. Desde el mapa de la profesión a la asignatura obligatoria de *profesionalización y salidas laborales*, pasando por las situaciones de práctica simulada y el taller de emprendedores en la asignatura obligatoria de *prácticas de iniciación profesional*, hasta la inmersión, transdisciplinariedad y los seminarios de práctica reflexiva en la asignatura obligatoria de *prácticas externas*.

Desde la coordinación del Prácticum, se ha pasado por un largo recorrido de innovaciones que tienen sus raíces en la antigua licenciatura de Pedagogía (Bordas et al, 2001). La implementación de los nuevos grados ha sido una oportunidad para sistematizar lo que se ha estado trabajando durante los últimos años, al tiempo que se han replanteado algunas prácticas. Fruto de este proceso de reflexión de equipo y de las nuevas directrices para la definición de los planes docentes, se han propuesto una serie de mejoras e innovaciones docentes que presentamos aquí.

¹ Proyecto de innovación docente coordinado por Ruth Vilà: el Prácticum en el grado de Pedagogía: mapa, simulación e inmersión (PID, 2012).

El equipo de coordinación del Prácticum y los equipos docentes de las asignaturas de *profesionalización y salidas laborales* y *prácticas de iniciación profesional*, enmarcadas dentro de la materia de rol profesional, tienen ya un cierto recorrido en pilotar las innovaciones que se plantean. En cambio, la tercera asignatura, *prácticas externas*, este curso ha sido el primero que se implementa, y por tanto, es un momento fundamental para acabar de evaluar todo el conjunto del Prácticum y las innovaciones.

Concretamente, durante el curso académico 2012-2013, el equipo de coordinación y los equipos docentes de las tres asignaturas del Prácticum hemos desarrollado el proyecto de innovación docente con la finalidad de implementación y análisis de la propuesta de innovación fundamentalmente metodológica en cada una de las tres asignaturas con una especificidad y al mismo tiempo, una coherencia global. Los objetivos en coherencia con la finalidad del proyecto, se identifican entre los que son específicos para cada asignatura del Prácticum y los que son globales para el conjunto:

- *Objetivo general* 1. Dar continuidad a las innovaciones de la asignatura de *profesionalización y salidas laborales* de los últimos tres años: la feria pedagógica.
 - *Objetivo general* 2. Consolidar las innovaciones metodológicas iniciadas en la asignatura de *prácticas de iniciación profesional* y sistematizar los recursos docentes: las situaciones prácticas simuladas asociadas a la profesión del pedagogo/a y el taller de emprendeduría.
 - *Objetivo general* 3. Iniciar una propuesta innovadora en las prácticas externas: las sesiones de práctica reflexiva, ApS y la evaluación de competencias basada en el portafolio digital.
 - *Objetivo general* 4. Seguir dotando de coherencia a las tres asignaturas dentro del proyecto innovador del Prácticum del grado de Pedagogía y favorecer la transferencia de resultados.

Uno de los mayores retos que se han abordado estos últimos años, ha sido, precisamente, superar la fragmentación de las tres asignaturas y conseguir la integración de los tres equipos docentes en el Prácticum del grado de Pedagogía. Mediante la organización de dos jornadas dirigidas a los tres equipos docentes: I y II Jornadas *Construyendo el Prácticum del Grado de Pedagogía* (Coordinación del Prácticum, 2013a), se ha podido conseguir que progresivamente todo el profesorado implicado en el Prácticum pueda tener una visión e implicación global del mismo, mediante la coordinación entre los tres equipos docentes. Esto permite que el alumnado también comparta esta visión y sentido, hacia su progresiva inmersión en el mundo laboral.

Profesionalización y Salidas Laborales (PSL)

En la asignatura de *profesionalización y salidas laborales* se opta por una metodología descriptiva/exploratoria de los diferentes perfiles profesionales de la profesión de pedagogo/a y su aplicación en los diferentes ámbitos de actuación, tal como se resume en la figura 2.



SISTEMA	ACTUACIONES	ESPACIO DE REFERENCIA (organizaciones públicas, privadas, fundaciones, asociaciones...)
EDUCACIÓN FORMAL	Imparte programas reglados	EB, CEIP, INS, CFP, EFPA, Universidad...
	Apoya a la educación formal	EAP, Gabinetes Psicopedagógicos, Campos de Aprendizaje, CRP, ICE ...
	Imparte programas reglados específicos Promueve la integración sociolaboral	Centro de Educación Especial, Centro de Música, Escuela de Artes... Área de Promoción Económica, Servicio de Orientación e Inserción Laboral, SOC, Taller Ocupacional, Centros Específicos de Trabajo...
SOCIAL	Promueve la cohesión social	EAIA, CREI, Centros Abiertos...
	Potencia la cohesión social	Esplai, Ludoteca, Centro Cívico, Casal de mayores, CDIAP, Centro de Día, Centro Residencial... Centros de Formación, Departamentos de RRHH, Consultoría y asesoramiento personal...
EMPRESA	Promueve el bienestar de la persona	Museo, Biblioteca, Centro de Educación Ambiental...
	Gestión de personas	Software educativo/formativo, Editorial, Medios de comunicación...
EMPRESA	Gestión cultural	
	Elaboración de recursos educativos/formativos	

Figura 2.- Ámbitos generales de actuación del pedagogo/a (Vilà et al, 2012)

Estos ámbitos se van recuperando a lo largo de las diferentes asignaturas del Prácticum hasta la asignación de las organizaciones de prácticas en las *prácticas externas*. Se relaciona cada perfil con las competencias a desarrollar y con la preparación académica del plan de estudios del Grado de Pedagogía.

Se combinan diferentes actividades:

- Exposición dialogada sobre la temática del programa
- Discusiones de lecturas o comentarios de textos monográficos
- Búsqueda de artículos de revistas, periódicos y páginas web
- Consulta de proyectos, becas y otros recursos de interés sobre diversas temáticas
- Actividades de exploración profesional: diseñar y hacer entrevistas a profesionales o alumnos de prácticas externas
- Visitas a centros o instituciones
- Elaboración escrita y exposición oral posterior de trabajos personales y en equipo
- Asistencia y participación en conferencias y mesas redondas sobre las salidas profesionales
- Reflexión sobre el diseño del itinerario curricular del alumnado a partir de los diversos perfiles profesionales presentados
- Otras actividades: directorios y mapas de instituciones y organismos de una zona objeto de trabajo del pedagogo/a, sistematización de recursos, etc.; elaboración de un diario de

prácticas mediante un blog, o preparación y realización de una Feria pedagógica.

Una de las innovaciones que más se han valorado en los últimos cursos académicos de implementación de esta asignatura ha sido la actividad de la *Feria Pedagógica*, donde el alumnado expone el mapa de la profesión configurado a partir de la exploración de la realidad observada. Otras innovaciones son la realización de una mesa redonda de alumnado de prácticas externas y una de profesionales en activo, acercando algunos perfiles profesionales de la profesión de pedagogo/a.

Prácticas de Iniciación Profesional (PIP)

La asignatura de *prácticas de iniciación profesional* apuesta por una metodología de simulación de la realidad, con situaciones prácticas simuladas asociadas a la profesión, que son las siguientes:

- Situación Práctica Simulada 1 - Me presento a oposiciones de secundaria. Sistema Educación Formal
- Situación Práctica Simulada 2 - Presentamos un proyecto a la Obra Social de La Caixa. Sistema Social
- Situación Práctica Simulada 3 - Taller de emprendedores. Sistema Empresa

Se basa en la metodología del aprendizaje basado en problemas. La simulación actúa, cubriendo el hueco entre el escenario académico, artificial y la realidad. Estas situaciones prácticas simuladas se generan considerando el contexto de trabajo del pedagogo/a, su perfil profesional, el tipo de organizaciones, el tipo de colectivo, los contenidos académicos específicos, y el mundo y cultura de la profesión.

Además del estudio de casos, se incluyen seminarios organizados por los docentes de la asignatura, prácticas con documentos, salidas de campo, visitas, contactos y relaciones con organizaciones de prácticas. También se organizan mesas redondas con diferentes profesionales que aportan la especificidad de la actuación profesional.

La evaluación de las *Prácticas de Iniciación Profesional* se lleva a cabo desde la perspectiva de la evaluación de la ejecución y de la reflexión sobre la ejecución, es decir, para saber mostrar y para saber actuar, más que sobre la evaluación del conocimiento.

Prácticas Externas (PEX)

Finalmente, las *prácticas externas*, con una mirada transdisciplinar, optan por la inmersión del alumnado en una organización, entendida la inmersión como la exposición intensiva de éste, a una organización de prácticas. Desde una perspectiva sistémica, se consideran las organizaciones como sistemas complejos y holísticos porque conducen a la integración unitaria y globalizadora de todos los conocimientos de la persona.

Por otra parte, se opta por sesiones de práctica reflexiva entre el alumnado y el tutor de la universidad que permiten la transferencia de conocimiento y la reflexión en torno a la relación existente entre el saber teórico y el saber experiencial en la vida profesional, tal como se representa en la figura 3. El tutor de la universidad y el alumnado se reunirán para analizar la práctica y las experiencias del escenario profesional. Las sesiones de práctica reflexiva siguen una propuesta temática diferente relacionada con los bloques de contenido y articuladas en torno a las diversas competencias.



Figura 3.- Metodología de las *Prácticas Externas* (Aneas et al., 2012)

La Universidad de Barcelona tiene una red de organizaciones de prácticas colaboradoras representativas de las diversas tipologías, donde el pedagogo/a puede ejercer su actividad profesional. En esta red algunas organizaciones de prácticas están en proceso de obtener cierto reconocimiento de su valía, según los indicadores de calidad que se han establecido conjuntamente con el resto de Prácticums de la Facultad de Pedagogía. Esta red de organizaciones de prácticas constituye el procedimiento ordinario de *oferta general* (Coordinación del Prácticum 2012a). No obstante, en determinados casos, al margen de este procedimiento ordinario, es posible que el alumnado reconozca su experiencia profesional (Coordinación del Prácticum, 2012b) o proponga un centro de prácticas (Coordinación del Prácticum, 2012c), tal como se representa en la figura 4. Igualmente existe la posibilidad de realizar prácticas extracurriculares (Coordinación del Prácticum, 2013b); y prácticas internacionales, ya sea en el marco de los programas europeos u otros programas internacionales (Coordinación del Prácticum, 2013c).



Figura 4.- Modalidades de Prácticas Externas (Aneas et al., 2012)

La evaluación de las prácticas se hace mediante la realización de un portafolio, en algún caso digital, e implica la autoevaluación del alumnado, la del tutor de la organización de prácticas, así como la del tutor de la universidad. En la actualidad, todavía se está evaluando la aplicación piloto del sistema de evaluación innovador basado en el portafolio digital. El planteamiento es valorar su idoneidad para la evaluación de competencias del Prácticum. La aplicación piloto (en dos comunidades de práctica reflexiva que afectan a un total de 21 alumnos y dos profesoras) de la evaluación de competencias transversales mediante el portafolio digital, es con la intencionalidad de que pueda aplicarse a la totalidad de estudiantes para el curso 2013-2014, y que sea un recurso que acompañe al estudiante en las tres asignaturas del Prácticum. De la misma manera, también está en periodo de evaluación la experiencia piloto de incorporar el Aprendizaje-Servicio (ApS) a las prácticas externas (en una comunidad de práctica reflexiva que afecta a un total de 14 alumnos y una profesora). Una vez evaluadas las dos experiencias piloto de forma favorable, se planteará normalizar su uso a todo el alumnado, en el curso 2013-2014.

Los agentes implicados en las prácticas externas son:

- El propio alumnado.
- Tutores de la organización, profesionales que guían el proceso de integración en la organización.
- Tutores de la universidad, profesores de la enseñanza que acompañan el proceso de aprendizaje.
- Equipo de coordinación de las prácticas que pone a disposición los recursos necesarios para lograr el objetivo de las prácticas.

La Universidad de Barcelona tiene una red de organizaciones de prácticas colaboradoras representativas de la diversa tipología donde el pedagogo/a puede ejercer su actividad profesional. En determinados casos, es posible que el alumnado reconozca su experiencia profesional o proponga un centro de prácticas. Igualmente existe la posibilidad de realizar prácticas internacionales, ya sea en el marco de los programas europeos u otros programas internacionales.

Dada la complejidad organizativa de las prácticas externas, así como los cambios que supone en cuanto a concepción del Prácticum del grado de Pedagogía respecto a la antigua enseñanza de Pedagogía, desde la coordinación del Prácticum se han editado dos materiales informativos dirigidos al alumnado (Aneas et al, 2012) y a las organizaciones de prácticas (Vilà et al, 2012), respectivamente.

EL PRÁCTICUM DE PEDAGOGÍA, PARA LA TRANSFERENCIA

La universidad juega un papel troncal en el sistema I + D + I del país. Este rol, definido bajo el término de tercera misión de la universidad, se concreta en la transferencia del conocimiento que en ella se genera. La universidad es una fuente de innovación, de emprendeduría y cohesión social del territorio. Ya no es suficiente, en nuestro tiempo y en la situación económica, política y social actual, ver la docencia y la investigación como únicas misiones de la universidad. Esto ha sido muy claro en los centros de educación superior de ciencia y tecnología, pero también lo ha de ser en los centros de ciencias sociales y humanidades. También aquí se hace y se debe potenciar la transferencia.

Desde las diversas actividades y capacidades generadas en la universidad se pueden identificar un conjunto de acciones e indicadores de transferencia. Tal y como señalan Molas-Gallart et al (2002) las prácticas son identificadas como acciones de transferencia.

Desde el equipo de coordinación del Prácticum del grado de Pedagogía pensamos que el *Prácticum* puede ser un agente de transferencia de la Facultad. Porque sin delegar los recursos institucionales de que dispone la Universidad de Barcelona para la transferencia, creemos que la oficina del Prácticum puede jugar ese rol mediador entre la Facultad, las organizaciones y la sociedad. En primer lugar, la larga relación de confianza que existe entre las organizaciones de prácticas y la Facultad, iniciada y consolidada año tras año, permite disponer de un canal directo entre espacios de actuación social, profesionales, instituciones y personas. Hasta ahora este canal básicamente ha servido para articular una necesidad curricular de la Facultad. Pero puede servir para que las instituciones reciban de la Facultad los conocimientos, informaciones, productos y relaciones institucionales que se generan en el seno de los grupos de investigación, equipos docentes y diversas actividades académicas, sociales y culturales. Todo ello sobre las bases de un

conocimiento mutuo, personal, lleno de confianza y compromiso respecto a unos valores compartidos que se han ido conociendo a lo largo del Prácticum.

Por otra parte, los investigadores y docentes de la Facultad de Pedagogía tienen a su alcance una diversa y amplia red de instituciones de calidad, de múltiple tipología, todas ellas representativas de la sociedad civil y productiva a la que se deben; ya que tanto la investigación como la docencia tienen sentido en la medida que aportan respuestas y recursos generados en su seno.

Las relaciones de transferencia generadas y articuladas entorno al Prácticum de la Facultad de Pedagogía implicarían la información y traspaso de conocimiento generado en la universidad hacia las organizaciones, especialmente información, competencias profesionales reflejadas en los resultados de aprendizaje del alumnado, relaciones institucionales y marketing social. En el sentido contrario, las organizaciones aportarían al personal docente e investigador y al alumnado de la Facultad de Pedagogía escenarios de formación, desarrollo y calificación, praxis y vivencias de la sociedad y el mundo profesional, oportunidades de empleo para los estudiantes, socios y aliados en proyectos, programas y escenarios de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bordas, I.; Cabrera, F.; Millán, M.D.; Rajadell, N.; Rodríguez-Lajo, M. (2001). *Guia del prácticum de la llicenciatura de Pedagogia*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cabrera, F.; Millán, D.; Romans, M. (coords.) (2001). *Formació a les organitzacions: Un camp obert als professionals de la pedagogia*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Molas-Gallart, J.; Salter, A.; Patel, P.; Scott, A. y Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities*. SPRU, Brighton: UK.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- 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*. Depósito digital de la UB: <http://hdl.handle.net/2445/32364>
- Coordinación del Prácticum (2013a). *Valoració de les II Jornades Construïm el Prácticum del Grau de Pedagogia*. Depósito digital de la UB: <http://hdl.handle.net/2445/33738>
- Coordinación del Prácticum (2013b). *Procediment de Pràctiques Externes Extracurriculars*. Depósito digital de la UB: <http://hdl.handle.net/2445/42663>

Coordinación del Prácticum (2013c). *Procediment Pràctiques de Mobilitat Internacional*. Depósito digital de la UB: <http://hdl.handle.net/2445/42662>

Coordinación del Prácticum (2012a). *Procediment d'Oferta General de places de pràctiques 2012-2013*. Depósito digital de la UB: <http://hdl.handle.net/2445/33733>

Coordinación del Prácticum (2012b). *Procediment de Reconeixement de l'experiència laboral com a Pràctiques 2012-2013*. Depósito digital de la UB: <http://hdl.handle.net/2445/33736>

Coordinación del Prácticum (2012c). *Procediment de Pràctiques autoassignades 2012-2013*. Depósito digital de la UB: <http://hdl.handle.net/2445/33734>

Normativa de pràctiques acadèmiques externes dels estudiants de la Universitat de Barcelona (aprovada per la Comissió acadèmica el 27 d'abril del 2012 i pel Consell de govern el 8 de maig del 2012): http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362-C.pdf

ANECA (2004). *Libro Blanco del Título del Grado de Pedagogía y Educación Social*: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305

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

EL PRÁCTICUM COMO PROYECTO PROFESIONAL. UN EJEMPLO DESDE LA PRÁCTICA REFLEXIVA.

Verónica Violant

Universidad de Barcelona. GPID-CoSaEd¹

Pia Cardone

Miembro de GPID-CoSaEd-Venezuela

Inmaculada Bordas

Universidad de Barcelona

El presente trabajo muestra el diseño de la unidad de programación respecto a los contenidos relacionados con el proyecto profesional que el alumnado cursa en las prácticas externas I y II dentro de la materia: Prácticum, del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Se presenta como ejemplo, desde las sesiones de práctica reflexiva, el planteamiento a nivel de programación: contextualización, competencias, objetivos, contenidos, metodología docente y evaluación del bloque temático 12 (bloque temático perteneciente al apartado de contenidos: proyecto profesional) y en forma de cuadro, al final de documento, se muestra la unidad didáctica de programación del tema: el balance/análisis de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución, que corresponde a uno de los temas del bloque anteriormente enunciado.

CONTEXTUALIZACIÓN

Los estudios de Pedagogía en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona concebidos como licenciatura ya ofertaban al alumnado una asignatura de prácticas, donde éste, de forma real, ponía en práctica alguna de las competencias específicas (aunque no eran nombradas como competencias) del perfil Pedagogo y Pedagoga, en un contexto concreto. La tarea como docente, del denominado tutor/a de universidad (TU), era básicamente de acompañamiento y mediación entre la universidad y el alumnado. Se realizaban sesiones de tutorías individuales y grupales, pero tenían un carácter de sostén y ayuda. El peso de la evaluación recaía sobre el tutor de prácticas (TP) a través de un informe y la nota quedaba modulada con la memoria que entregaban el alumno al TU.

¹ Investigadora Principal de Grupo Piloto de Innovación Docente para el desarrollo de Competencias profesionales en el ámbito de la Salud y la Educación.

En la actualidad, la concepción de esta asignatura ha cambiado en relación:

- A la metodología llevada a cabo en la Universidad: a través de Sesiones de Práctica Reflexiva (SPR) y las Sesiones de Tutoría Individual (programadas) (STI), las cuales son de carácter obligatorio;
- A los contenidos trabajados en la Universidad: 13 ejes temáticos (con todo lo que comporta a nivel didáctico y metodológico) y;
- A la forma de evaluar el proceso de aprendizaje, donde el peso de la evaluación recae sobre la TU a través del portafolio y el proyecto profesional y en donde la nota es modulada con la nota del informe que entrega el TP al TU.

Por otro lado, el alumnado aporta con su autoevaluación un 10% de la calificación de la asignatura.

A continuación se sitúan, todos los ejes temáticos que se trabajan a lo largo del curso de las SPR de la asignatura y en negrita los ejes que forman parte de los contenidos del proyecto profesional:

1. **Integración en la organización.**
2. Gestionando nuestras emociones. Conociéndome.
3. Aprendiendo a hacer y aprendiendo a resolver problemas.
4. Relación con el usuario / alumnado / clientes.
5. Trabajando en equipo. Relación con los otros compañeros.
6. Trabajando en equipo. Trabajando con otros profesionales.
7. Dilemas éticos, sostenibilidad, recursos y servicios.
8. **Innovación y transferencia. Oportunidades de futuro. Nuevos yacimientos de empleo. Autoempleo y autoformación.**
9. Diversidad en la organización.
10. Trabajando en equipo. Dirección y supervisión de otros.
11. **Proyecto de desarrollo personal y profesional. Toma de conciencia y experimentación de la identidad y las posibilidades de acción profesional del pedagogo/a. Preparación del currículum profesional.**
12. **Proyecto de inserción profesional. Ámbitos profesionales del pedagogo/a. El perfil profesional del pedagogo: Contexto formal, contexto empresarial y contexto socioeducativo, balance/análisis de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución.**
13. Ejercicio deontológico y estatuto jurídico de la profesión. Marco laboral del profesional de la pedagogía.
14. Comunicación interna y externa.

Del conjunto de contenidos que forman parte del proyecto profesional, en este trabajo se presenta el bloque temático 12 y a nivel de Unidad didáctica de programación, el contenido relacionado con el balance/análisis de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución.

¿Cuál es la relevancia de escoger ésta temática sobre el resto? Básicamente son dos los motivos:

- Por el interés en estudiar y trabajar con el alumnado a lo largo de la carrera, los elementos que configuran su esencia como profesionales; entre los que se subraya la motivación, el estilo de hacer del alumnado, o su manera de aplicar lo que han aprendido a lo largo de la carrera y específicamente en el tiempo de estancia en el centro/institución.
- Porque se trata de un tema en el que el alumnado de una manera consciente, ha de construir un recorrido por todas las asignaturas cursadas hasta el momento. Esta concienciación le ayudará a prever y visualizar su futuro profesional.

COMPETENCIAS

A continuación se citan las competencias que proponemos contribuir formativamente con el bloque temático 12. En negrita se marcan las competencias que se trabajan directamente en la unidad de programación: Balance de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución. Es importante tener en cuenta que el modelo competencial que se ha seguido para otorgar el título de grado de Pedagogía por la UB es el propuesto por ANECA, 2005.

COMPETENCIAS: BLOQUE TEMÁTICO 12
COMPETENCIAS TRANSVERSALES
<i>Comunes a la “Universitat de Barcelona” (UB)</i>
Capacidad creativa y emprendedora (capacidad de formular, diseñar y gestionar proyectos / capacidad de buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes).
Sostenibilidad (capacidad de valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en el su ámbito / capacidad de manifestar visiones integradas y sistemáticas).
Capacidad comunicativa (capacidad de comprender y expresar-se oralmente y por escrito en catalán, castellano y en una tercera lengua, con dominio del lenguaje especializado / capacidad de buscar, utilizar e integrar la información).
Capacidad de aprendizaje y responsabilidad (capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los conocimientos en la práctica / capacidad de tomar decisiones y de adaptación a nuevas situaciones).

<i>De la titulación</i>
Capacidad de adaptación y aplicación del conocimiento pedagógico en diferentes contextos educativos y formativos.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Conocimiento y aplicación de las herramientas propias de diagnóstico, evaluación y análisis en pedagogía.
Conocimiento y comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación integral.
Diseño de planes de formación permanentes y de formación de formadores adecuados a las nuevas situaciones y necesidades educativas y formativas.

Tabla 1.- Competencias: Bloque temático 12

OBJETIVOS

Seguidamente se detallan los objetivos de aprendizaje pretendemos que el estudiante sea capaz de conseguir cuando termine de cursar el bloque temático 12. En negrita se marcan los objetivos relativos a la unidad de programación: Balance de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución.

OBJETIVOS: BLOQUE TEMÁTICO 12
OBJETIVOS REFERIDOS A CONOCIMIENTOS (C.)
Integrar los conocimientos aprendidos a lo largo de la formación académica universitaria.
OBJETIVOS REFERIDOS A HABILIDADES, DESTREZAS (H.)
Diseñar y/o desarrollar programas, acciones, proyectos o dispositivos educativos/formativos adaptados al contexto concreto de las prácticas.
Aplicar la terminología asociada al contexto/ámbito de la organización de prácticas.
Elaborar el propio proyecto de desarrollo profesional: inserción profesional y formación continua.
OBJETIVOS REFERIDOS A ACTITUDES, VALORES Y NORMAS (V.)
Sentirse motivado porque la situación refleja lo que les presentará el futuro mundo laboral.

Tabla 2.- Objetivos: Bloque temático 12

CONTENIDOS

A continuación se presenta un cuadro donde se presenta el conjunto de contenidos trabajados en el bloque temático 12. Debido a la amplitud de los temas que contienen cada uno de los ejes temáticos y a la importancia de haber trabajado en las sesiones de SPR y STI los temas de forma gradual y de forma intercalada, los ejes temáticos no se deben programar de forma ordenada en el calendario académico de sesiones. Lo que prima el orden es el contenido a realizar, independientemente del eje temático al que correspondan. En negrita se marcan los contenidos relativos a la unidad de programación: Balance de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución.

CONTENIDOS: BLOQUE TEMÁTICO 12	
PROYECTO DE INSERCIÓN PROFESIONAL	
Bases para el diseño y elaboración de un proyecto.	
Elementos de un proyecto de inserción laboral.	
El proyecto de inserción profesional como elemento del portafolio.	
ÁMBITOS PROFESIONALES DEL PEDAGOGO/A. EL PERFIL PROFESIONAL DEL PEDAGOGO: CONTEXTO FORMAL, CONTEXTO EMPRESARIAL Y CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	
Del perfil profesional al perfil profesional del pedagogo.	
Contextos profesionales del pedagogo (forma, empresarial y socioeducativo).	
El pedagogo en el contexto formal y socioeducativo en el ámbito de la salud y específicamente en la Pedagogía hospitalaria.	
Terminología relacionada en el contexto de prácticas, en el ámbito de la salud y específicamente en la Pedagogía hospitalaria y su aplicación.	
BALANCE/ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE PEDAGOGÍA EN SU PRÁCTICA EN EL CENTRO/INSTITUCIÓN.	
Concepto de competencia por diferentes autores.	
Competencias del pedagogo.	
Competencias en el ámbito de la salud y específicamente en la Pedagogía hospitalaria.	
Adquisición de competencias.	
Balance de competencias (sentido del proyecto de inserción profesional).	
Terminología relacionada en el contexto de prácticas, en el ámbito de la salud y específicamente en la Pedagogía hospitalaria y su aplicación.	

Tabla 3.- Contenidos: Bloque temático 12

METODOLOGÍA DOCENTE

El planeamiento metodológico docente del bloque temático 12, se traza con el apoyo de la siguiente secuencia didáctica:

- **Acción pedagógica.** Se lleva a cabo en las Sesiones de Práctica Reflexiva (SPR).
- **Actividades.** El diseño de la propuesta de actividades del bloque 12, está guiado por el contenido, los objetivos y las competencias transversales y específicas que se pretende conseguir. Con el fin, de dar entidad al conjunto de aprendizajes planteados en cada actividad del bloque, se le ha dado, a esta, un título que incluye y da pistas del contenido implicado. En la unidad didáctica presentada, se lleva a cabo en dos sesiones de SPR (SPR 3 y SPR 11). El título de las actividades que se realizan son:
 - Competencias del pedagogo y especialmente en el ámbito de la salud y
 - Balance de competencias.
- **Función docente.** El rol del docente en el bloque 12 es **dinamizador, generador de reflexión personal y grupal, orientador e informador** y facilitador. En negrita se marca la función docente relativa a la unidad de programación: Balance de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución.
- **Recursos didácticos.** Los recursos que tenemos en cuenta respecto al bloque 12 son los siguientes:
 - Recursos humanos: el TU y el alumnado.
 - Recursos ergonómicos (sala 232b. Campus Mundet. Edificio de Levante, 2^a planta) y materiales: ordenador, lápiz y papel, documentación específica. La unidad didáctica de programación presentada necesita todos los recursos ergonómicos y materiales citados.
 - Recursos económicos: toda la documentación que necesita el alumnado se encuentra disponible en la biblioteca de la Facultad de Pedagogía de la UB o bien, en el campus virtual de la asignatura. En caso de que el alumnado quisiera disponer de los documentos originales, debería comprarlos.
- **Aspectos organizativos** de las sesiones y de las actividades planteadas quedan descritas en el capítulo dos.

EVALUACIÓN

A continuación se responde a cada uno de los interrogantes respecto a la evaluación planteada en el bloque de contenidos 12 (en negrita se marcan las respuestas correspondientes a la unidad didáctica: Balance de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución):

¿Qué se evalúa? Se evalúan las evidencias de las SPR **3, 4, 6 y 11**.

¿Cuándo se evalúa? Se plantea una evaluación continuada de los aprendizajes, como herramienta que orienta al alumnado respecto a su perfil profesional -de pedagogo y pedagoga- y respecto a su futura inserción laboral. El bloque temático 12 tiene un valor del 20% sobre el 45% del proyecto profesional, que es donde corresponden los contenidos de dicho bloque.

A continuación se muestra el valor que se le da a cada bloque temático y el lugar donde queda evaluado:

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: VALOR Y LUGAR DONDE SE ENCUENTRAN LAS EVIDENCIAS DE CADA BLOQUE TEMÁTICO		
BLOQUE TEMÁTICO	%	PRESENTACIÓN DE EVIDENCIAS
Bloque 1: Integración en la organización.	10%	Proyecto profesional
Bloque 2: Gestionando nuestras emociones. Conociéndome.	5%	Añadido al autoinforme
Bloque 3: Aprendiendo a hacer y aprendiendo a resolver problemas.	5%	Portafolio
Bloques 4 y 14 respectivamente: Relación con el usuario / alumnado / clientes y Comunicación interna y externa.	5%	Portafolio
Bloques 5, 6 y 10 respectivamente: Trabajando en equipo. Relación con los otros compañeros; Trabajando en equipo. Trabajando con otros profesionales y Trabajando en equipo. Dirección y supervisión de otros.	5%	Portafolio
Bloques 7 y 13 respectivamente: Dilemas éticos, Sostenibilidad, recursos y servicios y ejercicio deontológico y estatutos jurídicos de la profesión. Marco laboral del profesional de la pedagogía.	5%	Portafolio
Bloque 8. Innovación y transferencia. Oportunidades de futuro. Nuevos yacimientos de empleo. Autoempleo y autoformación.	5%	Proyecto profesional
Bloque 9: Diversidad en la organización.	5%	Portafolio
Bloque 11: Proyecto de desarrollo personal y profesional. Toma de conciencia y experimentación de la identidad y las posibilidades de acción profesional del pedagogo/a.	10%	Proyecto profesional

Preparación del currículum profesional.		
Bloque 12: Proyecto de inserción profesional. Ámbitos profesionales del pedagogo/a. El perfil profesional del pedagogo: Contexto formal, contexto empresarial y contexto socioeducativo, balance/análisis de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución.	20%	Proyecto profesional
Otros: Aspectos formales y diseño pedagógico del portafolio (incluido el proyecto profesional)	15%	Portafolio (incluyendo el proyecto profesional)

Tabla 4.- Valor y lugar donde se encuentran las evidencias de cada bloque temático

¿Quien evalúa? El bloque 12 queda evaluado por la TU.

¿Cómo se evalúa? El bloque 12 queda evaluado a través del proyecto profesional.

Supone la realización de un producto donde el alumnado aporta evidencias del proceso de aprendizaje y autoaprendizaje. Las evidencias del bloque 12, trabajadas en las SPR, equivalen al 20% de la nota del proyecto profesional. Los % quedan distribuidos de la siguiente manera:

- Proyecto de inserción y desarrollo profesional (7%).
- Ámbitos profesionales del pedagogo/a. El perfil profesional del pedagogo: Contexto formal, contexto empresarial y contexto socioeducativo (inicialmente no incluido) (3%).
- Balance/análisis de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución (10%).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *Libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social.* Vol. 1. Madrid: ANECA.
- Equipo de coordinación del Prácticum. Facultad de Pedagogía. UB (2012). *Pràctiques externes Grau de pedagogia. Guia per a les organitzacions. Curs 2012-2013.* Creative Commons Creative, desde <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32365/1/guia%20PEX%20institutions%20OMADO.pdf> (consultado el 16/10/2012).
- Equipo de coordinación del Prácticum. Facultad de Pedagogía. UB (2006). *Competencias del Prácticum de pedagogía. Tutores, Tutoras y Equipo de Coordinación del Prácticum de Pedagogía de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.* (Documento no publicado).

Facultad de Pedagogía. UB (2006). *Un modelo basado en competencias*. (Documento no publicado).

Facultad de Pedagogía. UB (2008). *Memoria para la verificación del título de grado graduado o graduada en pedagogía por la universidad de Barcelona*. Versión electrónica, desde <http://www.ub.edu/eees/espaiub/oferta/oferta.html> (consultado el 16/07/2012).

UNIDAD DIDÁCTICA DE PROGRAMACIÓN BALANCE DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE PEDAGOGÍA EN SU PRÁCTICA EN EL CENTRO/INSTITUCIÓN

DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DE PROGRAMACIÓN DEL TEMA DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA												
Eje temático 12 (SPR): Tema: Balance de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución.												
COMPONENTES METODOLÓGICOS Y SU PLANIFICACIÓN			COMPONENTES METODOLÓGICOS Y SU PLANIFICACIÓN									
Secuencia didáctica			Secuencia didáctica									
Mes	Día de la semana Nº de semana	Tipo de seminario y nº	Objetivos de aprendizaje	Competencias	Contenido de la actividad	Nombre de la actividad	Función docente	Recursos didácticos	Recursos materiales	Recursos ergonómicos	Recursos humanos	Criterios de evaluación
Octubre	Jueves Semana 4	Sesión SPR (3)	Integrar los conocimientos aprendidos a lo largo de la formación académica universitaria	Las marcadas en negrita (Eje 12 competencias)	. Competencias	Competencias del pedagogo y especialmente en el ámbito de la salud	Informadora Dinamizadora Generadora de reflexión	Documentos elaborados por el alumnado en la Materia: Rol profesional Documentación: bibliografía sobre competencias propuesta por la tutora y planes docentes Ordenador o lápiz y papel. Glosario inicial: Pedagogía hospitalaria y de la salud propuesto por la tutora	Aula 232b	Tutora del grupo Alumnado	Informe competencias (grupal)	. Aplicación de la terminología asociada al contexto de prácticas. . Integración de los conocimientos aprendidos.
			Aplicar la terminología asociada al contexto/ámbito de la organización de prácticas (H.9)									Se aplica-1 No se aplica-0 Calidad de la integración (buena-3, media-2, baja-1, no entrega integración-0)
Marzo	Jueves Semana 2	Sesión SPR (11)	Integrar los conocimientos aprendidos a lo largo de la formación académica universitaria (C.3)	Las marcadas en negrita (Eje 12 balance competencias)	. Balance de competencias	Balance de competencias	Orientadora Generadora de reflexión	Documentación: bibliografía y documentos trabajados en las sesiones del tema de competencias Documentos elaborados por el alumno hasta la fecha (Portafolios)	Aula 232b	Tutora del grupo Alumnado	Informe	. Integración de los conocimientos aprendidos. . Aplicación de la terminología en el contexto de prácticas y de la salud.
			Aplicar la terminología asociada al contexto/ámbito de la organización de prácticas (H.9)									Se aplica-1 No se aplica-0 Calidad de la integración (buena-3, media-2, baja-1, no entrega integración-0)

Tabla 5.- Diseño de la unidad didáctica de programación: Balance de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL TEMA DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA					
Sesión SPR (3)	1/ Competencias del pedagogo y especialmente en el ámbito de la salud 2/ Competencias 3/ Competencias que se desarrollan: - Sostenibilidad - Capacidad de aprendizaje y responsabilidad - Capacidad de adaptación y aplicación conocimientos pedagógicos - Conocimiento y comprensión enseñanza-aprendizaje	1/ Por grupos, se analizará la documentación y cada grupo formulará una propuesta de elaboración de síntesis de las competencias. A continuación un representante de cada grupo explicará la forma cómo han pensado trabajar la información. Una vez escuchados todos los grupos, entre todos se propondrá la mejor forma de trabajar como grupo-clase. 2/ La TU durante la primera parte de la sesión: informará de los documentos posibles a consultar. Durante la segunda parte de la sesión dinamizará y generará reflexión. 3/ Para llevar a cabo la sesión, será necesario que los alumnos lleven a la sesión los documentos elaborados por el alumnado en la Materia “Rol Profesional”, la documentación propuesta por la tutora: bibliografía sobre competencias y glosario inicial sobre “Pedagogía hospitalaria y de la salud” y los planes docentes de las asignaturas cursadas por el alumno/a. Otros materiales: Ordenador o lápiz y papel. 4/ Comenzar a elaborar una síntesis presentada en forma de informe, sobre las competencias del pedagogo, especialmente en el ámbito de la salud y los conceptos implicados en éste ámbito (una única síntesis por grupo-clase).	Sesión SPR (11)	1/ Balance de competencias 2/ Balance de Competencias 3/ Competencias que se desarrollan: - Sostenibilidad - Capacidad de aprendizaje y responsabilidad - Capacidad de adaptación y aplicación del conocimiento pedagógico en el contexto - Conocimiento y comprensión enseñanza-aprendizaje	1/ La sesión se iniciará con la presentación, a modo de resumen por parte del alumnado, de los documentos elaborados a lo largo del curso en relación a las competencias (máximo 10 minutos cada presentación). A continuación, se generará un debate entorno al análisis y valoración de las competencias profesionales del pedagogo en el ámbito de la salud, el interés, las actitudes y las motivaciones respecto a este ámbito, la experiencia personal y profesional respecto a las prácticas y a los aprendizajes anteriores, con la finalidad última, de construir un proyecto profesional de proyección futura a corto, medio y largo plazo. 2/ La TU orientará y generará reflexión personal. 3/ Para llevar a cabo la sesión, será necesario que los alumnos lleven a la sesión la siguiente documentación: bibliografía y documentos trabajados en las sesiones del tema de competencias, así como, los documentos elaborados hasta la fecha (Portafolios). 4/ Informe sobre el balance de competencias.

Tabla 6.- Descripción de las actividades la unidad didáctica de programación: Balance de las competencias del grado de pedagogía en su práctica en el centro/institución

EL PRACTICUM: TRANSCENDIENDO LA FORMACIÓN ACADÉMICA

Coordina: María del Carmen Monreal Gimeno (Universidad Pablo de Olavide)

Monreal Gimeno, M^a Carmen; Cárdenas Rodríguez, M^a Rocío; Terrón Caro, M^a Teresa: PREPARANDO EL PRACTICUM: DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE ACTITUDES PROFESIONALES Y PERSONALES EN TERCERO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Esteban Ibañez, Macarena; Amador Muñoz, Luis Vicente; Pérez de Guzmán Puya, M^a Victoria: EL PRACTICUM EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD PABLO OLAVIDE

Díaz Rosas, Francisco; Cuevas López, Mercedes: EL PRACTICUM I DEL GRADO DE MAESTRO DE PRIMARIA COMO MATERIA QUE CONTRIBUYE A LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS FUTUROS MAESTROS

PREPARANDO EL PRACTICUM: DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE ACTITUDES PROFESIONALES Y PERSONALES EN 3º DE EDUCACIÓN SOCIAL

Mª Carmen Monreal Gimeno

Universidad Pablo de Olavide

Mª Rocío Cárdenas-Rodríguez

Universidad Pablo de Olavide

Mª Teresa Terrón-Caro

Universidad Pablo de Olavide

Con esta experiencia pretendemos desarrollar y evaluar las actitudes personales y profesionales del alumnado de 3º de Educación Social para que sea consciente de que además de los conocimientos y competencias que van adquiriendo en las diversas materias existe otra realidad “las actitudes” más difícil de observar y medir pero presentes en su actuación profesional. En efecto, pensamos que este desarrollo de actitudes es un aspecto fundamental de su formación personal. Para prepararles para ello, diseñamos casos prácticos que les permitieran reflexionar sobre realidades sociales y su postura personal y profesional.

Esta experiencia tiene sus antecedentes en el curso 2006/07 en el que un grupo de profesores/as puso en funcionamiento el Proyecto titulado “Interdisciplinariedad, transversalidad y aprendizaje aplicado” en la diplomatura Conjunta de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide, y aunque pretendíamos abordar el desarrollo y evaluación de actitudes del alumnado a través de casos prácticos, no pudimos abarcarla en aquel momento por su complejidad.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los antecedentes de esta experiencia se remontan al curso 2006/07 en el que un grupo de profesores/as puso en funcionamiento el Proyecto titulado “Interdisciplinariedad, transversalidad y aprendizaje aplicado” en la diplomatura Conjunta de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide. El objetivo de la experiencia fue proponer al alumnado “las competencias como eje del aprendizaje para que él mismo pudiera comprobar la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en el desarrollo de las distintas

asignaturas, a través de la resolución de casos prácticos. Ya entonces, comprobamos que una vez acordamos plantear el aprendizaje en base a competencias, la interdisciplinariedad fue una consecuencia necesaria para el profesorado y la aplicabilidad la pudo vivir el alumnado como resultado de su trabajo en casos prácticos. Este proyecto aplicado en cursos anteriores prepara al alumnado para la realización del Practicum.

En efecto, el hecho de acercar al alumnado mediante un caso práctico a un contexto real, puso de manifiesto la efectividad de la misma para que el alumnado pudiera aplicar sus conocimientos a casos reales presentados, explicados, y guiados a través de cuestiones referidas al mismo, por lo que se consideró que constituía una preparación adecuada para la fase posterior que consistía en el afrontamiento del alumnado de la situación real.

Una vez superadas una serie de dificultades relacionadas con el hábito de trabajo individual por parte del profesorado universitario, este proyecto a través de la reflexión conjunta del profesorado sobre la práctica docente para preparar las sesiones prácticas, facilitó detectar y superar una serie de problemas que aparecían con el cambio metodológico. De hecho, una de las fortalezas de la iniciativa ha sido la continuidad en los sucesivos cursos académicos, así como la permanencia de gran parte del profesorado adscrito al proyecto en el diseño de la práctica. Estas características han hecho posible la evaluación continua y mejora de la misma conforme se ha ido aplicando.

Posteriormente, esta experiencia tuvo su continuidad con algunas variantes cuando se implantó en los nuevos planes de estudio de Grado en Educación Social, Trabajo Social y el doble grado ED y TS durante los cursos 2010-11 y 2011-12. La nueva experiencia como la ya descrita continuó siendo interdisciplinar y de carácter aplicado con el objetivo principal de acercar las materias de las diferentes disciplinas a la realidad profesional del alumnado, así como preparar al alumnado de los nuevos grados al Practicum que realizarán en 3º y 4º de la Titulación.

Con este planteamiento de trabajo sobre casos prácticos que fueron seleccionados conjuntamente por el profesorado, procedentes de la realidad social más cercana y con diversos grados de dificultad para permitir que fueran siendo analizados con diferente profundidad según los cursos, pretendíamos, además, ir acercando la realidad profesional a los primeros cursos anticipando el Practicum.

De esta forma, la coordinación no sólo fue horizontal en cuanto a materias de un mismo curso sino vertical para articular y coordinar la práctica docente de aquellas materias de 1º, 2º y 3º curso que participaban en la misma. De acuerdo con el proyecto anterior, trabajamos desde las competencias elegidas pero graduando su dificultad y plasmándolo en resultados de aprendizaje.

Cuando analizamos los resultados, no tan satisfactorios si consideramos el trabajo invertido por el profesorado y los resultados del alumnado, en parte por la participación sólo parcial del profesorado de los cursos, nos dimos cuenta de que la planificación de la misma había sido demasiado ambiciosa y

de nuevo quedaba por cubrir la planificación, desarrollo y evaluación de las competencias actitudinales.

Así, para el curso 2012-13, pensamos que sería conveniente continuar con los casos prácticos que nos permitían acercar la realidad al alumnado pero ceñirnos a un curso concreto, por lo que se ha aplicado en 3º de Educación Social. Elegimos ese curso porque posee ya un bagaje de conocimientos del grado que pueden ser integrados y está cercano al final del mismo y en relación con el ámbito profesional porque ha comenzado el Practicum. Por otro lado, la experiencia anterior nos enseñó a no ser ambiciosas/os y comenzar con un solo curso. No olvidemos que uno de nuestros principales objetivos era introducir el trabajo y evaluación de competencias actitudinales tanto profesionales como personales que habíamos descuidado en cursos pasados dadas las dificultades que nos planteaba su evaluación.

Para el desarrollo de esta actividad, como en las experiencias precedentes, comenzamos con la planificación y coordinación del profesorado para organizar los conocimientos, actitudes y capacidades que debía adquirir el alumnado desde las competencias transversales que concurren en las distintas materias y que, lógicamente, están presentes en la memoria Verifica de la titulación, pero esta vez centrándonos más en las competencias actitudinales que previamente habíamos trabajado desde el primer cuatrimestre en cada una de las materias para aplicar el caso práctico en el 2º cuatrimestre en el marco de la asignatura: “Desarrollo de la Profesión del/la Educador/a Social. Deontología” que pensamos tenía un papel central en el desarrollo de la experiencia.

Objetivos de la experiencia

Los objetivos planteados fueron:

- Orientar la docencia universitaria hacia la actividad profesional del alumnado.
- Fomentar la actividad interdisciplinar del profesorado en la impartición de sus materias.
- Favorecer una visión interdisciplinar de la realidad en el alumnado fomentando la integración de los conocimientos adquiridos.
- Potenciar que el aprendizaje de los/as alumnos/as se centren en competencias profesionales más que en conocimientos abstractos.
- Favorecer que los/as estudiantes sean conscientes de las carencias de su formación y favorecer su autoaprendizaje.
- Posibilitar el trabajo en equipo en los estudiantes, desarrollando las competencias que requerirán para su interacción profesional futura.

- Potenciar que el alumnado reflexione sobre sus actitudes profesionales y personales en situaciones concretas suscitadas por el análisis de un caso práctico.

Equipo docente implicado

Las asignaturas que participan en esta experiencia son Desarrollo de la Profesión del/la Educador/a Social. Deontología, Desarrollo para la igualdad y la diversidad, Educación Social en contextos reglados, Fundamentos de Sociología, Educación de personas adultas y mayores. En este sentido, el profesorado que ha participado en esta experiencia se caracteriza por pertenecer a distintas áreas del conocimiento lo que favorece aún más la interdisciplinariedad y la integración de los conocimientos. En concreto las áreas de conocimiento implicadas han sido: Teoría e Historia de la Educación, Psicología Social y Sociología.

Metodología de trabajo

- Preparación de las sesiones de trabajo de forma interdisciplinar:

Los/as profesores/as diseñamos conjuntamente una situación problemática que, para ser tratada desde un planteamiento socioeducativo, requiriera poner en práctica conocimientos y competencias transversales de todas las materias participantes implicándose especialmente la asignatura “Deontología profesional del trabajador/a social” que aportaría los conocimientos y competencias para actuar de forma ética.

- Trabajo individual por parte del alumnado, previo a la sesión en grupo que tendría lugar en las llamadas EPD (Enseñanzas Prácticas de Desarrollo).

Para prepararlo, el profesorado trató transversalmente en las materias que impartía los conceptos necesarios para profundizar en el tema, así como los conocimientos requeridos para resolver posteriormente el caso práctico

En el desarrollo de las distintas asignaturas implicadas, el profesorado junto con el alumnado ha ido revisando de forma transversal los conceptos necesarios para profundizar en la temática seleccionada para trabajar en esta experiencia. Debemos resaltar que algunas de las asignaturas participantes en el proyecto, fueron cursadas por parte del alumnado en años anteriores.

- Sesión de trabajo en grupo. Equipos multidisciplinares:

El trabajo se realizó en grupos de trabajo (sesiones en las que se aborda la teoría desde la práctica, desde la intervención a partir de un criterio interdisciplinar). Se propició un debate y reflexión en pequeños grupos sobre cuestiones seleccionadas y planteadas por el profesorado, que se entregaron en forma de ficha sobre un caso práctico propuesto. Todo el profesorado participante en la actividad estuvo presente y a través de una escala de observación registró las actitudes profesionales y personales del alumnado de aquel grupo que le correspondió observar. Finalmente, se realizó una puesta

en común, en donde un miembro del grupo escogido al azar por el profesorado presentó el análisis realizado. La sesión finalizó con un debate entre todo el alumnado participante.

Con ello pretendíamos unir el trabajo individual del alumnado con el trabajo en grupo y la reflexión compartida. Además pensamos que, al utilizar situaciones actuales, les acercaríamos a la realidad profesional.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El profesorado tenía mucho interés por conocer la evaluación de la experiencia dado que, en el desarrollo de la misma, no estaba muy satisfecho en la medida en que se cuestionó si, realmente, con el instrumento de observación de conductas diseñado se evaluaban las actitudes que pretendíamos medir. En cambio, el alumnado se mostró muy satisfecho con la experiencia en cuanto fue consciente de cómo le propició el desarrollo de competencias como trabajo en grupo, relacionar conocimientos etc.

Por ello, en el presente apartado exponemos, por un lado, los resultados más significativos derivados de la aplicación del instrumento de observación para la evaluación de las actitudes del alumnado y, por otro, la evaluación de la experiencia por parte del alumnado.

En cuanto a los resultados del instrumento de observación, debemos mencionar que la hoja de registro estaba integrada por un total de 31 ítems a evaluar a través de una escala de Likert, con los siguientes valores 1, 2 y 3; instrumento que fue aplicado por el profesorado participante durante la realización de la experiencia. Tras analizar la información recogida, debemos indicar que existen una serie de comportamientos relacionados con actitudes profesionales de trabajo en grupo que pudieron medirse en la sesión de trabajo y los resultados obtenidos han sido positivos, pues los valores están comprendidos en su mayoría entre 2 y 3 (a veces o siempre). En la siguiente tabla se muestran los valores porcentuales de los ítems más destacados.

Ítems	Nunca (%)	A veces (%)	Siempre (%)	No observado (%)
Escucha activa	0	7,7	76,9	15,4
Participa activamente en la toma de decisiones del grupo	7,7	3,8	80,8	7,7
Su postura manifiesta una actitud de escucha activa, sentado en círculo, con la cabeza erguida, mirada frontal y cálida, sonrisa franca y abierta	0	26,9	69,2	3,8
Defiende sus ideas respetando las ideas de los demás	3,8	26,9	46,2	23,1

Tabla 1.- Actitudes profesionales observadas

En cambio, hemos podido comprobar que existen otras actitudes que en porcentajes elevados no se pudieron observar in situ por parte del profesorado. En la siguiente tabla mostramos los ítems que comparten esta característica.

Ítems	Nunca (%)	A veces (%)	Siempre (%)	No observado (%)
Respeta las ideas de los demás	0	19,2	50	30,8
Diferencia entre competencias/actitudes personales y profesionales		26,9	23,1	50
Respeta el orden de intervención		19,2	42,3	38,5
Expone sus propias ideas	3,8	7,7	53,8	34,6
Tiene un discurso asertivo	3,8	26,9	26,9	42,3
Es capaz de decir no a propuestas que no considera	11,5	15,4	42,3	30,8
Expresa sus ideas con franqueza y sinceridad	3,8	19,2	46,2	30,8
Reconoce el buen trabajo de otro compañero/a y hace elogios	7,7	3,8	42,3	46,2
Reconoce sus errores y asume responsabilidades	7,7	19,2	15,4	57,7
Muestra una actitud ética	3,8	11,5	38,5	46,2
En sus propuestas respeta el principio de libertad de los sujetos a los que va dirigida la acción	7,7	11,5	34,6	46,2
Es coherente con la institución y el entorno en el que trabaja	0	11,5	38,5	50
Es solidario y constructivo con el resto de profesionales que intervienen en el contexto	3,8	11,5	34,6	50
En su planteamiento hay un trabajo coordinado con otros profesionales y agentes	15,4	3,8	42,3	38,5

Tabla 2.- Actitudes profesionales de difícil observación

Tras reflexionar sobre los datos expuestos, el grupo de investigación hemos llegado a la conclusión de que el que no pudiéramos medir un número importante de actitudes puede deberse a dos motivos fundamentalmente:

A. No tuvimos del tiempo suficiente para que emergieran determinados comportamientos en el alumnado y/o B. La presentación del caso práctico a través de un ensayo no fue la metodología más adecuada para suscitar en el alumnado ciertos dilemas profesionales.

En cuanto al cuestionario de evaluación de la experiencia, no lo contestó el total del alumnado que asistió a la actividad pero sí un número representativo (22 alumnas de 34 asistentes). Como datos descriptivos del alumnado que ha

cumplimentado el cuestionario podemos decir que todas son alumnas y asisten regularmente a clase (19 frente a 3).

La mayoría de las participantes tienen una edad comprendida entre los 20 y 24 años, aunque con un número alto de alumnas que tienen entre 25 y 29, y algunas más de 30 años. Es curioso el dato de que 4 no han contestado a esta pregunta, creemos que puede deberse a que no se percataron de la existencia de la misma. Constatamos en el grupo un grado de madurez considerable, dado que muchas vienen de ciclos formativos y tienen experiencia profesional.

Tal y como puede apreciarse en la gráfica, en general el alumnado ha manifestado una valoración positiva de la actividad, indicando que la misma les ha permitido potenciar la competencia de trabajo grupal, ver la integración de los conocimientos adquiridos en otras asignaturas a lo largo de su experiencia académica y trabajar las competencias profesionales de el/la educador/a social.

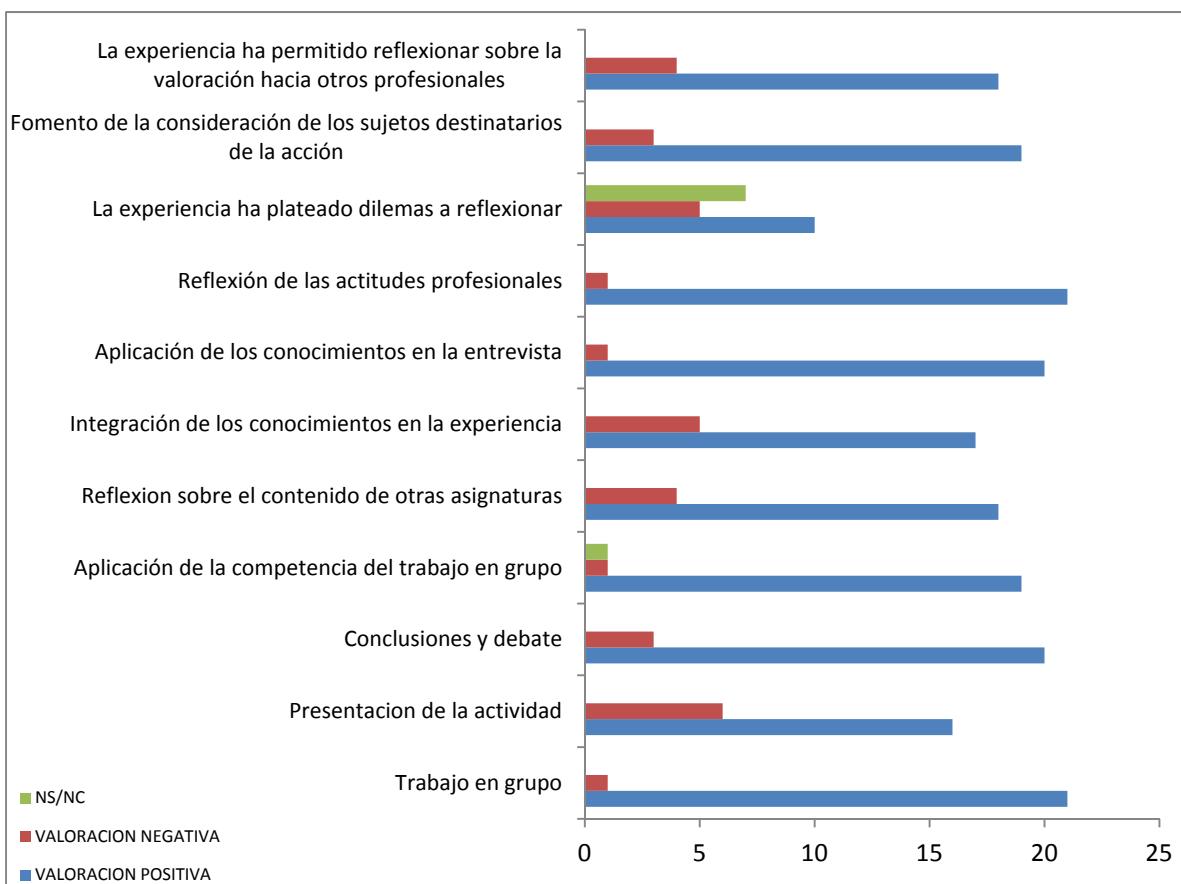


Gráfico 1.- Competencias puestas en práctica a través de la actividad

A continuación presentamos un análisis más detallado de alguno de los ítems más significativos del cuestionario para poder visibilizar algunos elementos mejorables y desajustes en la actividad a tener cuenta en la próxima implementación:

- Presentación de la actividad: Organización en grupo, presentación del caso práctico, puesta en común y debate posterior (ítem 1, 2 y 3).

Se ha preguntado por la organización de la actividad, la presentación del caso práctico, la puesta en común y el debate posterior. A partir de los resultados obtenidos podemos apreciar que el alumnado considera que la actividad está bien organizada y que la presentación del caso es adecuada, aunque detectamos que hay un pequeño número del alumnado que indica no estar de acuerdo con la presentación del caso, siendo este uno de los elementos a mejorar en futuras experiencias. Por otro lado, es destacable que la puesta en común y el debate posterior es uno de los elementos de la experiencia mejor valorados por el alumnado.

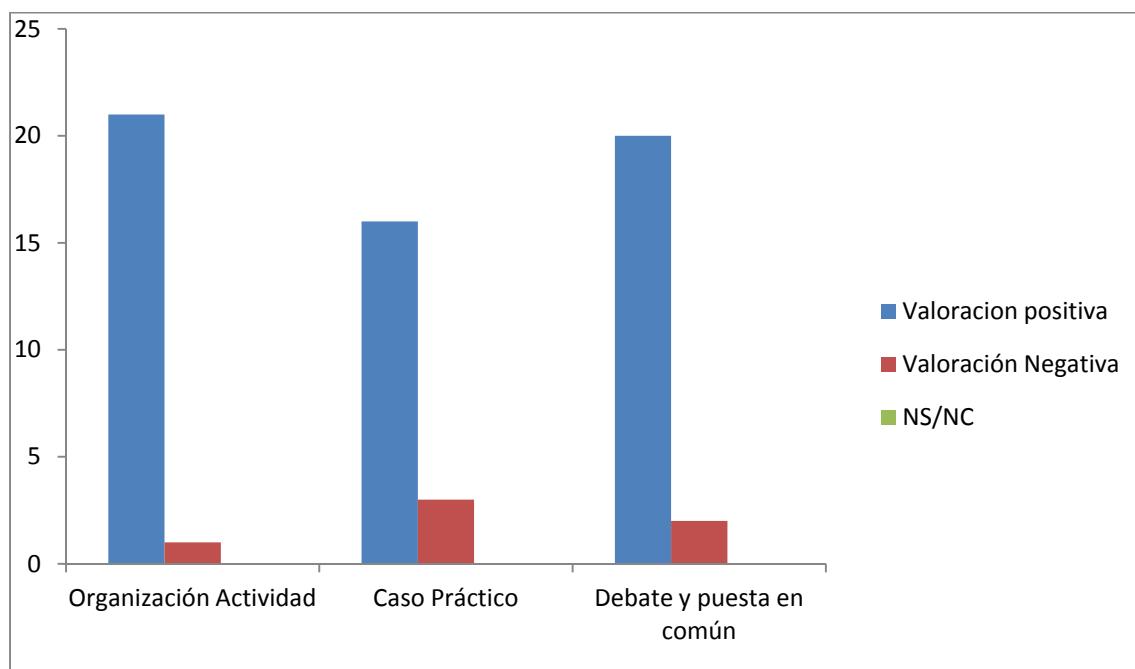


Gráfico 2.- Resultados presentación de la actividad

- Integración de los conocimientos adquiridos en otras asignaturas a lo largo de su experiencia académica (ítem 5, 6 y 7).

En relación a esta dimensión, la mayor parte del alumnado ha manifestado que esta actividad les ha permitido reflexionar sobre otras asignaturas ya cursadas, han utilizado lo aprendido en otras materias para resolver el caso y han sido conscientes de cómo se integra el contenido de las demás asignaturas a la hora de realizar una intervención. Aunque no debemos pasar por alto la existencia de un pequeño porcentaje del alumnado que ha declarado no ver clara esa integración de los conocimientos, ni piensan que la actividad les haya servido para fomentar la reflexión sobre las asignaturas cursadas en otros momentos. Es de destacar que hay un número alto del alumnado que manifiesta que el caso no les ha planteado ningún dilema ético.

De entre las mejoras solicitadas están la disponibilidad de tiempo para el trabajo en grupo, exposición y debate. De ahí que sugieran que las directrices para abordar el caso se presenten anticipadamente al alumnado para no tender que discutirlas en la presentación del caso y que todos los grupos puedan exponer lo trabajado en el aula.

Por otro lado, piensan que ha habido poco feed-back por parte del profesorado, que pensó que para no influir en el análisis de las actitudes del alumnado, debería aclarar las dudas pero no dar ninguna opinión y limitarse a registrar comportamientos. Pero precisamente, lo que reclama el alumnado es mayor tiempo de debate y la intervención del profesorado en el mismo.

Por último el profesorado, a su vez ha tenido sesiones evaluativas de la experiencia y además de incorporar las sugerencias del alumnado con respecto la dedicación al debate e implicación del profesorado, hemos estado de acuerdo en que el dilema presentado en el caso no se percibió como tal por parte del alumnado. Pensamos que al presentar el caso por escrito, se produce un distanciamiento emocional, por lo que para las sucesivas sesiones o bien realizaremos representaciones que hará el alumnado y grabaremos en video o presentaremos situaciones a través de videos, cortos etc.., para producir cercanía y facilitar que puedan empatizar con la situación.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Queremos indicar brevemente que la experiencia de innovación ha resultado satisfactoria en cuanto ha propiciado el acercamiento de la realidad al alumnado mediante la presentación del caso práctico que ha puesto en juego sus conocimientos adquiridos para resolver el caso presentado. Ha permitido el desarrollo del trabajo en grupo, competencia que han mostrado y hemos podido registrar pero nos encontramos con actitudes personales y profesionales que nos resultan difíciles de observar y medir. Lo hemos intentado y en parte lo hemos conseguido pero también hemos sido conscientes de algunos aspectos mejorables y que esperamos que con su subsanación podamos completar la actividad y acercarnos a la observación de actitudes personales. En esta línea creemos que el profesorado puede facilitar la emergencia de las actitudes personales y profesionales ante una situación determinada con una actitud activa e incluso provocando que el alumnado se posicione y no teniendo una actitud pasiva y de registro como en la actividad presentada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Huber, G.L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 59-81.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, M. & Viader, M. (2008): Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 213-234.
- Monreal Gimeno, M. C. y Terrón Caro (2009). Preparando el Practicum: Una experiencia de aprendizaje aplicado en Ciencias Sociales en la Universidad Pablo de Olavide". En M. Raposo Rivas et al, *El Practicum más allá del empleo. Formación versus training* (pp. 973-982). Pontevedra: Imprenta Universitaria.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Zabalza Beraza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

EL PRACTICUM EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Macarena Esteban Ibáñez

Universidad Pablo de Olavide

Luis Vicente Amador Muñoz

Universidad Pablo de Olavide

Mª Victoria Pérez de Guzmán Puya

Universidad Pablo de Olavide

Este artículo presenta el proceso, las reflexiones y las propuestas de mejora llevadas a cabo por un grupo de profesionales vinculados al Practicum de la anterior Diplomatura de Educación Social y que se amplía hasta el actual Grado en Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla.

Todas las personas que participamos en este proyecto colaboramos en el Practicum desde diferentes funciones: tutorización del alumnado desde la universidad y/o desde las entidades; organización y la gestión del Practicum incluida la participación del alumnado

En las sesiones de evaluación organizadas por la Comisión de Prácticas destacaron principalmente los aspectos relacionados con la necesidad de reflexionar sobre lo que hacemos en el Practicum con la clara idea de que hay muchas cuestiones susceptibles de mejora.

El objetivo principal de esta propuesta se centra en la revisión e innovación del Practicum desde la anterior Diplomatura al actual Grado en Educación con el fin de redefinir y mejorar su metodología. Se produce la experiencia en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, donde la Diplomatura de Educación Social se imparte desde 1998, atendiendo promociones de unos 150 alumnos/as. Respondiendo a las necesidades emanadas en el nuevo marco del EEES, el plan se perfila conforme a una estructura modular e interdisciplinar.

En tercer lugar, se exponen los resultados, resaltando el alcance del trabajo colaborativo y el referido a la innovación, reformulando y ampliando las competencias específicas preestablecidas. Se define una competencia específica referida al saber ser/estar, con objeto de lograr una identidad más precisa del profesional de la Educación Social. Entre ellas se hace mayor hincapié en las centradas en la adquisición de actitudes personales del alumnado que los ayuden en su futura inserción profesional.

Finalmente, y a la luz de las necesidades detectadas, se plantean distintas propuestas de mejora para dar continuidad al trabajo desarrollado, y que se recogen en el plan de acción, basado en las competencias definidas y en la subsiguiente concreción de tareas. Asimismo, contempla la evaluación continua y formativa del Practicum, la continuidad de la estructura modular y, la promoción de las redes colaborativas.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la reforma de estudios y la Convergencia al Espacio Europeo en la universidad exigen un cambio y una nueva adaptación a una serie de aspectos como los créditos europeos ECTS, el concepto de tiempo de trabajo del alumnado, las metodologías de enseñanza-aprendizaje más activas y de mayor autonomía para éste, la incorporación de las nuevas tecnologías al aula o el concepto de competencias aplicadas a los programas y a los sistemas de evaluación. En este último sentido, hablar de competencias y formación integral va a implicar prestar mayor atención no sólo a los procesos cognitivos sino también al desarrollo de destrezas y a la incorporación de una perspectiva más profesionalizante de la formación universitaria del alumnado (Valero y Tejedor, 2007).

A pesar de ello, la formación universitaria, quizá por su tendencia a una formación más académica que profesional, no ha prestado tanta atención e importancia a esta dimensión de la formación hasta hace muy pocos años salvo algunas honrosas excepciones como la medicina y, más cercana a nuestra titulación, la Educación Social.

La formación práctica es una de las principales demandas realizadas tanto por parte del alumnado como de los empresarios y empresarias a la hora de realizar sus contrataciones. Desde la perspectiva del alumnado es en la práctica donde se realizan sus más importantes y verdaderos aprendizajes. Desde la perspectiva del contratante, la experiencia práctica previa parece garantizar la capacidad de la persona de aplicar conocimientos previos y adaptarse a entornos concretos de desarrollo profesional.

Esta reforma puede permitir avanzar y profundizar en el objetivo dar contenido al Practicum. Si el aprendizaje que se realiza en el Practicum es básicamente de desarrollo de destrezas o habilidades profesionales, quizá sería conveniente, seguir en su planificación y diseño las estrategias de entrenamiento utilizadas para la adquisición de otro tipo de habilidades, como las habilidades sociales (Caballo, 2002 y Kelly, 2002).

Los expertos aluden al proceso de entrenamiento en habilidades sociales como un proceso de formación aplicable a la adquisición de cualquier otra habilidad o destreza en el mundo laboral (García-Vera, Sanz y Gil, 1998; Gil, 1998) como por ejemplo los profesionales de la intervención social y comunitaria (León, Gil, Medina y Cantero, 1998) de los que se espera sean competentes para dar consejo, ofrecer y obtener información, dirigir una acción, persuadir, mantener una relación satisfactoria y eficaz con los usuarios, escuchar, enseñar, ayudar a resolver conflictos, resistir a la presión o trabajar en equipo...

El Prácticum del Grado en Educación Social tiene como finalidad la profesionalización del alumnado, como Educador/a Social, dotándole de los conocimientos teórico-prácticos y a las competencias profesionales que le permitan actuar en las diversas áreas que requieren una formación específica

dirigida a diseñar, planificar, desarrollar, supervisar y evaluar proyectos específicos de intervención en Educación Social.

En este contexto, concebimos la Educación Social como aquel conjunto de acciones socioeducativas, sistematizadas, dirigidas a favorecer la sociabilidad del sujeto y del grupo, a lo largo de toda su vida y circunstancias, para promover su autonomía, integración y participación en el marco sociocultural que le rodea. Esta tarea ha de hacerse de una manera responsable, crítica y transformadora, movilizando los recursos socioculturales disponibles o creando nuevas alternativas favorecedoras de la progresiva implantación de los derechos humanos para toda la población (El Practicum en Educación Social, Universidad de Málaga).

La Educación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, se lleva a cabo en el marco de las políticas sociales, de bienestar social, de desarrollo comunitario y educativas, en colaboración con otros profesionales del Trabajo Social, la Psicología, la Sociología, etc..., e incluye un conjunto de acciones educativas encaminadas a prevenir, apoyar, reeducar y reintegrar, según los casos, a personas individuales y colectivos inmersos en situaciones que dificultan o pueden dificultar su socialización, su integración social, el disfrute de sus derechos o el cumplimiento de sus deberes ciudadanos y su participación social.

Por todo ello, el Educador/a Social, como especialista de la intervención socioeducativa, necesita: a) Un conocimiento profundo de la realidad, con objeto de analizar y detectar sus necesidades y poder así intervenir sobre ella para dar lugar a su transformación, y b) Desarrollar las competencias y habilidades socioeducativas que le conviertan en agente de cambio y bienestar social.

Desde este enfoque, el Practicum, trata de aportar a la formación del alumnado los siguientes elementos fundamentales:

- Un conocimiento directo de los contextos en los que se desarrollará su futura actividad profesional.
- Un conjunto de experiencias para reafirmar su identidad y responsabilidad profesional como Educador/a Social.
- Una oportunidad de reintegrar los conocimientos teóricos con la vivencia directa de la práctica y analizar su mutua dependencia.
- Una toma de conciencia de la necesidad de ir definiendo las propias opciones teóricas desde las que desarrollar su trabajo.
- Una ocasión para desarrollar las competencias pedagógicas necesarias para la intervención socioeducativa en sus diferentes campos (Vicerrectorado de Ordenación Académica, Universidad de Málaga, 2012).

A tenor de lo expuesto, esta comunicación tiene por objetivo presentar algunas de las cuestiones en las que puede centrarse el debate con la aplicación de la Convergencia al Practicum de Educación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Vamos a estructurarlo en torno a cuatro grandes apartados, en el primero se abordarán las principales cuestiones organizativas que la Convergencia Europea propone para el Practicum, los créditos ECTS, el trabajo por competencias y perfiles profesionales y los procesos de aprendizaje autónomo del alumnado, en un segundo se trata de avanzar en un aspecto importante que trasciende a la dimensión estrictamente académica del Practicum, es decir, establecer procesos de aprendizaje en el Practicum que garanticen la mayor autonomía del alumnado, además de la activación de las competencias profesionales. En un tercer apartado, se plantea el modelo de Practicum de ES de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Finalmente, a modo de síntesis y reto para esta nueva etapa se realizan una serie de propuestas de mejora al desarrollo del mismo.

EL PRACTICUM DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE. LA IMPORTANCIA DE LA TUTORIZACIÓN ACADÉMICA

El REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales recoge la posibilidad de introducir prácticas externas en los planes de estudio para reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les debe proporcionar, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro.

A su vez, el REAL DECRETO 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario señala, en su artículo 24 (referido a las prácticas académicas externas) que 1) las prácticas externas son una actividad de naturaleza formativa realizadas por los estudiantes y supervisada por las Universidades, cuyo 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 y faciliten su empleabilidad; 2) el objeto de las prácticas externas es alcanzar un equilibrio entre la formación teórica y práctica del estudiante, la adquisición de metodologías para el desarrollo profesional, y facilitar su empleabilidad futura. Podrán realizarse en empresas, instituciones y entidades públicas y privadas, incluida la propia Universidad, según la modalidad prevista.

Los primeros años del Practicum de Educación Social exigieron un gran esfuerzo en la organización y estructuración del mismo con el fin de dar una respuesta de calidad a un importante número de alumno/as. En esta nueva labor se afrontaron cuestiones como el tipo de centros que podrían ser candidatos al Practicum, el papel y la presencia de tutores/as profesionales como elemento fundamental del seguimiento profesional, el número de horas a realizar en los centros, el tipo de convenios que debían establecerse entre Universidad y centros, los distintos modelos de Practicum y las herramientas a utilizar en las mismas.

Para ello los miembros de la Comisión de Prácticas de Facultad de Ciencias Sociales elaboramos durante tres años consecutivos lo que se ha denominado Guía de *Procedimientos de Prácticas* que complementa a la Guía Docente de la propia asignatura. Esta Guía sigue las directrices del REAL DECRETO 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios y del Reglamento interno de la Universidad Pablo de Olavide, aprobado en Consejo de Gobierno el 20 de abril de 2012.

Para el desarrollo de esta actividad, partimos de la competencias recogidas en el Verifica de la titulación y desde el desarrolla de las mismas pusimos en marcha un proceso de mejora continua de las prácticas de la titulación de Educación Social Entre ellas se hace mayor hincapié en las centradas en la adquisición de actitudes personales del alumnado que los ayuden en su futura inserción profesional. Las competencias seleccionadas, tanto generales como específicas, son las siguientes:

Competencias generales

- Que sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Que puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que hayan desarrollado habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, lo que entraña ser capaz de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema, sus causas e importancia desde diversos puntos de vista; de buscar alternativas de solución y resolverlo con criterio y de forma efectiva
- Desarrollar habilidades de creatividad para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas, ampliando las posibilidades convencionales tanto de comprensión y de juicio como de aplicación en la resolución de problemas y toma de decisiones, referidos a las áreas de estudio o ámbitos de actuación propios.

- Desarrollar capacidad de crítica y autocritica para examinar y enjuiciar algo o la propia actuación con criterios internos y/o externos, buscando el discernimiento preciso y claro en la adopción y defensa de una posición personal, tomando en consideración otros juicios con una actitud reflexiva de reconocimiento y respeto.

Competencias específicas

- Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión del educador/a social.
- Conocer, comprender y desarrollar las posibilidades que ofrecen las TIC en el ámbito de la intervención socioeducativa y sus procesos de gestión y organización.

En resumen, en esta guía, como se expone en la Figura 1, se recogen los pasos que obligatoriamente debe seguir el alumnado antes del comienzo de sus prácticas, durante su desarrollo y después de haberlas realizado. En la misma línea, se recogen también las funciones que han de llevar a cabo todos los demás agentes implicados en el proceso: la propia Facultad de Ciencias Sociales (Coordinación de Prácticas), la Fundación Universidad Empresa, el profesorado de la Facultad (tutores académicos) y los tutores de los Centros de Prácticas.

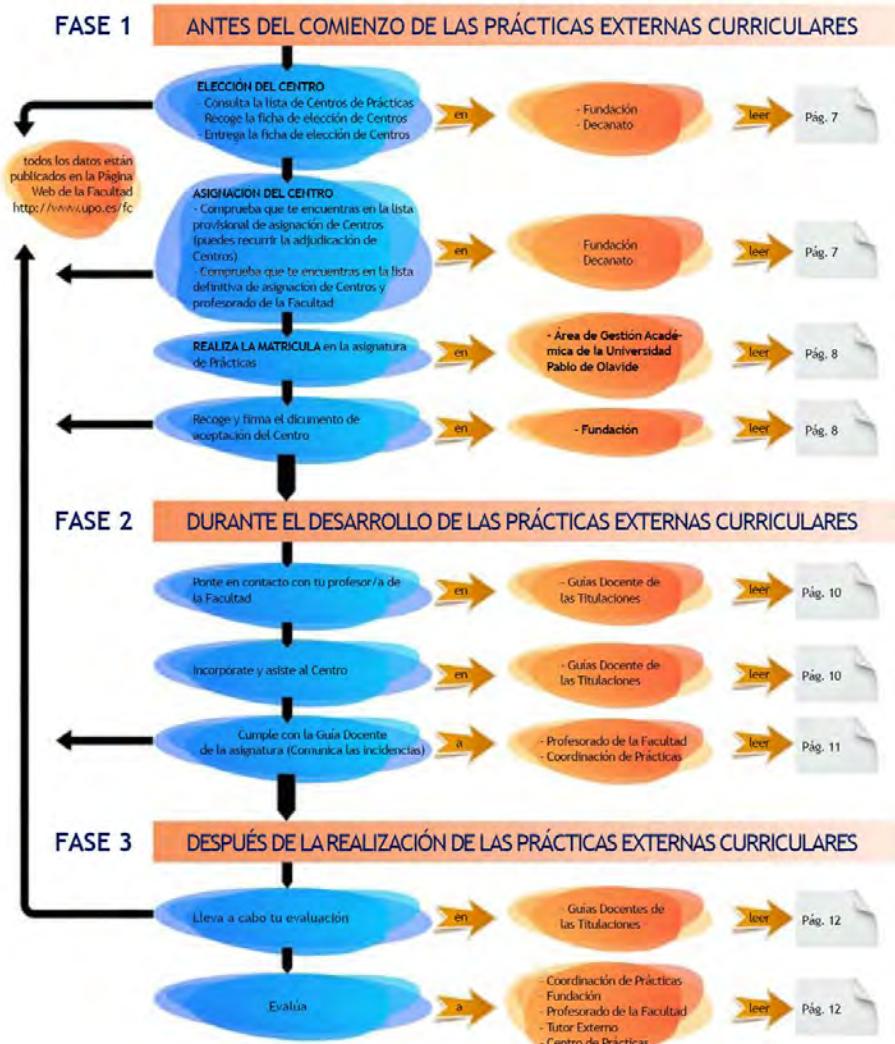


Figura 1.- Flujograma de prácticas externas del alumnado. Guía de Procedimientos de Prácticas

Esta Guía es importante para el alumnado ya que en ella se especifican todos los pasos a seguir en su proceso de prácticas es ellas se le especifica que contarán con un coordinador o coordinadora de prácticas del Centro, al que corresponda la responsabilidad del título que curse el estudiante o la estudiante. La persona responsable de la Guía Docente de la asignatura (Responsable/ Coordinador de las Prácticas Externas de cada Titulación) es la encargada de:

- Elaborar la parte general de la Guía Docente.
- Asumir la coordinación del Equipo Docente que imparte la asignatura.

En esta misma línea, queremos centrarnos en la importancia que tiene la tutorización del alumnado para que éstos, además de la adquisición de los

conocimientos adecuados, sean orientados para que consigan unas series de actitudes ante su futuro profesional.

El alumnado contará con tutores/as académicos, profesores o profesoras a los que se les haga el encargo por el Departamento en la forma que se determine para cada curso, y estarán bajo la dirección del coordinador o coordinadora de Prácticas Externas Curriculares de la Titulación. Dicho profesorado tendrán en cuenta, como se hace explícito en la guía, los siguientes aspectos:

- Deben respetar los contenidos de la parte general de la Guía Docente de la Asignatura.
- Han de contactar y tener un seguimiento permanente con los Centros de Prácticas.
- Deben reunir al alumnado para: a) Entregarles la documentación; b) Explicarles sus funciones como profesorado de la Facultad; c) Explicar la Guía Docente de la asignatura.
- Tienen que comunicar a la Coordinación de Prácticas las posibles incidencias que surjan tras las incorporaciones.
- Mantener contactos periódicos con los Centros de Prácticas, mediante la vía que se estime oportuna, telefónicos, por correo, visitas.
- Implementar la Guía Docente de la asignatura.
- Atender las situaciones planteadas por el alumnado en relación a las prácticas.
- Guiar al alumnado en su proceso de evaluación, que consistirá en un proceso que recoja el antes, durante y después de las Prácticas Externas Curriculares.
- Entregar por escrito las incidencias con los Centros de Prácticas, tanto en la Fundación como a la Coordinación de Prácticas.
- Asistir a las reuniones que se convoquen por la Coordinación de Prácticas de la Facultad de Ciencias Sociales.

En definitiva, será el tutor/a académico, con su experiencia docente y pedagógica que posee el que dispondrá de las herramientas adecuadas que servirán para que el alumnado inicie sus prácticas profesionales en los centros de prácticas. Al mismo tiempo se irá tejiendo una relación tutor/a-alumnado que, según los casos, a relaciones muy personales.

Según Campoy, 2009: “*el objetivo en este ámbito se basa en el desarrollo integral del estudiante. La acción tutorial abarca ámbitos más allá estrictamente académicos, para adentrarse en cuestiones personales*”. Del mismo modo que considera que la tutoría ayuda al estudiante a hacerse una idea objetiva de sí mismo, de sus capacidades, identificar sus dificultades personales, fortalecer su autoestima y desarrollar sus habilidades sociales.

Por todo ello destacamos la gran importancia que tienen los tutores/as durante el período de prácticas ya que el estudiante pasa de su estancia diaria en un aula a las prácticas en diferentes contextos: centros de menores, bibliotecas, centros de discapacidad, etc. En los cuales debe demostrar los conocimientos y competencias que ha ido adquiriendo durante sus años de estudio. En esta etapa encontrará muchas dificultades antes de integrarse en el centro y durante su proceso de prácticas, fruto de la dificultad que puede encontrar para integrar la teoría estudiada en dicha práctica y de su poca experiencia. En este proceso está el tutor/a que será quien amortiguará, en la medida de lo posible estas dificultades a través de la orientación para que lleve lo mejor posible y lo antes posible esta transición.

RETOS Y PROPUESTAS DE FUTURO PARA EL PRACTICUM DE EDUCACIÓN SOCIAL

A tenor de lo expuesto queremos finalizar comentando que, como hemos podido comprobar la importancia de la asignatura de *Practicum*, entre otros aspectos, está en la buena relación que debe existir entre la teoría y la práctica, hecho que ayuda a que el alumnado vaya adquiriendo la capacidad de construir un pensamiento práctico, es decir, sepa aprender a reflexionar sobre su propia acción, así como adquirir y desarrollar competencias profesionales donde el *Practicum* se configura (Lobato, 1996) La perspectiva que caracteriza nuestra concepción del *Practicum* es la que lo concibe como un espacio de reflexión, ya que en su desarrollo es posible (González, 2001), *ver, hacer, ver hacer y hacer ver*.

Desde esta perspectiva, la calidad del practicum pasa principalmente por evaluar su proceso, que va desde la organización y estructura curricular y competencial de la asignatura como eje vertebrador de los estudios de nuestro titulados, asegurando el encuentro entre teoría, práctica y experiencia, hasta establecer pautas e indicadores de calidad de las instituciones práctica que recibe a nuestros alumnos. El estudio llevado a cabo por el profesor Zabalza sobre el *Practicum* donde se expone que éste va más allá de los ámbitos de formación docente o de profesiones educativas, se pone de manifiesto algunas cuestiones a tomar en consideración al hablar de la evaluación de tal formación, entre ellas,

El profesor, expone que el *Practicum* se deben centrar en una mayor atención de los contenidos de aprendizaje definidos de forma concreta. De esta manera, los modelos basados en el aprendizaje de competencias presentan importantes ventajas para el estudiantes, ya que permiten un *feedback* continuo y claro sobre el logro de las competencias (Bers, 2001). El estudio realizado por el grupo MPI (Modelo de *Practicum* Integrador, 2011) de la Universidad Autónoma de Barcelona destaca que se debe mejorar la formación teórica-práctica de los estudiantes de la titulaciones de Educación Social, presentando las funciones que desde un punto de vista genérico pueden desarrollar los profesionales, los ámbitos de trabajo más frecuentes y las competencias que desarrollan en estos contextos. El texto elaborado por

Armegol, et al. 2011 propone orientaciones claras para la planificación del *Practicum*, donde cada ámbito concreto de actuación supone adquirir unos conocimientos específicos y que estos deban ser incorporados a los planes de estudio.

A todo esto, cabe incorporar un buen sistema de tutorías orientadas a una acción tutorial como un espacio didáctico de aprendizaje, y donde la figura del profesor-tutor sea una de las exigencias para todas las universidades como apoyo y orientación al estudiante en su paso por la Enseñanza Superior (Zabalza, 2003; Gairin, et al. 2004; González, et al. 2010). Además, debe de haber una mayor profundización sobre las funciones de los tutores en las instituciones (Martínez Figueira, 2010), como personas experimentada que proporciona la guía y el apoyo necesario para que el aprendizaje y la inserción sociolaboral resulten lo más enriquecedoras posible, incluyendo estrategias planificadas para desarrollar la identidad del tutor del centro de prácticas.

Bajo esta premisa, Zabalza y Cid (1998) formulan dos condiciones necesarias para la realización de una buena tutoría; que la figurara del tutor participe no sólo de la elaboración del plan de prácticas, sino también de las bases conceptuales que sustentan la formación del alumnado de prácticas y la necesidad de un cierto nivel de formalización en todo el proceso para que el programa de formación esté bien estructurado. De esta manera, Martínez y Raposo (2011, 169:170) centran su atención en el análisis empírico (a partir de las opiniones de los propios tutores-supervisores) de las funciones más significativas (por su frecuencia de ejecución) a desarrollar con el alumnado tutorizado:

- Establecer con el alumnado una relación de trabajo abierta y de confianza
- Integrar al alumnado en el centro de prácticas durante su estancia en dicho centro
- Estar disponible para el alumnado
- Facilitar al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a la documentación de la institución.

Burguera y Arias (2011) centran su atención en la figurara del coordinador de *Practicum*, como eje vertebrador de las acciones entre tutores académicos y centros de prácticas, siendo el agente fundamental en el proceso evaluador, en el control y supervisión del desarrollo, evaluación y mejora del proceso de prácticas.

Para finalizar queremos destacar que es necesaria la evaluación, donde la aportación de los agentes implicados en este proceso, alumnos, profesores y tutores de la institución prácticas, (Molina, et al.2008 ; Gónzalez y Hevia 2010) nos ofrecen claves para volver a reformular y repensar el *Practicum*, ofreciéndonos una vía para analizar la calidad de las prácticas, profundizando en aspectos concretos que permitan un análisis más detallado y posibiliten, tanto el conocimiento de los condicionantes y de las circunstancias en las que se desarrollan los procesos, como la detección de los puntos fuertes y débiles

con una clara orientación hacia la mejora de la calidad del programa de prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIEJI (2005). Plataforma común para las Educadoras y los Educadores Sociales en Europa.
- ANECA (2003). *Programa de Convergencia Europea. El crédito Europeo*. Madrid: Autor.
- ANECA (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1 y 2. Madrid: Autor.
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES y CGCEES.
- Armegol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354.
- Burguera, J.L y Arias, J.M. (2011). Los coordinadores de prácticas como supervisores del practicum .*Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 219–235.
- Campoy, T (2009). Fundamentos teóricos de la tutoría universitaria. En , A. Pantoja y C .Aranda, *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Escalona, A.I. & Loscertales, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Practicum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords). *Desarrollo de competencias profesionales en el Practicum.VI Simposium Internacional sobre el Practicum*. Lugo: Unicopia.
- González Jiménez, F.E y Equipo (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores*. La carrera docente. El EEES. Madrid: Universitas
- González, X y Hevia, I. (2010). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236. *Monográfico dedicado a la Formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum*.
- Lobato, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticas: Practicum en la universidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco
- Morales, S. (2006). *El Practicum en Educación Social*. Toledo: Universidad de Castilla la Mancha.

-
- Petrus, A. (1993). Educación Social y perfil del Educador Social. En J. Sáez (Coord.). *El educador Social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. BOE, núm. 297.
- Santibáñez, R. & Montero, D. (Coords.) (1998) *Practicum de Educación. Materiales de trabajo*. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación y Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto.
- Santibáñez, R. (1999). El seguimiento en el Practicum de Educación Social. En F. Esteban & R. Calvo (Coords.) *El practicum en la formación de educadores sociales*. (pp. 189-200). Burgos: Universidad de Burgos.
- Sáez, J., y García Molina, J. (2006). Pedagogía Social .*Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, Enero –Abril, 21-43.
- Zabalza, M. (2009). Practicum y formación .¿En qué puede formar el Practicum ? En M. Raposo Rivas y otros (Coords). *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training* (pp.45-70). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A Zabalza (Ed.). *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Diputación de Pontevedra.

EL PRACTICUM I DEL GRADO DE MAESTRO DE PRIMARIA COMO MATERIA QUE CONTRIBUYE A LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS FUTUROS MAESTROS

Francisco Díaz Rosas

Universidad de Granada

Mercedes Cuevas López

Universidad de Granada

En los albores de la consolidación del plan nuevo en la formación de maestros de primaria en la Universidad de Granada y más en concreto en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta surgen innumerables dudas con respecto al plan de estudios que, junto a los fallos detectados se intentan paliar en la propuesta de modificación de la Memoria de Verificación del Grado que se ha elaborado recientemente. Podemos considerarnos privilegiados, por cuanto disponemos de un laboratorio experimental por el contexto en el que nos encontramos. El problema que planteamos es ¿El nuevo modelo de practicum de la titulación de maestro de primaria mejora la formación integral de los futuros docentes?.

En su estancia en el centro de prácticas, los alumnos consideran que han reforzado los valores que debe tener un buen tutor de primaria, entre ellos: la paciencia, el autocontrol, el ser autocrítico, aprender a escuchar lo que los alumnos dicen y a la vez tener en cuenta sus opiniones, etc.

INTRODUCCIÓN

Aunque en principio todo apuntaba a que la implantación de los nuevos títulos de grado iba a suponer una auténtica revolución en la universidad, después de tres cursos académicos podemos constatar que la realidad no es muy diferente a la que teníamos anteriormente: la crisis no ha permitido hacer muchos cambios en cuanto a la reducción del tamaño de los grupos, pero tampoco se ha implicado todo el profesorado en la integración de las nuevas propuestas. Las metodologías activas brillan por su ausencia y el profesorado se ha acomodado a hacer más de lo mismo en los grupos reducidos. En definitiva, hay muy buenas intenciones por parte de todos los estamentos

universitarios para el cambio; pero las resistencias se manifiestan en el día a día, tanto en el profesorado, como en un alumnado poco motivado.

En los albores de la consolidación del plan nuevo en la formación de maestros de primaria en la Universidad de Granada y más en concreto en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, que se terminará de implantar en el curso 2013-2014; los alumnos están acabando de completar su formación básica y la didáctico disciplinar actualmente. Al mismo tiempo, también han culminado su practicum I y II del grado que se ha realizado tanto en el 1º como en el 2º semestre del 3º curso.

Con estos antecedentes surgen innumerables dudas con respecto al plan de estudios que, junto a los fallos detectados se intentan paliar en la propuesta de modificación de la Memoria de Verificación del Grado que se ha elaborado recientemente. El más destacable consiste en unificar los practicum I y II que se ubicarán en el primer semestre del curso 3º, para conseguir de esta manera que no se solapen con el practicum III del 4º curso. Esta decisión consensuada en los tres campus de la UGR junto con la Escuela Universitaria Diocesana de Magisterio la Inmaculada adscrita a nuestra universidad y donde también se imparten los grados de maestro, se ha tomado para permitir que un alumno pueda realizarlos diferentes tramos de practicum en el mismo año académico y además por la saturación de alumnos en prácticas sobre todo en el campus de Granda.

Hay que tener en cuenta otra consideración que, a nuestro entender, ha sido muy positiva, ya que no se permite la matriculación en el practicum I hasta que se superen 108 créditos de las materias básicas y obligatorias; y para el practicum II superar obviamente el I y 160 créditos de la titulación. Estos criterios han sido reivindicados durante años tanto por parte de los centros de prácticas como de los supervisores del practicum, porque en el anterior plan de estudios este requisito no se contemplaba (hasta el punto que un alumno podía matricular el practicum sin tener superado ningún crédito de las antiguas materias troncales). Este despropósito ocasionaba que muchos alumnos/as se incorporasen a sus prácticas sin tener ni remota idea de los conocimientos básicos que se le exige a un profesor/a en prácticas y, por supuesto, menos aún el dominio de determinadas competencias imprescindibles para el ejercicio de la profesión.

En este sentido, en el nuevo marco de los actuales planes de estudios, las materias de formación básica aportan una formación centrada en los aprendizajes y el desarrollo de la personalidad de los alumnos de primaria, los procesos y contextos educativos y la sociedad, familia y escuela del S. XXI. Por otra parte, las materias didáctico-disciplinares les permiten profundizar en el conocimiento y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje de las áreas curriculares de la Educación Primaria y, es precisamente en el practicum donde tienen que demostrar esos aprendizajes y conocimientos adquiridos. Por todo ello, la materia prácticum se amplía a 50 créditos que se distribuyen en 20 para el practicum I, otros 24 para el II y 6 para el TFG.

ORGANIZACIÓN DEL PRACTICUM EN EL GRADO

Podemos considerarnos privilegiados, por cuanto disponemos de un laboratorio experimental por el contexto en el que nos encontramos. Dicho de otro modo, Ceuta es una ciudad pequeña en el sentido que los centros educativos o los colegios se sitúan en un radio controlable y asequible. Existe bastante buena relación entre los CEIP y la Facultad de Educación, y esto supone que se establece una simbiosis entre todos; al mismo tiempo esa relación también es muy favorable con la dirección provincial del MECYD (que forma parte de la comisión de seguimiento de los practicum). Por otro lado, tenemos que subrayar que este curso son sólo 33 los alumnos que han realizado sus prácticas de 3º de magisterio de un total de 100. Este hecho está relacionado con los filtros que anteriormente hemos comentado.

Llevamos varios años intentando mejorar el practicum en los títulos de educación, sobre todo en los de Maestros. Este interés ha culminado este curso con la implantación del primer practicum en los Grados. Para hacer realidad estas mejoras, se ha desarrollado una estructura a través de diferentes comisiones con sus correspondientes ámbitos competenciales:

- Equipo de trabajo para la organización del practicum en el Grado
- La comisión de prácticas
- La comisión de seguimiento
- La comisión de prácticas de la titulación de primaria
- La comisión de prácticas de la titulación de infantil
- La comisión de prácticas de la titulación de educación social

El equipo de trabajo que contó no sólo con profesores de la Facultad sino también con maestros/as (tutores externos) y presidida por el vicedecano de prácticas, ha estado trabajando durante todo el curso 2011-12 en la elaboración del nuevo plan de prácticas para los Grados de Maestro. Además se han diseñado un par de guías rápidas para solventar todas las dudas que podían surgir ante el nuevo practicum.

La comisión de prácticas, establece las líneas generales del practicum y se encarga de marcar las directrices sobre todo lo relacionado con las prácticas para un curso en concreto. Establece calendarios, horarios, convenios con los centros, relaciones con los coordinadores de los centros, y se encarga de asignar alumnos a los colegios. Elabora en definitiva, una guía para el curso académico que se publica en la web de la Facultad. Esta comisión está bajo la coordinación del vicedecano de prácticas. La actual comisión de prácticas, que está a extinguir, ha funcionado este curso porque aún quedan restos del antiguo plan de estudios. A partir del próximo curso, se constituirá con los coordinadores de las titulaciones de infantil, primaria, los coordinadores de prácticas de cada asignatura, un alumno por titulación y un miembro del PAS. También será presidida por el vicedecano de prácticas.

En cuanto a la comisión de seguimiento, la consideramos técnica, pues su cometido consiste en velar por el cumplimiento del convenio entre la Universidad de Granada y el Ministerio. Por otro lado, facilita el listado de maestros tutores cada curso.

En nuestro caso, la comisión de prácticas del título de Primaria o equipo docente de la asignatura es la encargada de planificar tareas y actividades (mediante el diseño de la guía anual) y evaluar el practicum; además el profesorado se encarga de realizar las visitas a los colegios, programar y llevar a cabo los seminarios que se realizan en la Facultad como complemento de la formación de los alumnos, al mismo tiempo se planifican las tutorías grupales e individuales. Para ello existen las figuras de coordinador/a para cada uno de los tramos de practicum y un grupo de profesores tutores académicos internos que constituyen esta comisión.

Podemos constatar que este curso hemos conseguido trabajar en equipo, que no es poco si tenemos en cuenta que representa uno de los puntos débiles del sistema. Más que una comisión, se ha convertido también en un equipo de trabajo de docentes universitarios serios y comprometidos con su labor y que ha facilitado la construcción de una guía docente de la asignatura practicum y el diseño, por primera vez, de una serie de seminarios formativos para el alumnado. Paralelamente hemos elaborado unas rúbricas que facilitan el trabajo tanto a los tutores externos como a los internos a la hora de la evaluación. Este instrumento pretende valorar el grado de consecución de las competencias generales y específicas de la materia.

Precisamente es este último aspecto el que consideramos que tenemos que mejorar. La tradición de tantos años valorando el practicum de forma global hace que volvamos a caer en reduccionismos que nos llevan a sintetizarla en un valor cuantitativo único hacia el que convergen todas las apreciaciones de los criterios a tener en cuenta en la evaluación. Esta asignatura pendiente, nos lleva a reflexionar sobre la mejora del modelo evaluativo: por un lado el análisis cualitativo lo consideramos esencial en cuanto a la obtención de datos; de ahí la utilización de portfolios. Pero por otro, en honor a la verdad, hemos detectado que todo el proceso desemboca en la asignación de valores numéricos que marcan el sentido de toda la evaluación. Si consideramos que el 50% de la calificación la ponen los tutores profesionales y el otro 50 los académicos, suele ocurrir que estos últimos atiendan, sobre todo, a las valoraciones de los primeros; siendo este criterio el que ha imperado siempre en la tradición evaluativa de las prácticas, es decir, el peso específico siempre se desplaza hacia las percepciones de los tutores externos. De acuerdo con Villa y Poblete (2004) “*el objetivo de una buena evaluación no es tanto realizar un juicio de valor que sirva de calificación del Practicum, sino de cerrar un ciclo de aprendizaje, que dé pie a otro que le facilite el éxito profesional en el ejercicio de la titulación que obtendrá*”.

Pero la realidad exige una calificación final que de alguna manera establece el guión de todo el proceso valorativo, a partir de ella es cuando se atiende a los demás criterios. Podemos afirmar que el proceso se hace a la inversa: se cumplimentan todos los protocolos de modo que converjan hacia la

nota final preconcebida. Para evitar estos planteamientos habría que reformular el proceso valorativo e implicar a todos los agentes de forma que se atienda al grado de consecución de las competencias y como señalan también los anteriores autores: "es importante utilizar de manera unívoca cada una de las competencias, haciendo una descripción en que estén de acuerdo los diversos evaluadores.

PROBLEMA QUE NOS PLANTEAMOS

Toda investigación surge de una duda o pregunta a la que se quiere dar respuesta, en nuestro caso la cuestión quedaría definida en los siguientes términos:

¿El nuevo modelo de practicum de la titulación de maestro de primaria mejora la formación integral de los futuros docentes?.

La primera cuestión que tenemos que definir es lo qué entendemos por formación integral de un alumno universitario o concretando un poco más, de qué trata la formación integral de un futuro Maestro de Primaria.

Además de las competencias específicas adquiridas a través de las asignaturas básicas y obligatorias, las competencias genéricas, a nuestro modo de ver, son las que más aportan a la formación personal. No sólo se trata de una formación para el mercado laboral sino que entendemos que hay que ir más allá, hacia lo que podemos denominar Educación con mayúscula. Hay profesiones que no tienen tanta responsabilidad como la de educar a las siguientes generaciones, por lo que consideramos que un Maestro debe tener una formación, pero además también una Educación. Esto último se traduce en que hay que ir más allá de las competencias instrumentales y abarcar, algo que no es fácil, competencias que aporten un saber ser y un saber estar.

Pero, como plantean acertadamente Jonnaert y otros (2006) las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico. Por eso consideramos que, es en este espacio de reflexión compartida que debe ser el Practicum, donde el "aprendiz de maestro" debe poner en juego el conjunto de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social que en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional ha ido desarrollando (Lortie, 1975)

OBJETIVOS

Nuestra investigación forma parte de una mucho más amplia propiciada desde la comisión de seguimiento de la calidad del Título del Grado de Primaria, que pretende conocer por una parte el grado de satisfacción de todos los implicados en el practicum y, por otra, conocer si realmente se han

adquirido las competencias tanto genéricas como específicas que, precisamente, es durante el periodo de prácticas donde mejor se pueden valorar.

En este simposio presentamos una primera valoración de lo que ha supuesto el desarrollo del primer tramo de practicum y lo que le ha aportado a nuestro alumnado; centrando nuestro interés en las repercusiones que ha tenido éste en su formación no sólo como futuros profesionales, sino también como personas. La formación integral implica también el desarrollo de actitudes y valores que, en nuestro caso, los maestros de primaria deben tener para el ejercicio profesional.

METODOLOGÍA

Con el fin de conocer estas experiencias personales, vamos a utilizar un enfoque ecléctico proporcionado por el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Para ello hemos confeccionado un instrumento destinado a recoger la información oportuna sobre sus percepciones en cuanto la repercusión que ha tenido, tanto el practicum I como el II, en su formación. Además, el análisis de contenido de los e-portfolios nos servirá para contrastar los datos del cuestionario.

Las competencias sobre las que focalizamos nuestra atención se relacionan con los siguientes aspectos:

- Habilidades de relación interpersonal.
- Reconocimiento de la importancia del trabajo colaborativo entre las personas que integran la comunidad educativa y con la sociedad y valoración del esfuerzo de los usuarios y la necesidad de un buen clima de aprendizaje.
- Análisis de sus experiencias de iniciación a la profesión docente mostrando actitudes crítico-reflexivas sobre las realidades social e institucional en la que ha estado inmerso.
- Aceptación de los propios errores a través de la reflexión compartida con los tutores y su autoevaluación, incorporando las mejoras en la práctica cotidiana.
- Detección y comunicación de las necesidades formativas detectadas con el fin de acumular un repertorio flexible de experiencias, recursos y estrategias docentes que le permitan adaptar la actuación docente a las necesidades del entorno.

Estas competencias, junto a otras disciplinares y profesionales, que aparecen recogidas en la Guía docente, se traducen en una serie de tareas que el alumno ha de realizar en el centro y su entorno, en el aula y fuera del centro (actividades extraescolares y tutorías y seminarios realizados en la Facultad).

En cuanto a la muestra, dado que el número total de alumnos que han realizado las prácticas ha sido de 33, al ser una población pequeña y asequible la hemos considerado en su totalidad.

RESULTADOS

Podemos avanzar unas primeras conclusiones basadas en el análisis de contenido de los portafolios de los alumnos que han finalizados sus prácticas en el pasado mes de marzo y en las respuestas recogidas con los cuestionarios empleados.

En primer lugar, como nos dice Zabalza (2011) “*cuan do se analizan los diarios de prácticas, resulta bastante habitual descubrir ese encantamiento global que produce el Practicum*”; esto mismo lo hemos constatado de modo que el 100% del alumnado expresan que el periodo de prácticas ha sido positivo o muy positivo. Así también: “*Los y las estudiantes se sienten felices, sienten que están aprendiendo mucho, se sienten bien al ver que las personas con las que trabajan los aceptan y tratan amablemente, caen con frecuencia en la tentación de desmerecer lo que han aprendido en las aulas porque tiene poco que ver (o ellos no ven la relación) con lo que ellos están haciendo y viviendo*” (Hascher, Cocard y Moser, 2004), citados por Zabalza (2011).

Destacamos que, como consecuencia de su estancia en el centro de prácticas, los alumnos consideran que han reforzado los valores que debe tener un buen tutor de primaria, entre ellos: la paciencia, el autocontrol, el ser autocrítico, aprender a escuchar lo que los alumnos dicen y a la vez tener en cuenta sus opiniones, etc. Una muestra de ello la constituyen estas afirmaciones:

- *Personal, y profesionalmente me han venido de perlas para mi formación.*
- *... las enseñanzas de estos dos practicum han superado mis expectativas ampliamente.*

Al mismo tiempo, es importante señalar y así lo manifiestan los alumnos, que han aprendido a sobrevivir y a integrarse en la cultura de los centros, a poner buena cara en todo momento aunque las circunstancias fueran adversas. También se han encontrado con falta de comunicación y falta de afinidad con su tutor o tutora de prácticas. En definitiva, han tenido que aprender a afrontar los conflictos allá donde se los encuentren. Estos aprendizajes, también son necesarios y ayudan a la preparación para la integración en el mundo laboral.

Una prueba de este desencuentro experimentado por algunos, lo encontramos en algunas de las críticas, bastante contundentes, como la citada a continuación:

“Considero que se deberían elegir mejor a los maestros tutores ya que es el primer contacto que tenemos con la escuela y por tanto ha de ser un modelo”

a seguir, un maestro que aplique distintos estilos de aprendizaje, lo que estudiamos en la Facultad, un maestro comprometido y profesional”.

Estas palabras implican el alto grado de motivación de nuestro alumnado y, por otro lado, también aluden al sentido de responsabilidad, implicación personal y sentido crítico, lo que de alguna manera refleja la integración de lo aprendido en la teoría con la práctica.

Aunque las emociones y sentimientos afloran durante las prácticas sobre todo en el primer practicum con el que se enfrentan los estudiantes de magisterio después de dos años en las aulas de la Facultad, consideramos que no se debe perder el auténtico sentido del practicum, de modo que el proceso debe ir más allá:

“Una parte importante de la tutoría y supervisión del Practicum debe orientarse a reenfocar constantemente el sentido del Practicum: a enfrentar a los estudiantes con las otras dimensiones de las tareas y problemas que están presentes en su trabajo y a ayudarles a buscar esas conexiones invisibles para ellos entre la teoría y la práctica, entre los estudios de la Facultad y lo que están viendo y haciendo en el Practicum” Zabalza (2011).

Los medios utilizados para ir guiando esta práctica profesional y permitirles establecer esas conexiones, han sido las tutorías (individuales y colectivas) a cargo de los supervisores de la Facultad y los seminarios que, aunque en general han recibido una valoración positiva, tampoco han estado exentos de crítica:

“Las reuniones con los tutores de la facultad nos solventaban muchísimas dudas”.

“Por parte de mi tutor de la Universidad todo perfecto, siempre se ha mostrado participativo con nosotros y nos ha resuelto siempre las dudas que podíamos tener”.

“...destacar como punto fuerte la existencia de los seminarios que muchos compañeros ya titulados de la diplomatura me han comentado que se hacían pocos o ninguno a lo largo de las prácticas, lo cual supone un cambio muy positivo que me a mí, personalmente, me ha aportado mucho”.

“Entender mejor lo tratado en dichos seminarios gracias a la experiencia de haber podido trabajar con los niños y de trabajar en la realidad del aula”.

“Creo que necesitamos seminarios más enriquecedores como los que se han llevado a cabo en el segundo practicum, y con mayor adecuación de las tareas a nuestro verdadero trabajo en el aula”.

“Como puntos débiles que he visto, la realización de los seminarios, ya que ninguno me ha aportado mucha información válida para las Prácticas”.

“Los seminarios debían de encaminarse mas a estrategias a utilizar en clase, ya que los seminarios impartidos han sido muy buenos, pero poco útiles para ponerlos en práctica en el aula”.

Pasamos seguidamente a analizar algunos aspectos relacionados con la organización del Practicum.

En primer lugar, como consecuencia de la valoración solicitada a los alumnos sobre la idoneidad de los centros de prácticas y de los tutores asignados; podemos destacar la insatisfacción de algunos con el proceso de asignación de maestros tutores comentada anteriormente.

En cuanto a la gestión llevada a cabo desde la Facultad en lo referente a la planificación y evaluación del Practicum observamos que ha resultado nada o poco adecuada para el 48% de los alumnos. Esto se debe a que el equipo docente continuaba elaborando la guía después de haberse incorporado los alumnos a los respectivos colegios. Las tareas a realizar, los procedimientos e instrumentos de evaluación y los seminarios programados se les han ido comunicando de una semana para otra. Al mismo tiempo, la plataforma habilitada para la comunicación y la entrega de tareas no ha funcionado satisfactoriamente y ha generado algunos problemas de coordinación.

A pesar de lo anterior, el 67% de los alumnos opina que la comunicación con la Facultad ha sido bastante o muy eficaz.

En sentido contrario, se manifiestan al ser preguntados sobre la suficiencia de la comunicación que ha existido entre el centro educativo y la Facultad de Educación, pues el 62% la considera insuficiente.

Como aspecto positivo cabe destacar que la celebración de unas jornadas de acogida en los centros, destinadas a informar a los alumnos de las características principales de los mismos, les ha ayudado (mucho o bastante: 85%) al conocimiento del contexto en el que han realizado este período formativo y a su integración en el mismo.

En el apartado relativo a las relaciones con el maestro, es de destacar la alta valoración que atribuyen los alumnos a la tutorización recibida en el centro externo. Es en este contexto de relaciones entre alumnos y profesores donde el alumno tiene la oportunidad de encontrar modelos a imitar.

Como puede apreciarse en la tabla 1, si agrupamos las categorías bastante/mucho, los porcentajes, que oscilan entre el 80 y el 91%, ponen de manifiesto que se han cubierto los objetivos previstos.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ha contribuido con sus criterios a la preparación, análisis y evaluación de las distintas tareas y actividades docentes que he tenido que desarrollar	0%	10%	48%	43%
La orientación recibida para desarrollar y/o participar en actividades formativas complementarias ha resultado suficiente y adecuada	0%	14%	67%	19%
Ha supuesto un modelo de intervención profesional a imitar	10%	10%	52%	28%
Ha promovido mi aprendizaje en un clima de participación, cooperación y comunicación interpersonal	5%	10%	33%	52%

Tabla 1.- Valoración de las funciones encomendadas al maestro tutor

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hascher, T., Cocard, Y., y Moser P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teacher's learning in Practicum. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6), 623-637
- Jonnaert, Ph., Barrette J. Masciotra, D., Mane, Y. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétente"*. Genève: BIE/UNESCO
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Villa, A y Poblete, M (2004) Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2).
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43

ANÁLISIS EXPERIENCIAL DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS DEL ALUMNADO EN LOS TÍTULOS DE EDUCACIÓN

Coordina: María Rosario Gil-Galván (Universidad de Sevilla)

Gil Galván, M^a Rosario: EL PERFIL COMPETENCIAL DEL ALUMNADO EN LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS DEL MÁSTER EN PROFESORADO DE ESO, BACHILLER, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Porto Castro, Ana M^a; Mosteiro García, M^a Josefa; Castro Pai, Dolores; Rodríguez Burgos, M^a Sandra: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL PRACTICUM I DEL ALUMNADO DEL GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dios Sánchez, Irene; Maestre Espejo, M^a del Mar; Calmaestra, Juan; Rodríguez Hidalgo, Antonio Jesús: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES: UN ESTUDIO PILOTO EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Maestre Espejo, M^a del Mar; Dios Sánchez, Irene; Calmaestra, Juan; Rodríguez Hidalgo, Antonio Jesús: PRÁCTICAS EXTERNAS DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO PILOTO SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICA

EL PERFIL COMPETENCIAL DEL ALUMNADO EN LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE ESO, BACHILLER, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

M^a Rosario Gil-Galván

Universidad de Sevilla

El trabajo que se expone describe el perfil competencial del alumnado del Máster de Secundaria en las prácticas académicas de la Universidad de Sevilla. Los objetivos principales de este estudio son, por una parte, ofrecer una aproximación empírica al grado de ajuste de los/as estudiantes sobre su perfil competencial, y por otra analizar la valoración que hacen de las competencias en base a la importancia que le conceden. A continuación, se presenta parte de resultados obtenidos respecto al grado de ajuste en las competencias generales y específicas, respectivamente. Datos que son sumamente relevantes para delinear acciones estratégicas que permiten una óptima adecuación de las demandas laborales y la formación académica-profesional adquirida, durante sus estudios universitarios. De estos resultados, se puede destacar que el grado de ajuste se da en competencias de carácter más social y/o actitudinal, frente a los resultados negativos obtenidos en aquellas competencias de corte más práctico y técnico. *Este estudio está incluido y subvencionado en el marco del proyecto I+D+i: "Análisis del Modelo Formativo del Profesorado de Educación Secundaria: Detección de Necesidades y Propuestas de Mejora". Ministerio de Ciencia e Innovación. Referencia: EDU2011-28946 (Directora del proyecto: Dra.Cristina Yanes).*

INTRODUCCIÓN

Con la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior y la consiguiente reforma de las titulaciones universitarias, nos encontramos ante un momento de reformulación y de mejoras en modelos educativos orientados hacia el desarrollo de competencias profesionales. Por lo que esta irrupción de las competencias en el contexto universitario implica la reconceptualización de los ejes fundamentales de los currícula académicos que se traducen, al menos en su estadio inicial, en focalizar la educación centrada en competencias para favorecer la incorporación en el mercado laboral mediante la optimización de la cualificación de los futuros profesores/as de Secundaria. Coll y Martín (2006) profundizan desde esta perspectiva, identificando así una serie de

componentes esenciales para ser competente: movilización de conocimientos, lo que implica la posibilidad real de activar y utilizar los conocimientos que se poseen para la resolución de problemas; integración de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales; transferencia de lo aprendido a múltiples contextos y la metacognición (autorregulación) para favorecer el aprendizaje autónomo.

En base a este planteamiento, un profesional competente es aquel que participa en sus propios procesos de construcción del conocimiento y emplea dichos conocimientos de forma estratégica para afrontar las distintas situaciones que puede encontrarse a lo largo de su carrera profesional. Por tanto, se puede decir que ser competente profesionalmente implica tener la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto en el que se encuentra - a lo que se incluiría un nuevo término “éxito” según Kellermann (2007)-, para actuar con éxito.

Concretamente, en el Máster en Profesorado de Eso, Bachiller, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, nos encontramos con una circunstancia muy peculiar, los/as estudiantes que culminan estos estudios universitarios, en principio, no tienen una clara orientación laboral hacia el ámbito educativo o bien a ser docentes, ya que en su mayoría se lo plantea como una posibilidad pero no como la única. Sin embargo, si bien es cierto, el plano de acción del estudiantado de este Máster, no sólo queda exclusivamente restringido a este ámbito –amén de su diversificación laboral por proceder de diferentes especialidades- sino que, en la actualidad este colectivo suele ejercer su labor profesional en distintos campos profesionales afín a la especialidad cursada en su titulación universitaria, y por tanto muestra perfiles profesionales muy diversos.

A ello debemos sumarle que los estudios en torno a la incorporación laboral de los titulados en este Máster y la definición del perfil competencial son escasos. Ante esta situación, el estudio que se presenta en estas páginas trata de *aportar algunas orientaciones en base al grado de ajuste de los perfiles competenciales de este colectivo en sus prácticas académicas*, ya que a través de estas prácticas toman contacto por primera vez, en su mayoría, con la realidad educativa como docentes u orientadores en práctica, por lo que se considera un espacio de aprendizaje determinado y crucial para conocer el perfil competencial. Por tanto, el objetivo principal del estudio se centra en *determinar el grado de ajuste del perfil competencial del grupo de estudiantes que cursa las prácticas académicas en los estudios del Máster de Secundaria de la Universidad de Sevilla*. En este sentido, se entiende por grado de ajuste, el grado de adecuación entre las competencias que poseen los estudiantes y la importancia que le conceden a las mismas para su futuro profesional.

El conocimiento de los perfiles competenciales y su grado de ajuste en base al campo educativo en el que pueden desarrollarse profesionalmente estos estudiantes, son indicadores de vital importancia para garantizar mayores posibilidades de éxito en su futura inserción laboral.

MÉTODO

Teniendo en cuenta las premisas expuestas en el apartado anterior, así como los objetivos de investigación. La población objeto de estudio de referencia está formada por la totalidad del alumnado que ha cursado los diferentes módulos específicos del Máster de Secundaria en la Universidad de Sevilla, de la que resultó una muestra de 58 estudiantes. La edad de los/as participantes oscila entre los 23 y los 44 años. Mayoritariamente, la muestra está formada por mujeres (62.3%).

El cuestionario ha sido el instrumento clave para la obtención de datos en relación a los objetivos de investigación planteados. Para ello, se elaboró un cuestionario específico como técnica de recogida de datos denominado “*Competencias profesionales del alumnado en las prácticas académicas del Máster de Secundaria*”. Para la elaboración del cuestionario se ha tenido en cuenta los objetivos y variables objeto de estudio. También, se ha considerado que las cuestiones formuladas sean representativas del contenido y permitan obtener la información requerida. En la primera parte de dicho instrumento, se obtiene información sobre el perfil del alumno/a (sexo, edad y situación laboral). Y en la segunda parte, los/as estudiantes deben valorar la importancia de las competencias presentadas de cara a su futuro profesional y a las prácticas académicas realizadas, así como el grado de adquisición de las mismas. El procedimiento de análisis de los datos recogidos se ha llevado a cabo mediante el paquete informático SPSS (versión 19.0), aplicando estadísticos correlacionales.

Las variables generales objeto de estudio giran en torno a: edad, sexo, situación laboral actual, grado de importancia de las competencias (generales y específicas) en el desarrollo profesional como futuros/as docentes y orientadores, y grado de adquisición de las mismas.

RESULTADOS

Grado de ajuste en las competencias generales

La tabla 1 muestra los resultados respecto al *grado de ajuste de las competencias de carácter general*, es decir, aquellas competencias presentes en el ámbito de desarrollo de los titulados en el Máster de Secundaria. Por lo que en base a este grado de ajuste existe una relación significativa entre la importancia que conceden a la competencia “Capacidad de liderazgo” y el grado de adquisición de la misma, mostrando un coeficiente de correlación (positivo) de 0,450**, en un nivel de confianza del 99 %. Del igual modo, se encuentra grado de ajuste en la competencia “Habilidad en las relaciones interpersonales”, mostrando una relación significativa con un coeficiente de correlación de 0,284*, en un nivel de confianza del 95%. Lo mismo ocurre en la competencia “Capacidad de responsabilidad y compromiso ético” apreciándose

relación de significatividad, con un coeficiente de correlación positiva de 0,344** para un nivel de confianza del 99%.

Sin embargo, no se aprecia relación de significatividad en el resto de competencias generales presentando coeficientes en donde el nivel de significación supera los valores fijos. Entre estas competencias, se destacan “Habilidad para actuar con empatía” (0,240); “Capacidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones” (-0,024); “Capacidad para asesorar en la selección y planificación de modelos y estrategias” (-0,069); “Habilidad para ser creativo, tener iniciativa y espíritu emprendedor” (0,128) y “Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario” (0,180).

A la luz de los resultados obtenidos, se puede observar que el grado de ajuste se da en competencias de carácter más social y/o actitudinal, frente a los resultados negativos obtenidos en aquellas competencias de corte más práctico y técnico. En este sentido y en relación a las últimas competencias, estos resultados coinciden con los que describe (Gil, 2010; 138-141) en una investigación realizada sobre los/as egresados/as, en cuanto a que las competencias organizativas y metodológicas son las que consideran los propios graduados/as como necesarias para el desempeño de un trabajo profesional en un grado elevado, y al mismo tiempo, son las que en un menor grado han adquirido en la carrera. Por lo que, existe desajustes entre la importancia que le conceden los estudiantes a estas competencias y el grado de adquisición de las mismas durante sus estudios universitarios.

Competencias Profesionales Generales	Coeficiente de correlación
Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario	0,180
Capacidad para asesorar en la selección y planificación de modelos y estrategias	-0,069
Capacidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones	-0,024
Capacidad de organización, coordinación, planificación y evaluación	0,194
Capacidad de responsabilidad y compromiso ético	0,344**
Capacidad de liderazgo	0,450**
Habilidad en las relaciones interpersonales	0,284*
Habilidad para ser creativo, tener iniciativa y espíritu emprendedor	0,128
Habilidad para actuar con empatía	0,240

Tabla 1.- Grado de ajuste en las competencias generales. ** La correlación es significativa a 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa a 0,05 (bilateral)

Grado de ajuste en las competencias específicas

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en torno al grado de ajuste entre la valoración en la adquisición de las competencias específicas y la importancia que conceden a las mismas, en base al ámbito educativo en el que el alumnado del Máster de Secundaria una vez cursado puede desarrollarse profesionalmente (ver tabla 2).

Por tanto, teniendo en cuenta el ámbito educativo, el grado de ajuste de la competencia “*Conocimiento de los procesos de aprendizaje, los modelos curriculares, las metodologías didácticas y los sistemas de organización del sistema educativo*”, se aprecia una correlación significativa, a un nivel de confianza del 95 %, con un coeficiente de correlación positiva de 0,302*. Para la competencia “*Conocimiento de los fundamentos teóricos de los diseños de intervención y orientación psicopedagógica*” se encuentra también correlación significativa con un coeficiente de 0,378**, para un nivel de confianza del 99%.

Por otro lado, observando los datos obtenidos en base al grado de ajuste para la competencia “*Capacidad para evaluar, diagnosticar, pronosticar, rehabilitar-reeducar, e intervenir en la prevención de los trastornos del desarrollo*”, no se aprecia una relación significativa entre la valoración que hacen de su dominio y la importancia que le conceden, siendo el coeficiente de correlación de 0,149. En esta misma línea, en la competencia “*Capacidad para intervenir psicopedagógicamente ante las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales*” tampoco se observa relación de significatividad, presentando un coeficiente de correlación de 0,210. Ante los datos presentados, se puede afirmar que *no existe un grado de ajuste satisfactorio a nivel competencial*.

Competencias Profesionales Específicas	Coeficiente de correlación
Conocimiento de los procesos de aprendizaje, los modelos curriculares, las metodologías didácticas y los sistemas de organización del sistema educativo	0,302*
Conocimiento de los fundamentos teóricos de los diseños de intervención y orientación psicopedagógica	0,378**
Capacidad para evaluar, diagnosticar, pronosticar, rehabilitar-reeducar, e intervenir en la prevención de los trastornos del desarrollo	0,149
Capacidad para intervenir psicopedagógicamente ante las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales	0,210

Tabla 2.- Grado de ajuste entre la valoración en la adjudicación de las competencias específicas e importancia otorgada. ** La correlación es significativa a 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa a 0,05 (bilateral)

Por consiguiente, los resultados indican que el ámbito educativo pese a que es el ámbito al que tras la realización del Máster Educativo le da acceso al mismo, y más concretamente a la docencia o bien al ejercicio de la orientación, se constata según el análisis realizado, que se encuentra menor grado de ajuste en base a su perfil competencial, por lo que la posibilidad de una inserción laboral exitosa, así como su desarrollo profesional pueden encontrarse mermadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los objetivos marcados en la investigación marco de donde emana este texto ha girado en torno al estudio del grado de ajuste del perfil competencial del alumnado del Máster de Secundaria, en este sentido y a tenor de los resultados obtenidos, es evidente que este colectivo de estudiantes presenta desajustes en su perfil competencial en base a las demandas y exigencias del mercado laboral en su campo profesional. Por lo que se puede concluir que las competencias generales en las que muestra menor grado de ajuste, teniendo en cuenta el sector educativo, son aquellas que tienen relación con conocimientos más conceptuales y procedimentales, a diferencia de lo que ocurre con las competencias más actitudinales en donde se observa un mayor grado de ajuste. Esta premisa tiene una doble lectura: por un lado, es muy positivo que el alumnado posea determinadas capacidades relacionadas con la ética profesional y las relaciones humanas, ya que los docentes y orientadores desarrollan su actividad profesional en contextos sociales y educativos; y por otro, preocupa notablemente que a nivel técnico no posea un grado de preparación adecuado para afrontar las demandas de los diferentes agentes implicados.

Por tanto, la coyuntura actual en la que nos encontramos en relación a la educación y al trabajo, nos impulsa a buscar medidas adecuadas que sirvan para implantar los objetivos académicos-profesionales desde todas y cada una de las ciencias con la práctica profesional. Así mismo, cobra relevancia una adecuada formación basada en competencias que posibilite trasladar de forma real la teoría al campo de acción profesional, potenciando el aprendizaje autónomo y la transferencia de los conocimientos.

La conclusión más destacable y principal a la que se ha llegado es que el alumnado del Máster de Secundaria, una vez que ha realizado las prácticas académicas como culminación de estos estudios, muestra discrepancia en cuanto al grado de adquisición de las competencias que son necesarias para su óptimo desarrollo profesional en el sector educativo, y por ende, siendo éste en el que tiene la posibilidad de insertarse profesionalmente. Es decir, no existe relación entre el ámbito en el que desea insertarse laboralmente y su perfil competencial.

Es sorprendente y por tanto llama a la reflexión a todos los profesionales implicados en la formación de los/as futuros/as docentes y orientadores, que el alumnado de estos estudios no muestre un adecuado grado de ajuste

competencial en la formación universitaria para el profesorado, teniendo en cuenta que este Máster está enfocado al ejercicio profesional.

Por lo que teniendo en cuenta estas conclusiones precedentes, se proponen las siguientes orientaciones:

- Delimitar el perfil profesional de los mismos con carácter científico, planificado y sistematizado.
- Replanteamiento de las diferentes materias que conforman el plan de estudio, enfocándolas en mayor parte hacia las prácticas académicas y donde estas prácticas ocupen un protagonismo, si cabe aún más, en el proceso formativo del alumnado del Máster de Secundaria.
- Reforzar el análisis de necesidades formativas del futuro profesorado de Educación Secundaria, una vez realizado el periodo de prácticas académicas.
- Reconstruir el modelo formativo del profesorado dirigido a la formación inicial de los/as futuros/as docentes.
- Conceder la importancia que requiere la configuración del proyecto profesional y vital en este proceso de ajuste entre las demandas laborales y los perfiles competenciales del alumnado, entendiendo este proyecto como una estrategia y/o herramienta de orientación profesional universitaria.

Para finalizar, se propone seguir trabajando en torno a la configuración del perfil competencial de los/as estudiantes del Máster de Secundaria y el desarrollo de competencias profesionales que optimice su empleabilidad, así como su desarrollo profesional, actuando de forma proactiva, no esperando ni confiando en que sea el ejercicio profesional el único espacio adecuado para el desarrollo de determinadas competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Actas de la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*.
- Gil, M^a R. (2010). Perfil académico de las egresadas y egresados desde una perspectiva de género. En R. Rald (ed.) *Investigaciones actuales de las mujeres y del género* (pp. 129-144). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Kellermann, P. (2007). Acquired competences and job requirements. En U. Teichler (ed.) *Carrers of University Graduates* (pp. 115-130). Springer.

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL PRACTICUM I DEL ALUMNADO DEL GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ana M^a Porto Castro

Universidad de Santiago de Compostela

M^a Josefa Mosteiro García

Universidad de Santiago de Compostela

Dolores Castro País

Universidad de Santiago de Compostela

M^a Sandra Rodríguez Burgos

Universidad de Santiago de Compostela

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pone de manifiesto la necesidad de promover la convergencia entre los distintos sistemas de educación superior europeos, para facilitar al alumnado egresado la integración en el mercado laboral (Declaración de Bolonia, 1999). Todo ello, necesita de nuevos escenarios y procesos de enseñanza-aprendizaje, que comportan nuevos resultados de la formación, basada en competencias. En el marco de este nuevo modelo formativo por competencias, la actividad práctica constituye un ámbito esencial para que las/os futuros profesionales puedan afianzar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de su formación académica, a través del contacto con la práctica profesional real. En este contexto, el objetivo principal de esta comunicación es ofrecer una aproximación a la valoración del grado de desarrollo, dominio y relevancia de las competencias adquiridas durante el Practicum I por el alumnado de segundo curso del Grado en Maestro de Educación Infantil.

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN

En mayo de 1998 los Ministros encargados de la Educación Superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido se reúnen en París y suscriben la Declaración de la Sorbona, para iniciar el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Un año más tarde, en Junio de 1999, los Ministros con competencias en Educación Superior de 29 países, incluido España,

celebran una conferencia que da como resultado la Declaración de Bolonia, que sienta las bases para instaurar el EEES.

Una de las consecuencias directas de la implantación del EEES es el diseño de nuevos planes de estudio de grado y máster, que sustituyen a las diplomaturas, licenciaturas e ingenierías. El nuevo sistema pone especial énfasis en el aprendizaje del alumno/a y modifica radicalmente el modo de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, como dice Bernal Agudo (2006), “el profesor va a tener que organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dejando la clase magistral para momentos muy reducidos, y el alumno tendrá que asumir más responsabilidad, autonomía y compromiso” (p. 35).

Es decir, este nuevo espacio necesita nuevos escenarios y procesos de enseñanza-aprendizaje, que comportan nuevos resultados de la formación, basada en competencias. La adquisición de competencias específicas se convierte en este contexto en un objetivo prioritario para las instituciones educativas, de cara a potenciar los conocimientos adquiridos vía curricular, con una educación transversal en este conjunto de aptitudes y actitudes.

Existen distintas acepciones del término competencia según se ponga el énfasis en un aspecto u otro del área profesional. Según la OIT (2003), las competencias son “la capacidad para articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo”. El proyecto Tuning define las competencias como “la combinación dinámica de atributos -respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades- que describe los resultados del aprendizaje de un proceso educativo”.

En base a este planteamiento Gil y otros (2012, p. 204) señalan que “un profesional competente es aquel que participa en sus propios procesos de construcción del conocimiento y emplea dichos conocimientos de forma estratégica para afrontar las distintas situaciones que pueden encontrarse a lo largo de su carrera profesional”

El desarrollo de competencias profesionales ha sido objeto de estudio desde diferentes marcos europeos, tal y como se muestra en el proyecto Tuning Structures Education in Europe (2003) en el que se hace especial hincapié en la inclusión del aprendizaje de las competencias, como parte intrínseca del proyecto curricular del estudiante que se está formando en una enseñanza específica. Otros trabajos en esta misma línea son los propuestos por CEDEFOP (1998), Mertens (1996, 1997, 1999, 2002), Vargas (1999, 2000), Palmer y otros (2009), Barrón (2009) y Mora (2011).

La determinación de las competencias de la formación universitaria tiene diversas consecuencias que cabe subrayar tal y como sostienen Hager, Holland y Beckett (2002, citado por Armengol y otros, 2010, p.77). En primer lugar, permiten ajustar la formación a las necesidades reales de los profesionales, rompiendo la tendencia a la acumulación de contenidos curriculares que muchas veces responden más a los intereses de los docentes

que a justificaciones en razón de las personas destinatarias. En segundo lugar, obligan a realizar una organización interdisciplinar que haga posible la adquisición de las competencias, sin olvidar que determinan la naturaleza de las prácticas que se han de realizar durante el período formativo.

Por tanto, en este nuevo marco, derivado de la convergencia universitaria europea, lo que se propone con un diseño basado en competencias no consiste sólo en un simple cambio de objetivos de aprendizaje, ni en seleccionar unos contenidos y no otros para el logro de tales objetivos, sino una forma diferente de abordar los procesos de docencia y aprendizaje y en que la mirada del profesorado se centre en los resultados de aprendizaje que pretende lograr en sus estudiantes y, en función de éstos, en lo que cree que es más conveniente enseñar (Martínez y Viader, 2008).

EL PRACTICUM EN EL GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dentro del Sistema Universitario Español (SUE), los estudios universitarios adaptados al EEEES que permiten ejercer la profesión de maestro son dos Grados, Educación Infantil y Educación Primaria. Desde el Ministerio de Educación se reconoce que los estudios de Grado en Maestro son estudios profesionalizantes y, por tanto, la formación práctica de los/as futuros/as maestros/as en centros que desarrollen una actividad educativa se considera fundamental para afianzar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de su formación académica, a través del contacto con la práctica profesional real.

En esta línea el Practicum es definido como una de las asignaturas más relevantes en los estudios de los futuros profesionales, concretamente de los de educación (García, 2007), ya que a lo largo de la asignatura de prácticas, el alumnado se enfrenta a situaciones complejas que no sólo requieren poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas de la titulación, sino que también tiene que poner en juego competencias que no se han adquirido en estas mismas asignaturas (Navío, 2004 y Carson, 2004).

Uno de los objetivos fundamentales del Practicum es proporcionar una visión global de la futura práctica profesional y de los posibles campos de trabajo en los que podrá desenvolverse el alumnado (Bernal Agudo, 2006) y se convierte en una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en la mayoría de las titulaciones en la educación superior española (Raposo y Zabalza, 2011).

En este nuevo contexto, el Prácticum se puede denominar un "Practicum curricular", esto es, aquel destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo (Zabalza, 2006), constituyendo un proceso formativo y madurativo esencial para el desarrollo de las competencias que todo estudiante de Grado

debe adquirir para convertirse en un buen profesional. En consecuencia, debe iniciarse lo más tempranamente posible en su carrera, favoreciendo un camino en la vida profesional del alumnado.

El Grado en Maestro de Educación Infantil de la USC, titulación en la que se enmarca nuestro trabajo, tiene como objetivo principal, tal y como se recoge en la Memoria del Grado, formar profesionales capaces de contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas teniendo en cuenta el contexto familiar y sociocultural al que pertenecen y respondiendo a sus necesidades y a los retos educativos que plantea actualmente la sociedad del conocimiento y de la información.

Del total de 240 créditos ECTS que debe cursar el alumno/a para obtener el título de Grado en Maestro de Educación Infantil, 51 corresponden a las Prácticas Escolares (42 créditos) que se distribuyen en tres períodos que se desarrollan progresivamente conforme la siguiente secuencia, con la intención de aprovechar su potencial a lo largo de la formación de lo/as estudiantes: Practicum I. Vida de aula y tareas del profesorado (12 créditos, centrado en las tareas que el docente realiza en relación al contexto inmediato del aula, así como en analizar y reflexionar sobre lo que allí acontece); Practicum II. El centro escolar y su contexto: proyectos y prácticas (18 créditos, que trata de diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de centro y de aula) y el Practicum III. Procesos de mejora de aula y centro (12 créditos, que trata de enfatizar el perfil de maestro innovador, reflexivo e investigador, añadiendo al trabajo en los períodos anteriores elementos de mejora de proyectos de centro y aula en procesos de investigación-acción).

El Practicum I. Vida de aula y tareas del profesorado, objeto de análisis en nuestro trabajo, está dirigido a la observación en torno a la vida del aula y las tareas del profesorado y al proceso de aprendizaje de la tarea docente. En el desarrollo de esta materia podemos distinguir entre actividades presenciales en el centro universitario que serán coordinadas por el profesor universitario (“supervisor/a”) y actividades presenciales en el centro escolar que serán orientadas por el profesor o profesora responsable del aula (“tutor/a”). Las actividades presenciales en el centro universitario se desarrollan en tres fases: fase preparatoria, fase de seguimiento y fase de reflexión y evaluación final.

La fase de preparación con varias horas de trabajo presencial y autónomo por parte del alumnado abordará la presentación de los contenidos en relación con el itinerario general formativo de los futuros maestros y maestras a la vez que se proporcionarán instrumentos, orientaciones e información detallada para realizar las observaciones y otras actividades en torno a la vida del aula y las tareas del profesorado. En esta fase también se desarrollarán tanto actividades expositivas como estudio de casos e incidentes críticos, debate, práctica guiada, etc. en las horas presenciales, acompañadas de actividades de trabajo autónomo (lectura y análisis de documentos, práctica independiente, etc...). En la fase de seguimiento el supervisor universitario realizará el seguimiento y apoyo en relación con el proceso de aprendizaje de la enseñanza, tanto en sesiones de seguimiento en tutorías individualizadas como en sesiones de seminario en pequeño grupo. La fase final y de reflexión

integra sesiones de apoyo para la elaboración de la memoria final, discusión de la misma y la reflexión sobre el proceso de aprender a enseñar y el trabajo en las escuelas.

Las actividades en los centros de prácticas se desarrollarán en centros públicos o privados, siguiendo la jornada habitual del profesorado y permaneciendo en los mismos 7 semanas. Las actividades durante esta fase se centrarán en la observación y recogida de datos en torno a la vida de aula, las tareas docentes y las características, contexto de socialización y aprendizaje de los niños y niñas. El alumnado realizará una recogida de datos de esta parte de la realidad educativa a través de diferentes técnicas y colaborará en el desarrollo de tareas educativas. En las horas de trabajo autónomo se centrará en el análisis e interpretación de esa realidad y de su propio proceso de aprendizaje y en actividades ligadas a la colaboración con el tutor/a para la realización de tareas docentes. El tutor del centro realiza una función fundamental, ayudando al alumnado en las actividades citadas.

METODOLOGÍA

Objetivo del Trabajo

El objetivo principal de este trabajo es ofrecer una aproximación a la valoración de las competencias que el alumnado de segundo curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil ha adquirido en el Practicum I. Más concretamente, trataremos de conocer la valoración del grado de desarrollo (incidencia a lo largo del practicum), dominio (adquisición de las mismas) y relevancia de dichas competencias (importancia para el futuro profesional).

Muestra

La muestra está formada por un total de 21 estudiantes, todas mujeres, con edades comprendidas entre los 19 y 24 años que cursan segundo curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela.

Variables

Las variables objeto de estudio son el curso, el sexo, la edad y las competencias de la titulación específicas, transversales, básicas y generales.

Instrumento

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario, denominado “Cuestionario de desarrollo, dominio y relevancia de las competencias del Practicum I del Grado en Maestro/a de Educación Infantil”. En su elaboración se han tenido en cuenta las competencias recogidas en la

Memoria de Verificación del Título y que el alumnado debe adquirir en el Practicum I.

En la primera parte del cuestionario se obtiene información sobre datos personales del alumnado (curso, edad y sexo); en la segunda los/as alumnos/as deben valorar en una escala de 1 a 5 el nivel de desarrollo, dominio y relevancia de dichas competencias.

Desde el punto de vista técnico, el cálculo de la fiabilidad de este instrumento de recogida de información, mediante Alfa de Cronbach revela una elevada fiabilidad ($\alpha=0,943$).

Análisis de los datos

Se ha realizado un análisis descriptivo de los datos a través de la utilización del paquete estadístico SPSS.

Resultados

A continuación mostramos los resultados obtenidos sobre el desarrollo, dominio y relevancia de las distintas competencias del practicum por bloques, es decir, en primer lugar presentamos los resultados de las competencias de la titulación específicas, a continuación los de las competencias de titulación transversales y básicas para, finalmente, mostrar los resultados referidos a las competencias generales.

Competencias de la Titulación Específicas

La mayoría de los/as futuros/as maestros/as consideran que las competencias “Adquirir un conocimiento práctico del aula y de su gestión” y “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 facilita el aprendizaje y la convivencia” son fundamentales para su futuro profesional (71,4% y 81,0% respectivamente) además de tener bastante incidencia a lo largo del Practicum (33,3% y 42,9% respectivamente) y ser adquiridas en el transcurso del mismo (52,4% y 47,6% respectivamente). Un 38,1% de las encuestadas considera que la competencia “Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias” ha sido algo desarrollada a lo largo del Practicum; para un 61,9% de los casos se ha adquirido bastante, y es muy relevante para la mayoría (52,4%).

“Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro” es una competencia que la mayoría de las alumnas considera muy relevante (52,4%) y ha tenido una gran incidencia en el desarrollo del Practicum (38,1%), pero ha sido adquirida en menor medida que otros, pues es valorada en un 38,1% de los casos en la categoría algo.

“Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica” es una competencia muy relevante (71,4%),

sobre la que se ha hecho especial hincapié (47,6%) en el desarrollo del Practicum y que ha sido adquirida por la mayoría de la muestra (38,1%).

“La participación en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro” y la “Regulación de los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años”, son competencias que en opinión del 42,9% y 33,3% respectivamente de la muestra son algo importantes para su futuro profesional; también señalan que han sido algo adquiridas (42,9% y 38,1% respectivamente); finalmente, un 38,1% considera que se ha incidido bastante en ellas a lo largo del Practicum.

Por último “Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social” es una competencia muy relevante (42,9%) y que se ha sido algo adquirida y trabajada a lo largo del Practicum en opinión del 42,9% y 52,4% de las encuestadas respectivamente.

COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN ESPECÍFICAS	NIVEL	1	2	3	4	5
Adquirir un conocimiento práctico del aula y de su gestión	DE DO RE		14,3% 4,8%	9,5% 23,8% 4,8%	33,3% 52,4% 23,8%	42,9% 19,0% 71,4%
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 facilita el aprendizaje y la convivencia	DE DO RE		9,5%	14,3% 38,1%	42,9% 47,6% 19,0%	33,3% 14,3% 81,0%
Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias	DE DO RE		9,5%	38,1% 4,8% 14,3%	28,6% 61,9% 33,3%	23,8% 33,3% 52,4%
Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro	DE DO RE		14,3% 14,3% 4,8%	19,0% 38,1% 23,8%	28,6% 23,8% 19,0%	38,1% 19,0% 52,4%
Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica	DE DO RE		4,8% 4,8%	14,3% 38,1% 19,0%	33,3% 38,1% 28,6%	47,6% 38,1% 71,4%
Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro	DE DO RE	14,3% 9,5%	19,0% 4,8%	23,8% 42,9%	38,1% 23,8%	4,8% 4,8%
Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.	DE DO RE	4,8% 9,5% 4,8%	4,8% 4,8%	33,3% 38,1% 33,3%	38,1% 33,3% 28,6%	19,0% 14,3% 33,3%
Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social	DE DO RE	4,8%	19,0% 23,8%	52,4% 42,9% 19,0%	9,5% 33,3% 38,1%	14,3% 42,9%

Tabla 1.- Grado de desarrollo, dominio y relevancia de las competencias de la titulación específicas
(DE: Desarrollo, DO: Dominio; RE: Relevancia)

Competencias de la titulación transversales

En relación a las competencias de la titulación transversales, en la tabla siguiente podemos comprobar como el “Conocimiento instrumental de lenguas extranjeras” es considerada bastante (45,0%) o muy relevante (45,0%), que no se ha adquirido del todo (47,6%) y que se ha incidido poco (28,6%) o algo (28,6%) en ella a lo largo del Practicum.

Por el contrario, la mayoría considera que el grado de desarrollo (52,4%), dominio (65,0%) y relevancia (65,0%) de la competencia “Conocimiento instrumental de la lengua gallega” ha sido elevado.

El “Conocimiento instrumental de las tecnologías de la información y de la comunicación” es muy relevante para un 52,4% de la muestra; se ha incidido algo a lo largo del Practicum (47,6%) y ha sido bastante adquirida en opinión del 42,9% de las encuestadas.

Finalmente, la “Competencia informacional”, ha sido bastante desarrollada (52,4%), adquirida (38,1%) y relevante (47,6%) para la mayoría de las futuras maestras de Educación Infantil encuestadas.

COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN TRANSVERSALES	NIVEL	1	2	3	4	5
Conocimiento instrumental de lenguas extranjeras	DE DO RE	19,0% 14,3% 5,0%	28,6% 19,0% 5,0%	28,6% 47,6% 5,0%	14,3% 14,3% 45,0%	9,5% 4,8% 45,0%
Conocimiento instrumental de la lengua gallega	DE DO RE		14,3% 5,0% 5,0%	14,3% 30,0% 30,0%	19,0% 65,0% 65,0%	52,4%
Conocimiento instrumental de las tecnologías de la información y de la comunicación	DE DO RE	4,8 4,8	4,8% 9,5	47,6% 19,0% 4,8%	28,6% 42,9% 42,9%	14,3% 23,8% 52,4%
Competencia informacional	DE DO RE	9,5 4,8	14,3% 9,5%	14,3% 28,6% 9,5%	52,4% 38,1% 47,6%	9,5% 19,0% 42,9%

Tabla 2.- Grado de desarrollo, dominio y relevancia de las competencias de la titulación transversales
(DE: Desarrollo, DO: Dominio; RE: Relevancia)

Competencias de la titulación básicas

“Que los estudiantes demostrarán poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, aunque se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio” es una competencia que ha sido algo trabajada (42,9%) y adquirida a lo largo del Practicum (52,4%) y bastante relevante (42,9%) para la muestra objeto de estudio.

Las competencias “Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio” y “Que los estudiantes tenga la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan en una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética” son competencias consideradas como bastante desarrolladas (42,9%), dominadas (47,6% y 42,9% respectivamente) y relevantes (57,1% y 47,6%) por la mayoría de las encuestadas.

Finalmente, un 33,3% y 36,8% de la muestra considera que han sido algo trabajadas en el Practicum las competencias “Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado” y “Que los estudiantes desarrollarán aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía” respectivamente, competencias que a su vez han sido bastante adquiridas (47,6% y 47,4% respectivamente) y consideradas por la mayoría como muy relevantes (66,7% y 63,2% respectivamente).

COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN BÁSICAS	NIVEL	1	2	3	4	5
Que los estudiantes demostraran poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, aunque se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio	DE DO RE	9,5 4,8 4,8	9,5% 14,3% 4,8	42,9% 52,4% 19,0%	33,3% 23,8% 42,9%	4,8% 4,8% 28,6%
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio	DE DO RE	4,8%	4,8% 4,8%	19,0% 19,0%	42,9% 47,6% 42,9%	28,6% 28,6% 57,1%
Que los estudiantes tenga la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluya en una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética	DE DO RE	4,8% 4,8%	14,3% 9,5% 4,8%	9,5% 23,8% 4,8%	42,9% 42,9% 42,9%	28,6% 19,0% 47,6%
Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	DE DO RE		14,3% 14,3%	33,3% 23,8% 9,5%	23,8% 47,6% 23,8%	28,6% 14,3% 66,7%
Que los estudiantes desarrollarán aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	DE DO RE		15,8% 15,8%	36,8% 15,8% 5,3%	15,8% 47,4% 31,6%	31,6% 21,1% 63,2%

Tabla 3.- Grado de desarrollo, dominio y relevancia de las competencias de la titulación básicas
(DE: Desarrollo, DO: Dominio; RE: Relevancia)

Competencias de la titulación generales

Las competencias “Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y evolutiva”; “Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. 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”; “Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de las lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de

expresión”; “Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permitan comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia”; “Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativa y promoverlo en los estudiantes” y “Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios en educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos” han sido bastante desarrolladas y adquiridas a lo largo del Practicum y consideradas como muy relevantes para la mayoría de la muestra.

“Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de la evaluación de Educación infantil” es una competencia considerada como algo desarrollada (42,9%) a lo largo del Practicum, bastante adquirida (57,1%) y muy relevante (61,9%) para el alumnado encuestado.

La mayoría de las alumnas considera que las competencias “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, la igualdad de género, la igualdad y el respeto a los derechos humanos” y “Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos” ha tenido bastante incidencia a lo largo del Practicum (42,9% y 47,6% respectivamente), su grado de adquisición ha sido muy elevado (33,3% y 47,6% respectivamente) y son muy relevantes para su futuro desarrollo profesional (76,2%).

“Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular de la televisión en la primera infancia” es una competencia algo desarrollada en el Practicum (38,1%), bastante adquirida (38,1%) y muy relevante (47,6%).

Un 33,3% de las encuestadas considera que ha sido muy trabajada en el Practicum y que es relevante (47,6%) para su formación la competencia “Conocer la organización de la escuela de educación infantil y la diversidad de las acciones que comprenda su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función va perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida”. Respecto a su adquisición, opinan que se ha logrado en menor medida (38,1%).

Finalmente, “Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el Periodo 0-6 en dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias” es una competencia que ha sido bastante desarrollada (33,3%) y bastante adquirida (33,3%) a lo largo del Practicum y es algo relevante (38,1%) según la mayoría de las encuestadas.

COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN GENERALES	NIVEL	1	2	3	4	5
	DE DO RE					
Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de la evaluación de Educación Infantil	DE DO RE	9,5	28,6%	42,9% 33,3% 14,3%	38,1% 57,1% 23,8%	23,8% 9,5% 61,9%
Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y evolutiva	DE DO RE		4,8%	23,8% 19,0%	57,1% 61,9% 19,0%	19,0% 14,3% 81,0%
Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, la igualdad de género, la igualdad y el respeto a los derechos humanos	DE DO RE		14,3% 9,5%	9,5% 33,3%	42,9% 23,8% 23,8%	28,6% 33,3% 76,2%
Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos	DE DO RE		4,8%	4,8% 9,5%	47,6% 42,9% 23,8%	42,9% 47,6% 76,2%
Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. 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.	DE DO RE		4,8% 4,8%	9,5% 9,5%	47,6% 61,9% 28,6%	38,1% 23,8% 71,4%
Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de las lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión	DE DO RE	4,8%	4,8% 9,5%	4,8% 28,6%	57,1% 42,9% 28,6%	28,6% 19,0% 71,4%
Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular de la televisión en la primera infancia.	DE DO RE	4,8%	19,0% 19,0%	38,1% 23,8% 14,3%	23,8% 38,1% 38,1%	14,3% 10,0% 47,6%
Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permitan comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia	DE DO RE	4,8%	4,8% 9,5% 4,8%	28,6% 19,0% 4,8%	38,1% 61,9% 9,5%	23,8% 9,5% 81,0%
Conocer la organización de la escuela de educación infantil y la diversidad de las acciones que comprenda su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función va perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida	DE DO RE	4,8% 4,8%	4,8% 4,8%	28,6% 38,1% 9,5%	28,6% 28,6% 42,9%	33,3% 23,8% 47,6%
Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el. Periodo 0-6 en dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias	DE DO RE	14,3% 4,8%	14,3% 19,0%	4,8% 23,8% 38,1%	23,8% 33,3% 23,8	71,4% 14,3% 14,3%
Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativa y promoverlo en los estudiantes	DE DO RE		9,5% 9,5%	14,3% 14,3%	42,9% 52,4% 33,3%	33,3% 23,8% 66,7%
Comprender la función, las posibilidades y lo límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios en educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos	DE DO RE	9,5% 9,5%	23,8% 19,0%	19,0% 28,6% 14,3%	28,6% 28,6% 38,1%	19,0% 14,3% 47,6%

Tabla 4.- Grado de desarrollo, dominio y relevancia de las competencias de la titulación generales
(DE: Desarrollo, DO: Dominio; RE: Relevancia)

SÍNTESIS FINAL

Los resultados obtenidos en relación al grado de desarrollo de las competencias del Practicum I revelan que las futuras maestras que respondieron a nuestra encuesta y cursaron dicha materia consideran que se han desarrollado en mayor medida aquellas competencias específicas relacionadas con el trabajo diario en el aula y, en menor medida, las competencias de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa, el control y seguimiento del proceso educativo y la participación de propuestas de mejora en el centro.

En general, opinan que las Competencias de la Titulación Transversales han sido menos desarrolladas que las restantes. Dentro de este bloque de competencias, tan sólo el “Conocimiento instrumental de la lengua gallega” y el “Conocimiento informacional” se han ido trabajando totalmente a lo largo del Practicum. Por su parte, han sido bastante desarrolladas las Competencias Básicas, al igual que las Competencias de la Titulación Generales.

En cuanto al grado de dominio de las competencias, en el caso de las Específicas, la valoración de la muestra oscila entre aquellas que han sido bastante desarrolladas y las que han sido algo desarrolladas. Por lo que respecta a las Competencias de la Titulación Transversales, todas se han desarrollado bastante a excepción de “Conocimiento instrumental de lenguas extranjeras”. Finalmente, todas las Competencias Básicas se han desarrollado también bastante.

En cuanto al grado de relevancia, cabe destacar que para las alumnas encuestadas todas las competencias del Practicum son relevantes para su futuro desarrollo profesional.

Más allá de los resultados alcanzados y las conclusiones expuestas, la generalización de los hallazgos obtenidos se ve reducida por las características propias de la muestra, lo que plantea la necesidad de seguir trabajando en esta línea, y, cuando menos, ampliar el tamaño muestral y la cobertura de las titulaciones e incluso universidades.

Otro aspecto a destacar es que, si bien el trabajo está enfocado a la recogida de información sobre la valoración de los y las maestras en formación, resulta también interesante recoger la opinión de otros agentes implicados en el Practicum, quienes sin duda alguna pueden aportar más y mejores datos sobre la realidad estudiada.

En definitiva, solo el esfuerzo de todos los actores implicados puede lograr que el Practicum se transforme en un espacio ideal para que los futuros maestros y maestras adquieran y desarrollen competencias profesionales para su desempeño profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio*. Volumen 2. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 125, 76-87.
- Bernal Agudo, J. L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. (Colección Documentos, Nº 6). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Carson, J. (2004). Definición y selección de competencias. En D. Reychen y L. Salganik. (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 74-93). México: Fondo de Cultura económica.
- CEDEFOP (1998). *Reflections on the Europe of knowledge*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la CE.
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.
- Declaración de la Sorbona (1998): *Declaración para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, reunidos el 25 de mayo de 1998*. Recuperado de www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf.
- García, M. J. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad* (Trabajo de investigación inédito). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gil, M^a. R., Castaño, M^a. R y Gil, F.J. (2012). Análisis del grado de ajuste sobre el perfil competencial del estudiante: Estrategia de orientación profesional universitaria. *Revista de Innovación Educativa*, 22, 203-215.
- Maldonado, A. F. (2004). Los Títulos de Grado de Magisterio: El proceso de su diseño, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 43-59.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 213-234.

Memoria para la verificación del título del Grado en Maestro/a de Educación Infantil. Recuperado de
http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/G3141_G3151_Mestre_Primaria_2010_11.pdf

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT

Mertens, L. (1997). *DACUM (Desarrollo de un currículo) y su variantes SCD y AMOD*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Mertens, L. (1999). *El significado de competencia profesional: seguimiento y efectos*. Trabajo presentado en la II Muestra de Formación y Empleo (Prest'99): Buscando nuevos horizontes de empleo y formación en el 2000, Bilbao.

Mertens, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones. Conceptos, metodologías y experiencias*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Mora. J.G. (mayo, 2011). *Nuevas competencias para una nueva economía*. Trabajo presentado a la Jornada Nuevas Competencias para la Economía del futuro, Barcelona

Navío, A. (2004). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.

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. (BOE 312, 29/12/2007)

Organización Internacional del Trabajo (2003). *Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos*. Recuperado de http://www.oei.es/etp/certificacion_competencias_profesionales_glosario.pdf.

Palmer, A., Montaño, J.J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21 (3), 433–438.

Raposo, M. y Zabalza, M.A. La formación práctica de estudiantes universitarios: Repensando el practicum. *Revista de educación*, 354, 17-20.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE 224, 18/09/03)

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 260, 30/10/2007)

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 161, 03/07/2010)

RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil. (BOE 305, 21/12/2007)

Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Vargas, F. (1999). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Vargas, F. (2000). De las virtudes laborales a las competencias clave. Un Nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor*, 149, 9-23.

Zabalza, M.A. (2006). Buscando una hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES: UN ESTUDIO PILOTO EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Irene Dios Sánchez

Universidad de Córdoba

Mª del Mar Maestre Espejo

Universidad de Córdoba

Juan Calmaestra

Universidad Autónoma de Madrid

Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo

Universidad de Córdoba

Los actuales títulos de grado pretenden formar en competencias. Un tipo de estas competencias son las denominadas transversales. En el presente trabajo se realiza un estudio piloto de los niveles de auto-percepción de desarrollo de las competencias transversales de los alumnos de 2º del Grado de Educación Infantil, así como la variación de las mismas tras realizar la experiencia del Prácticum I. Para ello, se recogieron un total de 67 encuestas en dos momentos diferentes (momento 1, n=23; momento 2, n= 44). Entre ambas medidas solo mediaron las prácticas externas de los alumnos. Utilizamos pruebas t para muestras independientes con el objetivo de comparar y comprobar si existían diferencias significativas en la auto-percepción del desarrollo de competencias entre ambos momentos. Los resultados señalan que en prácticamente todas las competencias estudiadas se produce un incremento de la auto-percepción del dominio. Aunque estas diferencias solo se detectan de forma estadísticamente significativa en cuatro de las competencias analizadas.

Current Degrees are framed within the field of training in competences, among which we find the transversal competences. The present essay carries out a pilot study about the levels of auto-perception in the development of the transversal competences of the pupils of 2nd Grade of Teaching in Early Childhood Education, as well as the variation of the same ones after completing the experience of the Prácticum I. For this purpose, we surveyed a total of 67 students at two different moments (moment 1, n= 23; moment 2, n=44). Between both measures the pupils only completed the external practices. We use t tests for independent samples in order to compare and verify if significant differences existed in the auto-perception in the development of competences between both moments. The results indicate that in practically all the studied competences there is an increase in the auto-perception of the domain. Although these differences were only statistically significantly detected in four of the competences tested.

INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia es ahora un aspecto clave para concebir la Educación Superior. La competencia la entendemos como la capacidad que tiene el individuo para conjugar todo tipo de recursos cognitivos, entre los que se encuentran informaciones y saberes (personales, adquiridos de la experiencia, o de la formación, entre otros) (Perrenoud, 2004). Por su parte, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico recoge en el documento DESECO la siguiente definición de competencias: “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3).

En la comunidad científica está aceptada la idea de que las competencias no se fundamentan únicamente en la transmisión de conocimientos, ni tampoco exclusivamente en la práctica, sino que se compone por razonamiento, anticipación, juicio, creación, aproximación, síntesis y asunción de riesgo (Perrenoud, 2004).

Los actuales planes de estudios universitarios de grado se encuentran orientados hacia el desarrollo de competencias (Fernández, 2006; Lebrero, 2007). Algunas de las más importantes se agrupan bajo las nominaciones de genéricas/transversales y específicas. Las competencias genéricas o transversales, en la que intervienen todas las áreas de conocimiento, aplicables y transferibles entre distintos dominios profesionales (Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2011), son comunes a todas las carreras, por lo que todo estudiante universitario debe adquirirlas con independencia de la titulación que curse (ANECA, 2005). Entre las competencias genéricas o transversales se encuentran las de tipo instrumental, interpersonal y sistémico. Todas ellas quedan definidas y delimitadas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Nuestra investigación se centrará en el estudio de estas competencias trasversales.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INSTRUMENTALES	
	CTI1. Análisis y síntesis
	CTI2. Organización y planificación
	CTI3. Comunicación oral y escrita en la lengua materna
	CTI4. Expresarme en una lengua extranjera
	CTI5. Utilizar conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
	CTI6. Gestionar la información
	CTI7. Resolver problemas
	CTI8. Tomar decisiones

PERSONALES	CTP9. Trabajar en equipo
	CTP10. Trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar
	CTP11. Trabajar en un contexto internacional
	CTP12. Relacionarme con otras personas
	CTP13. Reconocer la diversidad y la multiculturalidad
	CTP14. Razonar de forma crítica
	CTP15. Compromiso ético
SISTÉMICAS	CTS16. Aprendizaje autónomo
	CTS17. Adaptación a nuevas situaciones
	CTS18. Creatividad
	CTS19. Liderazgo
	CTS20. Conocer otras culturas y costumbres
	CTS21. Tomar la iniciativa y mostrar un espíritu emprendedor
	CTS22. Promover la calidad
	CTS23. Mostrar sensibilidad hacia temas medioambientales

Tabla 1.- Competencias transversales/genéricas.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL PRÁCTICUM

Las prácticas externas académicas en los títulos de grado pretenden ofrecer al estudiante la posibilidad de conocer contextos reales de trabajo y desarrollar primeras experiencias de inmersión y ensayo bajo tutorización. Actualmente, el Real Decreto 1707/2011 de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, distingue entre dos modalidades: las prácticas curriculares y las extracurriculares. Nosotros nos centraremos en las primeras en el marco del grado de Educación Infantil, entendidas como actividades académicas que forman parte del Plan de Estudios, a diferencia de las segundas de naturaleza voluntaria. Las prácticas externas curriculares en los títulos de Educación generalmente reciben el nombre de Prácticum.

Uno de los objetivos del Prácticum es insertar al estudiante en un entorno de aprendizaje donde exista interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo (Tejada, 2005) en un contexto laboral sujeto a cierto control (De Miguel, 2005). Este espacio es el idóneo para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes propias de la profesión gracias a la implicación en situaciones y entornos reales (Tejada, 2005). En este aprendizaje experiencial los procedimientos encaminados a la puesta en marcha de la reflexión juegan un papel igualmente importante al valor formativo de la propia experiencia (Zabalza, 2011). Es una oportunidad para aprender sobre problemas reales a los que los estudiantes se enfrentarán en su futura profesión, así como la aplicación de sus conocimientos teóricos previos para

resolución de los posibles conflictos, que a su vez les posibilitará una aproximación global e interdisciplinar a los problemas (Rodicio e Iglesias, 2011). Las competencias profesionales se despliegan en orden a resolver problemas enmarcados en el entorno laboral (Martínez, 2009).

El modelo de Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE en lo sucesivo) de la Universidad de Córdoba (UCO a partir de ahora) está vinculado con una serie de competencias como son la reflexión, el sentido de la profesionalidad, la cooperación, la creatividad y la capacidad de emprendimiento. Estas competencias pueden contribuir a realizar una serie de funciones imprescindibles, entre las que destacan:

- Interpretar la realidad, una vez detectados y seleccionados los elementos relevantes que la configuran o condicionan.
- Decidir líneas de acción para abordar dicha realidad, a partir de esquemas conceptuales o criterios racionales.
- Investigar para detectar rasgos distintivos de la situación en la que se ha de actuar y para controlar y analizar la práctica educativa buscando el ajuste progresivo al contexto y a los principios adoptados (preferentemente desde el enfoque de “investigación-acción”).

El Plan de Estudios del Grado en Educación Infantil en la FCE contempla la asignatura Prácticum como materia transversal con una carga de 44 créditos ECTS, distribuidos en tres asignaturas: Prácticum I en 2º curso (8 créditos); Prácticum II en 3º curso (18 créditos); y Prácticum III en 4º curso (18 créditos).

Tras consultar la literatura, consideramos interesante estudiar el paso de los estudiantes de las nuevas titulaciones por las prácticas externas, así como analizar y evaluar cómo pueden influir estas prácticas en la auto-percepción de desarrollo de sus competencias transversales.

MÉTODO

Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo principal identificar la existencia de cambios significativos en la auto-percepción de desarrollo de competencias transversales en el alumnado después de su paso por el periodo de prácticas académicas. Para ello se estudia y compara la auto-percepción sobre el desarrollo de las competencias trasversales de los alumnos antes y después de la realización de las prácticas.

Participantes

La población de partida está compuesta por 277 estudiantes matriculados en Prácticum I (segundo curso) de la titulación de grado de Educación Infantil en la FCE de la UCO. Para realizar este estudio se seleccionaron un total de 68 sujetos pertenecientes a uno de los grupos naturales que componen la titulación de grado, 24 de ellos pertenecían al momento 1 (pre = 35.3 %) y 44 al momento 2 (post = 64.7%).

La edad de los sujetos oscila entre los 18 y los 25 años (media= 19.94 años; d. t. = 1.601). El 100% de la muestra son mujeres y ninguna de las participantes combina estudios con trabajo ya que se seleccionaron únicamente los sujetos que no tenían ninguna experiencia profesional en el momento de la realización de sus prácticas.

Instrumentos

El cuestionario utilizado en el estudio está compuesto por preguntas sobre las competencias transversales o genéricas seleccionadas por la ANECA en el del Libro Blanco de la Titulación de Magisterio (ANECA, 2005), extraídas previamente del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Estas competencias eran 23 en total: ocho instrumentales, siete personales y ocho sistémicas. Cada una de ellas se somete a valoración mediante una escala tipo likert de "0" a "6" donde "0" significa "No se desarrolla la competencia" y 6 "Se desarrolla mucho". En los dos momentos de investigación se utilizó el mismo cuestionario.

Procedimiento y análisis de datos

Los cuestionarios fueron distribuidos la semana lectiva anterior a la realización de las prácticas (momento 1) y una semana posterior a la finalización de las mismas (momento 2), en horario de clase y con el consentimiento del profesor. Los participantes respondieron de forma individual y voluntaria. La duración aproximada para la cumplimentación del cuestionario fue entre 15-20 minutos.

Se utilizó el programa estadístico SPSS 15.0 para el análisis de datos. Se estudiaron las medias y desviaciones típicas relativas a la percepción en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Se utilizó la prueba estadística t de Students para comprobar si existían diferencias entre las puntuaciones medias de los diferentes momentos. El nivel de confianza aplicado ha sido del 99% ($p < .01$) en todos los casos.

RESULTADOS

Los resultados nos muestran que en casi la totalidad de las competencias estudiadas los alumnos han señalado que su percepción de desarrollo era mayor en el momento 1 que en el momento 2. Del mismo modo,

en tres de las competencias, los alumnos han valorado más alto su nivel de desarrollo en el momento 1 frente al momento 2 (ver gráfico 1).

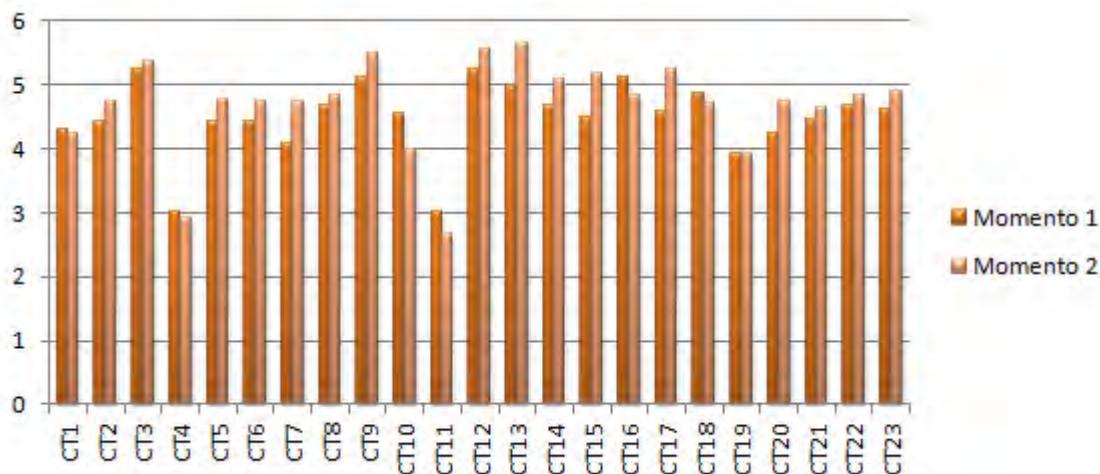


Gráfico 1.- Diferencias en desarrollo de competencias transversales entre el momento 1 y momento 2.

Los alumnos presentaron diferencias significativas únicamente en la auto-percepción de una de las competencias transversales instrumentales entre los dos momentos (ver gráfico 2). Concretamente la CTI7 ($t = 1.83$; $p < .01$) relacionada con la “resolución de problemas” aumenta una vez han finalizado su experiencia formativa del Prácticum.

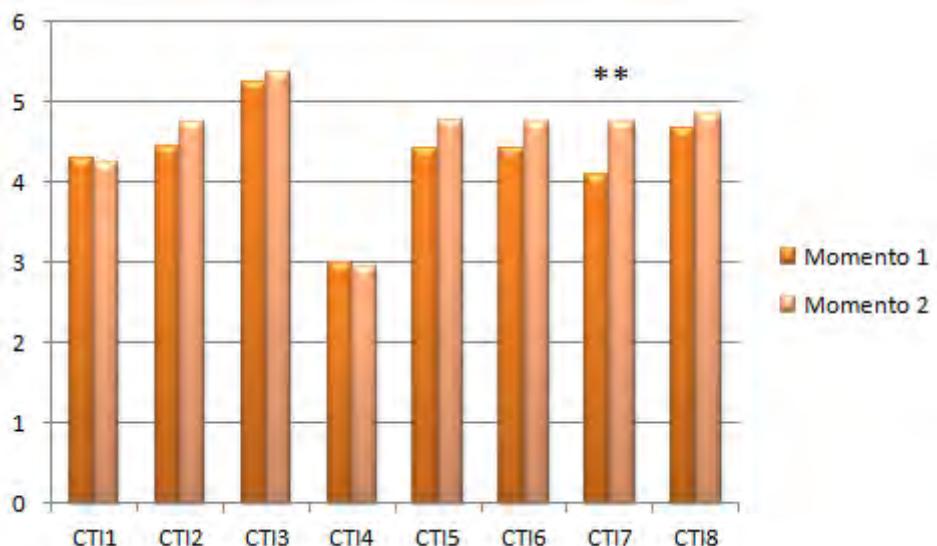


Gráfico 2.- Diferencias en desarrollo de competencias instrumentales entre el momento 1 y momento 2 **= $p < .01$.

Respecto a las competencias transversales personales, los estudiantes mostraron una evolución significativa positiva entre los dos momentos en la CTP13 ($t = 14.09$; $p < .01$) y en la CTP15 ($t = 4.73$; $p < .01$). El alumnado incrementa las competencias relacionadas con la “diversidad y multiculturalidad” y el “compromiso ético” tras su experiencia en el Prácticum (ver gráfico 3).

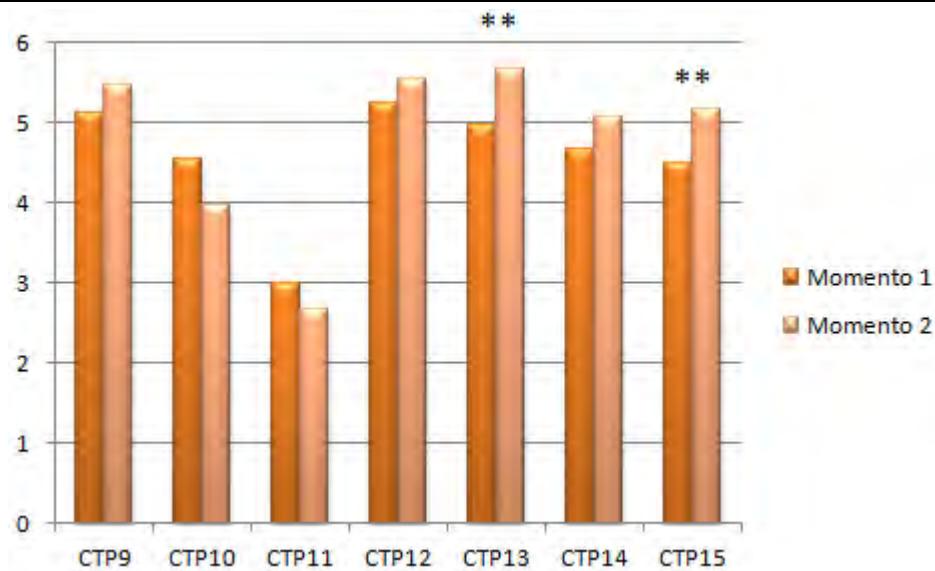


Gráfico 3.- Diferencias en desarrollo de competencias personales entre el momento 1 y momento 2 (**=p<.01).

Por último, en cuanto a las competencias transversales sistémicas, la auto-percepción sobre el desarrollo de la CTS17 ($t = 5.20$; $p<.01$) presentó diferencias significativas entre el momento 1 y momento 2 (ver gráfico 4). Ésta competencia está relacionada con la “adaptación a nuevas situaciones”.

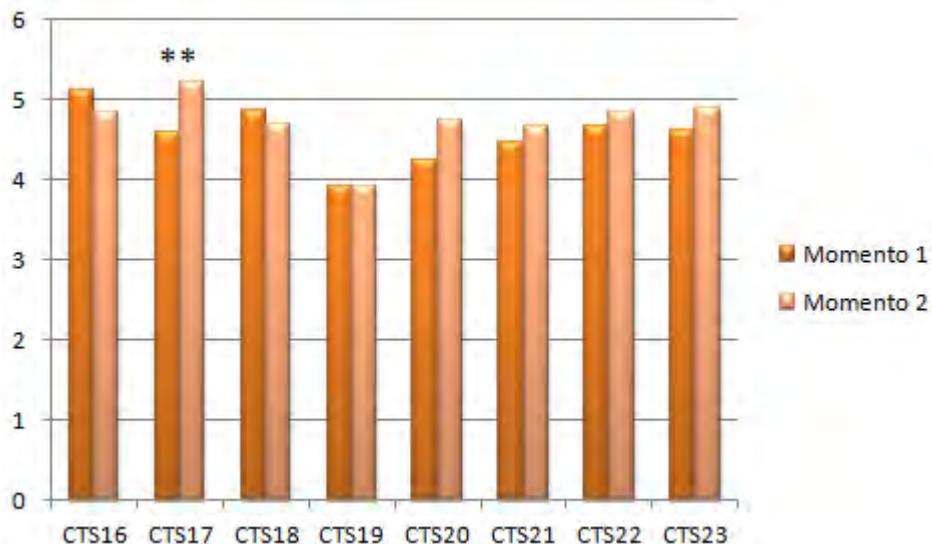


Gráfico 4.- Diferencias en desarrollo de competencias sistémicas entre el momento 1 y momento 2 (**=p<.01).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En rasgos generales las competencias personales han tenido un mayor desarrollo después del paso por la experiencia formativa práctica, frente a las competencias instrumentales y sistémicas. El alumnado potencia con el Prácticum significativamente aquellas competencias vinculadas con la

resolución de problemas, la diversidad y multiculturalidad, compromiso ético y con la adaptación a nuevas situaciones. Estos resultados son concordantes con la idea de que las competencias relacionadas con la resolución de problemas afloran en el entorno laboral (Martínez, 2009) provocando la adaptación del alumno a las circunstancias y situaciones que se encuentre en el aula, y aplicando para ello sus conocimientos teóricos previos.

La autopercepción de desarrollo de competencias del alumnado aumenta en gran parte gracias a la experiencia práctica que les brinda el Prácticum. Sin embargo, en contraposición encontramos una serie de competencias en las que no se registran cambios significativos después del paso por las prácticas. Estas competencias son aquellas relacionadas con el análisis y síntesis de la información, expresarse en una lengua extranjera, trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar, trabajar en un contexto internacional, el aprendizaje autónomo, la creatividad y el liderazgo.

Se encontraron coincidencias con otros estudios, donde competencias como son el análisis y síntesis, el trabajo autónomo y la creatividad aparecen como puntos débiles de varias titulaciones relacionadas con la educación (Rodicio e Iglesias, 2011). En el mismo sentido, al igual que en nuestros resultados, otros estudios (Álvarez, Iglesias y García, 2008; Beneitone et al., 2007; González y Wagenaar, 2003) encuentran baja valoración en cuanto al desarrollo de competencias transversales relacionadas con el contexto internacional y la adquisición de una segunda lengua.

Como valoración global de los resultados, los consideramos positivos debido a que las competencias que han arrojado cambios significativos lo hacía en aumento, y a que contemplamos el hecho de que es la primera vez que el alumnado ha cursado la asignatura Prácticum en su formación de grado. Concretamente, Prácticum I, al que pertenece la muestra, se caracteriza por proporcionar al alumnado un contexto profesional real en el que la función principal es la observación. Debería hacerse un seguimiento del Prácticum II y Prácticum III, donde la función principal de Prácticum I se complementa con el diseño, intervención y participación directa, y en los que posiblemente encontrremos cambios significativos en un mayor número de competencias.

Los resultados obtenidos en el presente estudio nos conducen a apoyar la perspectiva de diversos autores, y considerar el Prácticum como un contexto privilegiado para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes propias de la profesión (Tejada, 2005) que permitirán ser mejor profesional y mejor persona (Zabalza, 2011).

El Prácticum permite, tanto a profesores como a los propios estudiantes, evaluar el nivel de competencias, habilidades y conocimientos. Es un momento apropiado para que el estudiante compruebe sus puntos fuertes y débiles en cuanto al nivel o desarrollo de sus competencias, de modo que adquiera las que no tiene y potencie las que ya posee (Armenol et al., 2011).

Es nuestra intención seguir en esta línea de investigación, aumentando la muestra y representatividad de las poblaciones de referencia y ampliando el rango a otras titulaciones universitarias.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento al Vicerrectorado de Estudios de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Córdoba por la financiación del Proyectos de Innovación Educativa (2012-2013) «Prácticas Externas Curriculares: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje para Consolidar Competencias Profesionales» (Código 124006) coordinado por el último firmante de esta comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Beneitone, P. Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe Final – Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Lebrero, M. P. (2007). Estudio Comparado de los nuevos títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación*, 343, 275-299.
- Martínez, A. (2009). *Las competencias específicas en el título de grado de Educación Infantil*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios (BOE BOE 297 de 10 de Diciembre, 132391- 132399).
- Rodicio, M. L. e Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio*. Recuperado el 26 de abril de 2013 desde http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado el 26 de abril de 2013 desde http://www.enlinea.ugfca.net/enlinea/pluginfile.php/20285/mod_resource/content/1/LIBRO%20MARIO%20DE%20MIGUEL.pdf
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Recuperado el 26 de abril de 2013 desde <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutesummary.sp.pdf>
- Tejada, J. (2005). *El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. VIII Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio, 30 junio- 2 julio. Recuperado el 26 de abril de 2013 desde http://redabierta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2005/Tejada-texto%20completo.pdf

PRÁCTICAS EXTERNAS DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO PILOTO DE SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Mª del Mar Maestre Espejo

Universidad de Córdoba

Irene Dios Sánchez

Universidad de Córdoba

Juan Calmaestra

Universidad Autónoma de Madrid

Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo

Universidad de Córdoba

La finalidad del presente estudio es conocer el impacto que tiene la experiencia de Practicum en el desarrollo de competencias auto-percibido por un grupo de 88 alumnos y alumnas de 2º curso de grado de Educación Primaria. Para ello se ha llevado a cabo un estudio pretest/postest donde se analiza comparativamente la percepción que el alumnado tiene respecto al desarrollo de sus competencias antes y después de realizar su periodo de prácticas externas en centros educativos. Entre pretest y postest solo medió la experiencia formativa de Practicum I. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario auto-informe compuesto por ítems referentes al grado auto-percibido de desarrollo de las competencias específicas comunes a todos los maestros y maestras recogidas en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio. Los resultados obtenidos muestran como la experiencia formativa del Practicum I produce en el alumnado un avance significativo en el desarrollo auto-percibido de cerca de la mitad de las competencias evaluadas, fundamentalmente relacionadas con *saber estar* y con *saber hacer*.

MARCO TEÓRICO

Las prácticas externas curriculares que se desarrollan en la asignatura Prácticum en el título universitario de Grado en Educación Primaria, suponen un marco idóneo para estimular el desarrollo de competencias al combinar en un mismo escenario aspectos teórico-prácticos de las diferentes disciplinas con la inmersión en un contexto laboral real. Esta combinación permite formar a

futuros profesionales capaces de interpretar la sociedad en la que se desarrollan, partiendo del conocimiento y del análisis real de su profesión. De ahí, que el *Prácticum* actual se entienda como un ejercicio de reflexión, investigación y acción.

Nuestro estudio se centra en las prácticas externas curriculares que realiza el alumnado de 2º de Grado de Educación Primaria durante el Prácticum I, momento en el que el estudiante establece el primer contacto con la práctica educativa real. Este nivel se orienta a que el alumnado conozca de forma general el funcionamiento de una institución educativa a través de la observación, el registro y el análisis reflexivo compartido con tutores académicos, tutores profesionales y compañeros estudiantes de las situaciones educativas experimentadas. El enfrentarse a situaciones reales permite al alumnado, entre otras cosas, tomar conciencia de la necesidad de formación que precisa y del desarrollo de competencias que poseen para la mejora de su labor profesional (Zabalza, 1998; Dominguez, 2003). Es por ello que hemos decidido comparar su percepción entre el grado de desarrollo de competencias manifestado antes y después de su experiencia formativa en los centros de prácticas.

El estudio del papel del Prácticum en la formación de competencias profesionales ha experimentado un auge, especialmente en esta última década. En la actualidad existe una visión bastante compartida de que el Prácticum de las titulaciones de educación supone un contexto formativo excelente para el desarrollo de las competencias profesionales. Este convencimiento se ve apoyado por los resultados de investigaciones como la de Pérez (2008) cuyo objetivo era precisar las competencias que el alumnado de distintas especialidades de magisterio adquiría a lo largo de su formación inicial, tanto en la carrera como en Prácticum. Para ello, elaboró un cuestionario a partir de competencias específicas comunes a todos los magisterios recogidas en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005). Los resultados obtenidos por Pérez (2008) señalan que un porcentaje considerable de las competencias se adquieren fundamentalmente durante el Prácticum y que no hay ninguna competencia que se desarrolle de manera exclusiva a lo largo de la formación teórica en la carrera.

Las competencias recogidas en el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003) han servido en España como guía para definir las propuestas de las distintas titulaciones en las convocatorias de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En relación con el campo de conocimiento que nos ocupa, la ANECA elaboró una propuesta taxonómica de las competencias profesionales del futuro graduado o graduada en Magisterio que se recoge en el *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005). Esta clasificación contempla los siguientes tipos: *Transversales o genéricas; Específicas comunes a todos los maestros y maestras; Específicas de cada titulación de maestro o maestra*. Para el estudio piloto que aquí se presenta, se han contemplado exclusivamente las 23 competencias específicas comunes a todos los títulos de Magisterio (ver tabla 1), las cuales son propias de la profesión de maestro o maestra con independencia de la especialidad o perfil que se trate. Éstas a su vez se han clasificado en cuatro categorías:

saber (competencias técnicas), saber hacer (competencias metodológicas), saber estar (competencias participativas) y saber ser (competencias personales) (Tejada, 2005).

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
SABER	ES1. Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje ES2. Conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos ES3. Formación científico-cultural y tecnológica
SABER HACER	ESH4. Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa ESH5. Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa ESH6. Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural ESH7. Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación ESH8. Organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo ESH9. Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas ESH10. Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación ESH11. Promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo ESH12. Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación ESH13. Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva ESH14. Desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos ESH15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje
SABER ESTAR	ESE16. Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones ESE17. Trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias ESE18. Dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa ESE19. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno

SABER SER	ESS20. Tener una imagen realista de mí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
	ESS21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
	ESS22. Potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
	ESS23. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

Tabla 1.- Competencias específicas a todos los maestros y maestras

METODOLOGÍA

Objetivos

El estudio piloto tiene como objetivo fundamental conocer los niveles auto-percibidos por el alumnado de desarrollo de sus competencias específicas comunes a maestros y maestras, antes y después de finalizar el periodo formativo/experiencial de Prácticum I, para poder estudiar comparativamente si existe avance en dichas competencias.

Muestra

La población de referencia está formada por la totalidad del alumnado (341 alumnos/as) matriculado en Prácticum I de segundo del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Se encuestó a todos los estudiantes de un grupo natural de docencia que se encontraban en el aula en dos momentos diferenciados de la aplicación del cuestionario: 1) previo a la realización de Prácticum I (Pretest); y 2) una vez finalizado el periodo de prácticas presenciales, así como los seminarios y actividades formativas que componen Prácticum I (Postest). En el pretest participaron 38 estudiantes y en el postest 49. El hecho de que la muestra sea tan reducida respecto a la población de referencia es uno de los motivos por los cuales consideramos que esta investigación tiene valor como estudio piloto.

La edad de los participantes oscila entre los 18 y los 38 años, siendo la media de edad de 20,49 años (d.t. 3.264). Mayoritariamente la muestra está formada por mujeres (69.3%).

Instrumento

Con el fin de recabar información sobre la auto-percepción que el alumnado tiene del desarrollo de competencias antes y después de realizar Prácticum I, se elaboró un cuestionario en base a las competencias específicas

comunes a todos los maestros y maestras incluidas en el Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005). El cuestionario recoge información de 23 competencias distribuidas en cuatro bloques (Saber; Saber hacer; Saber estar; Saber ser) que se evalúan con una escala Likert de 0 a 6, donde 0 significa “No se desarrolla la competencia” y 6 “Se desarrolla mucho”. Un cuestionario idéntico se aplicó en el pretest y en el postest.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba en dos momentos diferentes, un primer momento previo al comienzo de Prácticum I y un segundo momento a la finalización del mismo. Entre ambos momentos solo medió la experiencia formativa de Prácticum I.

Los estudiantes respondieron de manera individual y voluntaria. Se les informó previamente de la confidencialidad de sus respuestas. El tiempo aproximado invertido por el alumnado para cumplimentar el cuestionario fue de 15 minutos.

Análisis de datos

Para determinar los cambios entre el pretest y el postest, se ha llevado a cabo un contraste de hipótesis a través de la prueba *T* para muestras independientes.

Se ha asumido un nivel de confianza del 95% ($p<.05$) y del 99% ($p<.01$), dependiendo de los casos. Toda la información ha sido procesada a través del paquete estadístico SPSS v.18 para Windows.

Resultados

Los resultados obtenidos reflejan que, tras la experiencia formativa del Prácticum I, el alumnado tiende a percibirse como más competente. De las veintitrés competencias evaluadas, ocho muestran un avance estadísticamente significativo según la auto-percepción de desarrollo del propio alumnado después de someterse a la formación práctica.

De manera concreta, la percepción de desarrollo en las competencias específicas clasificadas como *saber* mostró un aumento significativo en la competencia 1 ($t= -3.460$, $p<.01$) (ver gráfico 1). Tras la experiencia formativa del Prácticum el alumnado se percibe más competente a la hora de “Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

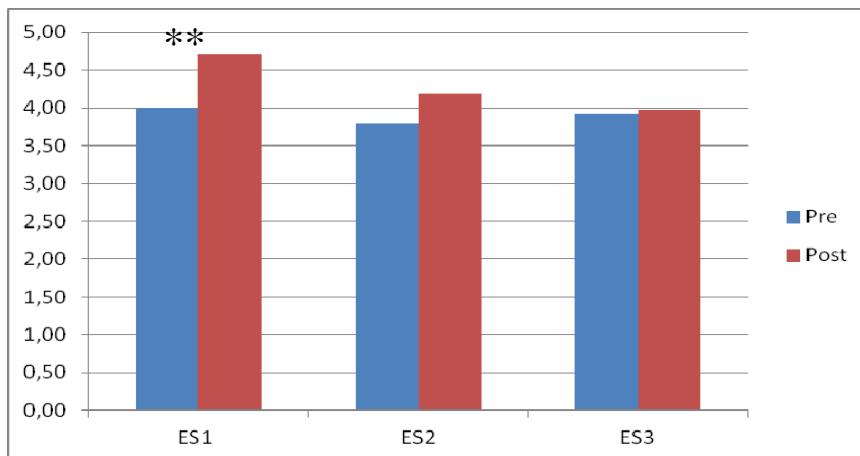


Gráfico 1.- Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber por parte del alumnado (* $p < .05$; ** $=p < .01$).

En cuanto a la percepción del desarrollo de las competencias específicas clasificadas como *saber hacer* se observa un aumento en tres de las doce competencias evaluadas (ver gráfico 2). Las competencias 4 ($t = -2.718$; $p < .01$), 5 ($t = -3.290$; $p < .01$), y 8 ($t = -2.447$; $p < .05$) mostraron un aumento significativo entre las medidas de pretest y postest. Por tanto, tras la experiencia formativa del Prácticum, el alumnado se siente más competente en: respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa; analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa; y en organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.

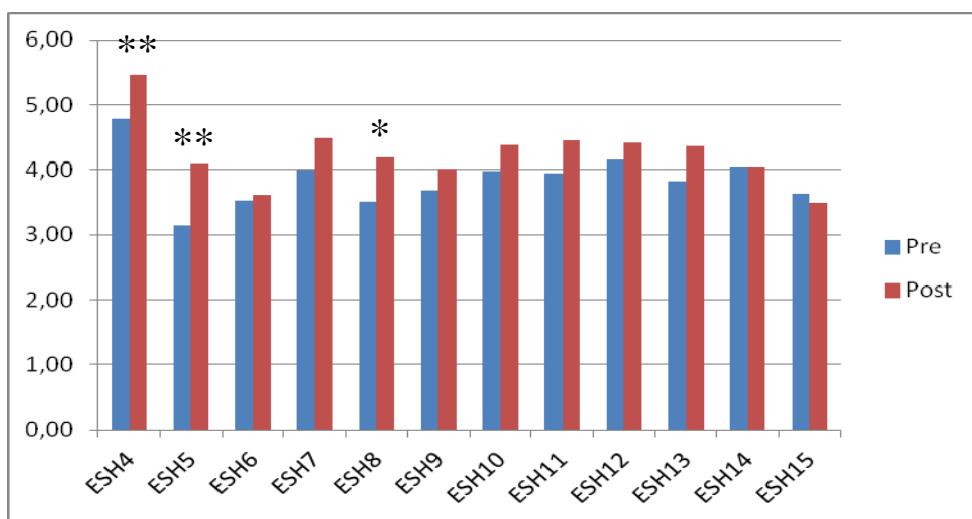


Gráfico 2.- Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al *Saber Hacer* por parte del alumnado (*p <.05; **=p<.01).

En cuanto a las competencias clasificadas como *saber estar* se evidenciaron diferencias significativas entre el pretest y postest en prácticamente todas las competencias de esta categoría (ver gráfico 3). Las competencias 16 ($t = -2.813$; $p <.01$), 17 ($t = -2.252$; $p <.05$) y 18 ($t = -3.121$; $p <.01$) mostraron un aumento significativo tras la experiencia formativa del Prácticum, es decir, el alumnado se percibe más competente a la hora de relacionarse, comunicarse y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones; trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias; dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.

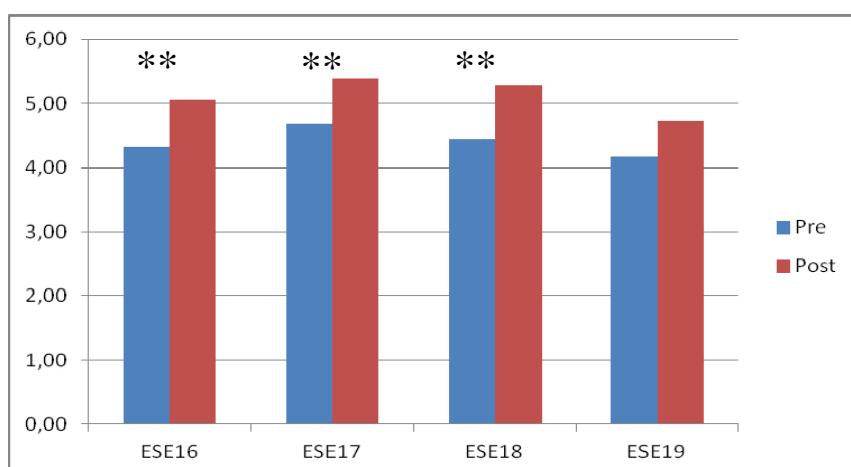


Gráfico 3.- Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al *Saber Estar* por parte del alumnado (*p <.05; **=p<.01).

Por último, en la percepción del desarrollo de las competencias específicas clasificadas como *saber ser* se observó un desarrollo significativo en una de las cuatro competencias (ver gráfico 4). La competencia 23 ($t=-2,553$; $p<.05$), “asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica”, mostraba un desarrollo significativo tras finalizar la experiencia formativa de Prácticum.

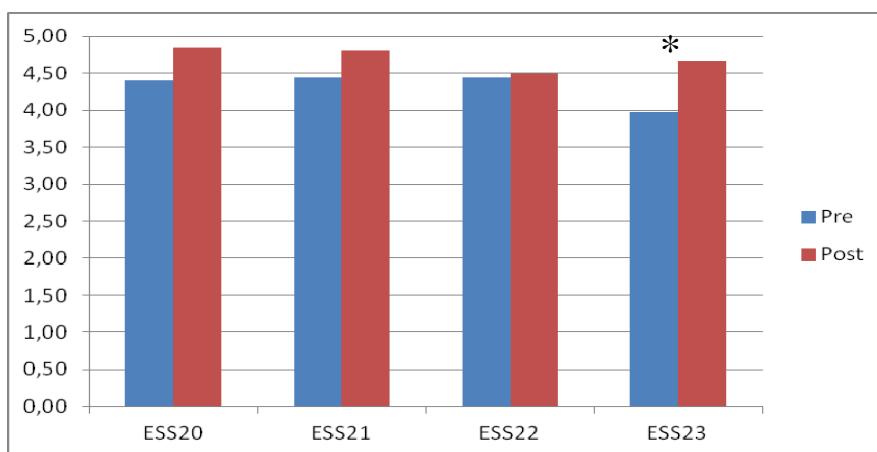


Gráfico 4.- Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber Ser por parte del alumnado (* $p <.05$; ** $=p<.01$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados reflejan como las prácticas presenciales en centros educativos realizadas por el alumnado de 2º de Educación Primaria en el marco del Prácticum I han favorecido el desarrollo y consolidación de distintas competencias específicas. En general, la mayoría de las competencias evaluadas han sido percibidas por el alumnado como desarrolladas después de la experiencia práctica. Es destacable que las competencias que más evolucionan son las que tratan sobre el *saber estar*. Ello es coherente con los objetivos pretendidos en el plan formativo de Prácticum I en este primer nivel (inicial, al que seguirán una secuencia con dos niveles). También se avanza mucho en las competencias de *saber hacer*. Estos resultados son concordantes con las conclusiones obtenidos por Mérida (2007) las cuales aluden a la importancia del Prácticum para el desarrollo de competencias de tipo procedimental y actitudinal.

Los resultados obtenidos, siendo prudentes por las limitaciones que tiene este primer estudio piloto, son valorados como positivos. Pensamos que el avance en las competencias de *saber estar* y de *saber hacer* que parece que estimula el Prácticum I del alumnado de Primaria en formación, pueden ser la llave o primer escalón en el desarrollo en Prácticum II y III del resto de competencias específicas, fundamentalmente relacionadas con *saber* y *saber ser*. Prácticum I, objeto de este estudio, se caracteriza por proporcionar al alumnado un contexto profesional real en el que la función principal es la

observación, por lo que debería hacerse un seguimiento del Prácticum II y Prácticum III, donde la función principal de Prácticum I se complementa con el diseño, intervención y participación directa, y en los que posiblemente encontremos cambios significativos en un mayor número de competencias.

Estos resultados confirman y apoyan las perspectivas de diversos autores, quienes consideran el Prácticum como un contexto privilegiado para trabajar y desarrollar las competencias transversales y las específicas de la profesión docente (Aguiar et al., 2001; Mérida, 2007; Rodicio e Iglesias, 2011; Zabalza, 2001), al considerar que es en este contexto donde el alumnado, entre otras cosas, es consciente de la necesidades de formación que posee y del desarrollo de competencias real que precisa para un desempeño profesional satisfactorio (Zabalza, 1998; Domínguez, 2003).

Es nuestra intención seguir ampliando esta línea de investigación a lo largo de los siguientes cursos, aumentando la muestra y representatividad con respecto a las poblaciones de referencia.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento al Vicerrectorado de Estudios de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Córdoba por la financiación del Proyectos de Innovación Educativa (2012-2013) «Prácticas Externas Curriculares: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje para Consolidar Competencias Profesionales» (Código 124006) coordinado por el último firmante de esta comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Domínguez, E. (2003). La licenciatura de Magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión Europea. La formación del profesorado. 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. 91-103). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Mérida, R. (2007). El Prácticum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7), 1-14.

- Pérez, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Rodicio, M. L. e Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Zabalza, M.A. (1998). El Practicum en la formación de los maestros. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo y M^a V. Sotomayor Sáez (coords.), *La formación de los maestros en la Unión Europea* (pp. 169-202). Madrid: Narcea.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Aguiar, V., Martín, A., y Miranda, C. (2001). *Una reflexión acerca de las competencias profesionales desarrolladas en los centros de trabajo: Su contribución al Practicum de la titulación de Educación Social*. VI Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Lugo, 28 - 30 junio. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/aguiar2.pdf
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEEES*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www.enlinea.ugfca.net/enlinea/pluginfile.php/20285/mod_resource/content/1/LIBRO%20MARIO%20DE%20MIGUEL.pdf
- Tejada, J. (2005). *El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. VIII Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio, 30 junio- 2 julio. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2005/Tejada-texto%20completo.pdf
- Zabalza, M. A. (2001). *Competencias personales y profesionales en el Practicum*. VI Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Lugo, 28 - 30 junio. Recuperado el 26 de abril de 2013 desde http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf

COMUNICACIONES

EL PRACTICUM EN EL CICLO 0-3 DE EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES, VIVENCIAS Y SENSACIONES DE UNA FUTURA MAESTRA

Nuria Abal Alonso

Universidad de Santiago de Compostela

En esta comunicación pretendemos ofrecer una investigación de la experiencia educativa propia como futura profesora de Educación Infantil en el contexto del desarrollo del Practicum I de la Universidad de Santiago de Compostela. Una experiencia que adquiere cierta singularidad al realizarse en el ciclo 0-3 años, tradicionalmente poco atendido en el contexto académico universitario de formación de docentes.

Tras ofrecer una presentación del contexto curricular en que se desarrolla, nos detenemos en presentar y comentar nuestras vivencias identificando diversas fases, e incorporando fragmentos del diario y de otros documentos que fuimos elaborando durante nuestra experiencia de campo, a la vez que incorporamos comentarios y reflexiones. Prestamos especial atención a los aprendizajes alcanzados, las preocupaciones y dilemas a los que nos hemos enfrentado y algunas de las propuestas que hemos podido desarrollar con los niños y niñas más pequeños.

INTRODUCCIÓN

A pesar de haber querido ser maestra desde muy pequeña, por circunstancias de la vida, no he iniciado mis estudios de Magisterio hasta hace unos pocos meses, concretamente, a comienzos de este curso académico 2012-2013, simultaneando primer y segundo curso de Grado Maestro/a en Educación Infantil.

A medida que fui creciendo, un gran interés por la Educación/Formación se fue despertando en mi interior y decidí cursar estudios universitarios en la rama de Ciencias Sociales, concretamente, en la titulación de Pedagogía. No obstante, reconozco que ese deseo de mi infancia por ser también maestra continuó siempre perviviendo en mi corazón.

Pero quizás el haber sido madre recientemente y las preocupaciones y la responsabilidad de cómo educar a mi hijo han influido definitivamente en mi

decisión y prueba de ello es que, habiendo cumplido ya los treinta y cinco años de edad, y después de muchos años dedicada a la investigación en el campo de la formación continua en la empresa, decidí iniciar mis estudios de Magisterio, especialidad en Educación Infantil, en la Universidad de Santiago de Compostela.

Y, en estos momentos, mi mayor anhelo es ser una "buena maestra"; una maestra que con su empatía, humildad y ternura sea capaz de crear un clima de afecto y seguridad en su aula; una maestra capaz de adaptar las teorías a la práctica; una maestra capaz de tener la suficiente sensibilidad humana para saber que cada alumno/a que asiste a su aula es singular y único, una sensibilidad que, desgraciadamente, no siempre se recibe.

Ahora bien, como señala Contreras (2010: 257), nadie es docente, ni aprende a serlo, en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal, no sólo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares; en las situaciones concretas, con lo que uno ha entendido o no de lo que pasaba, o de los alumnos que tenía, haciéndolo mejor o peor. Y siempre en un movimiento, en una dirección u otra, a partir de lo que ha ido viviendo.

EL PRACTICUM EN EL MARCO DE UNA PROPUESTA CONCRETA: EL PROGRAMA DE PRÁCTICAS DE LAS TITULACIONES DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El Plan de Estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela recogido en la Memoria de la Titulación se presenta con una secuencia coherente y articulada desde primero hasta cuarto curso entre las materias teórico-prácticas, el Practicum y el Trabajo de Fin de Grado (TFG).

En lo que se refiere específicamente al Practicum, se ofrece una secuencia bien vertebrada entre el Practicum I ("Vida de aula y tareas del profesorado") con 12 créditos ECTS (300 horas de dedicación del alumnado) y una estancia en las escuelas de alrededor de cinco semanas, aunque dependiente de complejos encajes de horarios, el Practicum II ("El Centro Escolar y su Contexto") con 18 créditos ECTS, y el Practicum III ("Procesos de Avance de Aula y Centro") con 12 créditos ECTS.

El Practicum, en su conjunto, ocupa, tal como se desprende del Documento Marco para su desarrollo (Fuentes Abeledo, 2011), un lugar central para permitir la construcción de las competencias alrededor de la comprensión de la enseñanza, de cómo enseñar, pero también sobre cómo vivir en la escuela y cómo cambiar y mejorar en el desarrollo de la práctica profesional.

Esta estructuración acorde con las materias situadas antes y después del Practicum I, permite establecer una especificidad para el Practicum I centrada en la comprensión y análisis de lo que sucede en la vida del aula y en

las tareas que desarrollan los docentes, sirviéndose de los conceptos de las diferentes materias cursadas hasta ese momento y de las contribuciones en el propio desarrollo del Practicum I tanto en la escuela como en la Universidad a través de los seminarios, conversaciones y actividades varias, realizadas individualmente o en equipo.

Además, en el Practicum I los futuros maestros nos iniciamos en las tareas docentes a través de la colaboración con el tutor de la escuela, y debemos reflexionar con sentido crítico sobre las vivencias experimentadas y la construcción de una identidad profesional como docente. El foco de atención prioritario tiene coherencia con las actividades que se proponen desde la Universidad centradas en la recogida, análisis e interpretación de datos más que en la actuación autónoma como docente que se correspondería más específicamente con los Practicum II y III.

En este sentido, el Practicum I, junto con las demás materias de la titulación, tienen como objetivo, como se afirma en la Memoria, formar un maestro que reflexione sobre su práctica. Una apuesta certera, como señala Schön, (1992) si atendemos a la necesidad de los docentes de enfrentarse a situaciones inciertas, novedosas y abiertas. Este hincapié en la reflexión se relaciona con el fortalecimiento de la capacidad de deliberación en el momento de tomar decisiones en la compleja vida del aula, y de autoevaluación para relacionar dicha práctica con las concepciones que pueden sustentarla, con las emociones que influyen en las mismas, y con otras dimensiones contextuales y cuestiones de ética y justicia social.

La literatura sobre este tema (Contreras, 1999; Liston y Zeichner, 1997; Schön, 1992), introduce diversas perspectivas sobre la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar sobre su ser y saber hacer en el ejercicio de la profesión; se aspira a la interpretación de la realidad en los ámbitos donde desarrollan sus prácticas, es un proceso deliberativo, sin duda, no puede ni debe ser mecánico, ni instructivo, por cuanto la enseñanza constituye un espacio lleno de incertidumbres y conflictos, producto de la diversidad de agentes participantes que interactúan; por tanto, precisa de acciones que orienten la construcción de significados útiles a quienes protagonizan las prácticas pedagógicas. Enseñar es una tarea que implica competencias para revisar y evaluar constantemente el quehacer pedagógico.

De acuerdo con este planteamiento, los futuros docentes deben desarrollar competencias para desempeñarse como profesionales reflexivos y críticos de su práctica; y en consecuencia, favorecer la transformación de los espacios donde ejercen sus funciones. Se trata de integrar pensamiento y acción, los profesores son intelectuales que asumen la reflexión en, desde y sobre la práctica.

Partir en este Practicum I de la atenta observación de lo que sucede en las aulas, del acercamiento al pensamiento y acción de los docentes observados y de la autorreflexión y debate colectivo en las sesiones de seguimiento alrededor de las concepciones que uno incluso mantiene sobre la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, acercarse al conocimiento de las tareas del profesorado y de las características y funcionamiento del

alumnado en la vida cotidiana de las clases, reflexionar sobre el modelo didáctico que vehicula el profesorado y sobre el propio proceso de construcción de conocimiento y de socialización, suponen una buena base para comprender en profundidad la docencia como profesión y las características y dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje con niños de 0 a 6 años.

Comprender, por ejemplo, que los docentes como señalan Day (2005) y Perrenoud (2004) actúan de forma tanto racional como irracional, que se plantean múltiples dilemas (Berlak y Berlak, 1981), que sus acciones dependen de múltiples variables (concepciones, valores, condiciones del aula, etc.), que la calidad de las experiencias que proponen para aprender dependen en gran medida del conocimiento profundo de la situación y de su inteligencia emocional, son aspectos que pueden permitir que el alumnado del Practicum I sea más consciente de la necesidad de desarrollar el “tacto pedagógico”, la capacidad perceptiva, el discernimiento y el sentimiento (Van Manen, 1995).

De este modo, los futuros profesores, en colaboración con los tutores, podemos ir desarrollando en este Practicum I algunas de las competencias propias y disposiciones básicas de un maestro reflexivo e investigador, capaz de analizar los obstáculos y problemas que pueden dificultar el aprendizaje de los niños y niñas, de desarrollar el pensamiento crítico analizando prácticas y concepciones subyacentes, relacionando dichas prácticas con el contexto en que se desarrollan, e incluso imaginar y explorar con nuestro tutor alternativas viables de actuación en el contexto concreto en el que trabajemos con los niños y niñas de Educación Infantil.

La reflexión es, por tanto, una actividad humana susceptible de ser enseñada; y, desde esta premisa, surge el compromiso de la institución universitaria de favorecer la capacidad para la reflexión y la crítica. Para ello, es necesario promover estrategias que ayuden a consolidar la reflexión y la crítica en los estudiantes universitarios. Y para guiar este proceso de aprendizaje, el equipo de supervisores universitarios ha establecido cuatro bloques de actividades a desarrollar en el Practicum I, según el acuerdo adoptado en la reunión de coordinación y planificación y que se recogen en la “Guía de Actividades do Practicum I da Titulación de Mestre en Educación Infantil” (Fuentes Abeledo, 2011b) encargada por la Comisión de Practicum de la Facultad para el desarrollo de las experiencias de Practicum de esta titulación y que fue usada por diferentes profesores y alumnos. En concreto, los cuatro bloques son:

- Actividades que posibilitan un acercamiento a la perspectiva del profesorado de Educación Infantil sobre aspectos relacionados con sus funciones y tareas concretas.
- Actividades de conocimiento de los niños de un grupo-clase concreto y de su dinámica grupal.
- Actividades relativas a la práctica curricular en las aulas de Educación Infantil.
- Actividades ligadas a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje de enseñanza del alumno en prácticas.

Con estas actividades, se pretende, a su vez, dar respuesta a los cuatro objetivos básicos del Practicum I reseñados en la misma Guía de Actividades (Fuentes Abeledo, 2011b):

- Conocer y analizar críticamente la vida del aula en las aulas de Educación Infantil y en otros espacios en las dimensiones académica y social.
- Conocer en la práctica cotidiana cómo se desarrollan las funciones y tareas propias del profesorado de Educación Infantil, como vivencian su profesión los docentes de esta etapa y resuelven los problemas y dilemas que surgen, y analizar el modelo didáctico puesto en práctica por los profesionales de la Educación Infantil observados.
- Colaborar en la realización de las funciones y tareas concretas propias del profesorado de Educación Infantil y reflexionar sobre el desarrollo de las mismas.
- Valorar con sentido crítico el proceso de “aprender a enseñar” a partir de la experiencia vivida en el centro de prácticas.

MI EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS EN EL CICLO 0-3 DE EDUCACIÓN INFANTIL

Resulta harto conocida la existencia de una creencia generalizada sobre el valor educativo de las experiencias de prácticas. Como recogen Feiman-Nemser y Buchman (1988) y otros muchos autores, los profesores defienden que la mayor parte de lo que conocen sobre la enseñanza procede de las experiencias de prácticas.

Sin embargo, esta relación dialéctica teoría-práctica, como se señala en un reciente trabajo de investigación dirigido por la profesora González Sanmamed (2012), no implica necesariamente que ninguno de los dos componentes prevalezca sobre el otro. Ni la teoría es la que guía la práctica ni únicamente debemos otorgar valor a la práctica. Al contrario, lo que se pretende con este itinerario de Practicum planteado es que el alumnado no sólo aplique la teoría aprendida en la universidad, sino que aprenda en y de la práctica, pero tomando en cuenta los marcos conceptuales que le ayudarán a leer esa realidad concreta, a comprenderla, a desafiarla y, en algunos casos, a cambiarla. Reconocen, los mismos autores, que el Practicum constituye un momento propicio para revisar, reflexionar y reconstruir la teoría aprendida a la luz de las experiencias que se van realizando y, a través de su implicación en las actividades del aula y del centro, se pretende que el alumno vaya adquiriendo los aprendizajes necesarios para configurar su estilo docente. La teoría debe utilizarse para indagar y criticar la realidad educativa que se está observando y para buscar alternativas que permitan mejorarla. La práctica contribuirá a filtrar y resituar los aprendizajes teóricos y darles un sentido contextualizado e iniciar procesos de teorización a partir de las experiencias.

Pero, en este sentido, es importante señalar que no todo lo que acontece o lo que vivimos puede considerarse una experiencia. La experiencia es algo del orden de lo común, de lo corriente, de lo cotidiano, que por alguna razón se vuelve “extraordinario”. Parece ser la significación otorgada por quien vivió algo en particular, por lo que produjo, por lo que “nos” produjo, lo que transforma la vivencia en experiencia.

Desde esta perspectiva, una experiencia sería aquello que alguien considera “valioso” de contar, de recuperar, por el significado proporcionado. La experiencia en este sentido se une al cambio.

Por ello, las prácticas en el ámbito escolar representan un momento “fuerte”, y con frecuencia determinante, en las actividades de formación de los futuros maestros y maestras en todos los niveles del sistema educativo. Constituyen, al mismo tiempo, una ocasión excepcional para la objetivación de conocimientos teóricos y para el desarrollo de un saber práctico, que sólo puede adquirirse en contacto con la realidad vivenciada del ámbito de trabajo.

Experiencias iniciales: período de preparación y orientación

En este primer momento previo al desarrollo del Practicum en sí, el asesoramiento recibido por el supervisor universitario resulta fundamental para un buen desarrollo de las prácticas escolares. En mi caso particular, tanto la sesión inicial de contacto como las tutorías individuales me han servido para ayudarme a descubrir y disponer las condiciones que se iban a desarrollar en el Practicum I. Poder contar desde el principio con el apoyo del supervisor, tanto para elegir centro donde realizar la estancia, como para ayudar a superar dificultades, ansiedades, miedos, etc. contribuye muy favorablemente en este proceso de aprendizaje.

La primera toma de contacto con el futuro centro de prácticas, con su equipo directivo, a modo de presentación, es otro aspecto a destacar en este primer momento. La acogida inicial previa en el centro ha sido estupenda. Su directora, muy atenta y con gran disposición, nos ha abierto las puertas del centro totalmente desde el primer día. Y después de una breve conversación inicial en la que nos contaba cómo funcionaba su escuela, cuál es la historia del centro, su manera de entender la educación infantil y el trabajo en educación infantil, su planificación del día a día, su metodología de trabajo combinando el trabajo por proyectos con otras actividades,... todo ello con un entusiasmo y compromiso envidiables, nos disponemos a realizar un itinerario por el centro para reconocer sus instalaciones, la organización de los espacios, las actividades que se están llevando a cabo en ese momento con los niños,...

Los primeros sentimientos no tardaron en aflorar y una inmensa alegría interior se apoderó de mí. El verme allí rodeada de niños tan pequeños, como mi hijo, me hizo darme cuenta de la gran cantidad de trabajo que me esperaba, de la dedicación que ellos requieren, la entrega,... Pero también surgieron mis primeras preocupaciones, mis “miedos” a ser capaz de enfrentarme a esta tarea, por ser realmente una maestra, sobre todo ser capaz de llegar a cada niño, estar al nivel que esta actividad necesita.

La escuela que se nos estaba presentando parecía una "buena escuela"..., una buena directora, profesoras innovadoras, espacios y materiales nuevos y adaptados a las edades y necesidades de los más pequeños, ambiente relajado,... y por ello salgo del centro con la sensación de poder vivir y poner en práctica allí dentro muchas nuevas experiencias, desafíos y dificultades.

En mi escuela de prácticas: realización de la experiencia

Mi primera experiencia de prácticas como futura maestra comienza la primera semana del mes de noviembre pasado. Este curso académico se han reservado las cuatro semanas del mes de noviembre para la realización del Practicum I, pero como ya he comentado en la introducción de esta comunicación, mi situación académica particular al encontrarme realizando los dos primeros cursos de la titulación al mismo tiempo, junto con otras ocupaciones profesionales y personales, no me permiten acudir al centro todos los días de la semana ya que debo atender también otras obligaciones académicas y profesionales en este tiempo, y por ello, mi estancia en el centro de prácticas se prolonga hasta la tercera semana de diciembre.

El centro en el que he desarrollado las prácticas es un centro privado que atiende a niños en edades comprendidas entre cero y tres años, fundamentalmente, si bien por las tardes también acoge a niños de hasta 6 años de edad. Es un centro situado en una gran ciudad, en uno de los barrios comerciales de la misma, y al que llegan familias con un nivel socio-cultural y económico medio-alto.

Afronto este período de prácticas con gran entusiasmo y como un proceso de aprendizaje continuo. Como se puede observar en los siguientes fragmentos extraídos del informe final de prácticas, trato de acercarme al máximo al centro, a los alumnos, al resto de profesores y personal del centro, al quehacer diario,...; en definitiva, tener conocimiento del conjunto de acciones y sensaciones múltiples que se viven en un centro de estas características. He contado para ello con todo el apoyo de la directora del centro y también del resto de profesoras, lo que me ha permitido sentirme mucho más relajada y tranquila ante este mundo desconocido para mí y hacerme partícipe de su forma de hacer las cosas.

"La primera semana de prácticas fue de adaptación y de aproximación a los alumnos, al resto de maestras de la escuela y al propio centro y a las familias de los pequeños. Durante estos primeros días, tanto mi tutora como la maestra del grupo 0-1 años me explican muchas cosas importantes sobre la organización del aula, del espacio, de la jornada diaria, las rutinas que se llevan a cabo cada día, etc.

Otro de los aspectos importantes que me explica mi tutora es la metodología de trabajo que se lleva a cabo en el centro en la práctica diaria. Trabajan por proyectos y este año, al igual que en el curso anterior, el eje central del mismo es Un viaje a través del mundo".

Esta primera semana me centro, fundamentalmente, en el aula de bebés (0-1 años) para ver cómo se desarrolla esta clase. Ello me permite afianzar mis

principios acerca del sentido de hablar de la escuela infantil no sólo como institución que resuelve el problema del trabajo de los padres como centro asistencial para sus hijos, ni tampoco solo como centro de aprendizajes precoces o como lugar de juego, sino como una exigencia educativa que conlleve simultáneamente: relaciones humanas con adultos y coetáneos; estimulaciones de la actividad para la adquisición de habilidades motoras, cognitivas, comunicativas, expresivas; riqueza de vida afectiva; posibilidad de liberar la imaginación y de ponerse frente al mundo de forma creativa. Para contribuir así al desarrollo de todas sus capacidades, en interacción con el medio y como servicio integrado en una comunidad más amplia que el propio centro.

"Aquí la maestra me explica cómo actúa con los niños ya que hay niños que tienen niveles diferentes de acuerdo a su edad y me muestra las diferentes técnicas que utiliza para que los niños jueguen y aprendan y vayan desarrollando su autonomía desde pequeñitos".

Mi integración en las actividades de la escuela

Una vez conocidas las características de la escuela y de su plan de trabajo entramos ya en lo que podemos denominar el segundo período de prácticas, donde lo esencial va a ser la progresión desde la mera observación a la intervención docente más autónoma por mi parte.

Mi integración e inserción en el quehacer diario del centro y en la comunidad fue rápida, con total participación y asunción de responsabilidades por mi parte.

"La segunda semana empiezo ya integrada en la clase. Esta semana vuelvo a acudir a la clase de bebés con los alumnos 0-1 años, ya que una de las educadoras está de vacaciones y así el trabajo para la otra maestra será más llevadero. Realizamos diferentes actividades con los niños: cantamos canciones y bailamos una coreografía preparada por la maestra, contamos cuentos, pintamos, realizamos ejercicios de psicomotricidad fina y gruesa, de exploración del propio cuerpo, de conocimiento del entorno del aula, sensaciones, etc."

Pude comprobar, entonces, que las funciones y tareas a desarrollar por los maestros de educación infantil van mucho más allá de lo que es "enseñar" en sí; y así aparece ya reflejado en la legislación vigente en España, en la LOE, en donde aparecen recogidas en el artículo 91 un amplio abanico de funciones, las cuales van a requerir la realización de múltiples tareas: programación; enseñanza; evaluación de procesos (de aprendizaje del alumnado y de la enseñanza); de atención al desarrollo (intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral); de tutoría del alumnado (dirección y orientación del aprendizaje y apoyo al proceso educativo en colaboración con las familias); de orientación al alumnado (educativa, académica y profesional en colaboración con otros servicios); de información periódica a las familias (del proceso de aprendizaje de los hijos y de orientación para cooperar); de participación en la actividad general del centro (favoreciendo un clima de respeto, tolerancia, participación, libertad y fomentando valores de "ciudadanía democrática"); de coordinación de

actividades (docentes, de gestión y de dirección); de promoción, organización y participación en actividades complementarias de los centros; de participación en planes de evaluación determinados por las administraciones y los propios centros y de investigación; experimentación y mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No es fácil, por tanto, definir el perfil profesional de los maestros, teniendo en cuenta además que es éste el que va a definir el modelo de escuela y la forma de entender la educación.

Estas dos nuevas semanas van a ser muy fructíferas para mí a nivel de aprendizajes y me permiten comprender y conocer mejor la profesión de maestra. Estos aprendizajes los podemos agrupar en tres grandes bloques:

- Aprendizajes sobre los alumnos: participación e implicación de los alumnos, motivación e intereses, comportamientos, necesidades, dificultades, capacidades y habilidades motoras, cognitivas y afectivas, el ambiente de la clase, procesos de aprendizaje (autonomía).
- Aprendizajes referidos a los profesionales de la enseñanza: rol de profesor, funciones y tareas del profesorado, planificación y programación de actividades, su relación en el centro, cómo se desenvuelve dando clases, la metodología que emplea (información de las actividades, organización de la clase, el uso del espacio y del material, y las decisiones interactivas que toma durante la clase), la relación que establece con el alumnado, etc.
- Aprendizajes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: principios y estrategias de enseñanza. funcionamiento de la clase y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, se observan las siguientes reflexiones extraídas del informe de prácticas:

"Los niños, a pesar de su corta edad, se muestran muy motivados a la hora de realizar las actividades. Ellos sonríen, se muestran alegres, con risas,... pero me doy cuenta de que aguantan muy poco con cada actividad, su capacidad de atención y concentración es bastante corta.

Me resulta sorprendente la cantidad de cosas que hacemos con estos peques. Y, por fin me doy cuenta de que realmente no sólo se atienden necesidades asistenciales a estas edades sino que se pueden hacer muchas cosas más con ellos.

Por supuesto que en niños tan pequeños, las actividades que tienen que ver con la alimentación, la higiene y el descanso son las que ocupan la mayor parte de la jornada; pero en todas ellas intentamos que sea una actividad de aprendizaje.

Me doy cuenta también de la importancia del diseño del ambiente. Creo que podemos considerarlo el primer pilar de la intervención educativa a estas edades. Por eso debemos crear un ambiente estimulante y motivador que favorezca la experiencia infantil".

Es interesante destacar que, pasados unos días de observación, inconscientemente he ido comenzando a prestar ayuda al tutor en determinadas partes de la sesión de la clase sin necesidad de pedírmelo expresamente; es decir, me he ido incorporando progresivamente hasta asumir la responsabilidad total del algún grupo en momentos puntuales cuando mi tutora lo consideraba oportuno.

Por tanto, una vez superada la fase de tanteo inicial, podemos decir que comenzaría ahora el verdadero inicio en las tareas docentes, y por ello comienzan a surgir más problemas que en la fase anterior y sobre todo ciertas incompetencias docentes.

Primeras preocupaciones y dificultades

Avanzado ya el período de estancia en el centro, como señalaba, me han empezado a surgir ciertas preocupaciones, dudas y/o dificultades tanto acerca de la gestión y control del aula, los ritmos de trabajo de cada niño, cómo resolver situaciones problemáticas, si lo que había visto y realizado era la mejor intervención posible, la más adecuada...

"He aprendido que cada niño necesita una atención, un reconocimiento peculiar..."

Pero sin duda mi mayor preocupación en esta breve estancia en la escuela ha sido poder llegar a cada niño, sus intereses, sus preocupaciones, y sobre todo sus emociones. Sin duda, el trabajo en la educación infantil tiene características que lo hacen único, y mucho más si nos centramos en el ciclo 0-3. Es una actividad donde los aspectos emocionales influyen considerablemente sobre todo lo demás.

Las emociones, como destacó Hargreaves (1998), “están en el corazón de la enseñanza”, y este aspecto, además, cobra especial importancia en la etapa formativa de los maestros, en las relaciones que establecen con sus tutores, con el alumnado e incluso con los padres de los pequeños, con el profesorado del centro, con los supervisores de la Universidad.

Y, como señala Sainz de Vicuña (2010), los maestros de estos grupos de edad tienen que saber que el éxito de su metodología depende, en gran medida, de la relación de confianza que se establezca en el aula. Por eso, las relaciones entre iguales y con otros adultos que tienen lugar en el centro educativo le van a permitir al niño ampliar y enriquecer los vínculos afectivos y sociales, al tiempo que les permiten aprender, ejercitarse, probar y comprobar sus propias capacidades comunicativas.

En la escuela infantil, la afectividad es uno de los objetivos a desarrollar, no menos importante que otros de carácter más académico. No es algo que se enseñe en la pizarra, pero sí está presente de forma tanto implícita como explícita en la vida cotidiana del aula. Todos sabemos lo importante que es que los niños, al comenzar su escolaridad, se sientan bien acogidos y desarrollos vínculos afectivos con quienes les rodean.

De ahí, como recogía en el informe de prácticas:

“la importancia de intentar comprender a cada niño, sus preocupaciones, sus manifestaciones, sus intereses, sus expectativas y de atenderle también en sus conflictos sin desacreditarle ni clasificarle. Y todo ello expresando nuestro afecto y amabilidad, nuestro cariño, a través de momentos individuales, con cada alumno (al cambiarlos, al acostarlos, al recibirlas o despedirlos) y también en gran grupo”.

“No solo hay que pensar en que hago para que este niño llegue a buen puerto. Hay que empezar por quererlos, porque cuando uno quiere pone lo mejor de sí en esa persona y la persona querida también da lo mejor de sí, lográndose resultados espectaculares. En otras palabras: quererlos es interesarse por los alumnos, exigiéndoles, porque la exigencia es cariño; lo contrario es indiferencia”.

Reflexiono mucho sobre cómo me acerco a cada niño. Con cada uno actúo de una manera diferente y esto me preocupa, pero yo lo que pretendo es entablar relación con cada uno de ellos. Y todo ello me hace recordar mis años de preescolar. Quizás porque mi buena profesora Fina se preocupaba mucho por si cada uno de nosotros estábamos bien o no, si nos pasaba algo, si estábamos tristes, si... Y todo ello bajo el principio de que los “buenos profesores” son docentes comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje; que conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas; que son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil; que piensan sistemáticamente acerca de las prácticas y aprenden de la experiencia y que son integrantes de comunidades de aprendizaje.

Otra de las cuestiones que más me ha preocupado durante mi etapa de prácticas ha sido la manera de afrontar y enfrentarse a situaciones problemáticas. Justamente esta era una de las actividades propuestas desde la Universidad para analizar en las prácticas. En concreto, he vivido una que ha marcado bastante mi estancia en el centro. Me refiero a un incidente con una niña de dos años y medio que tuvo lugar a la hora de la comida.

Quizás, la actuación llevada a cabo por la maestra en ese momento en el aula pueda ser mejorada y así lo he propuesto en el informe de prácticas, al igual que ha hecho con posterioridad el propio centro.

Debemos tener en cuenta que el momento de la comida y la alimentación en general, es una de las rutinas fundamentales en educación infantil, por la importancia que tienen en el proceso de autonomía y desarrollo personal y social de los más pequeños. Por ello es fundamental que los educadores concedan a estos momentos todo el valor y la atención que merecen potenciando su valor educativo.

El momento de la comida es un momento en el que más que satisfacer las necesidades fisiológicas, el niño experimenta sensaciones de bienestar anímico en relación con los sentidos y con el entorno. Y por ello, mi propuesta se centra en una planificación adecuada de la actividad.

“Planificaremos el momento de la comida como un momento de calma, tranquilo, sin ruido, si es posible en pequeños grupos y con un mayor número de educadores.

Además, favoreceremos la máxima participación por parte de los niños creando un momento agradable y placentero para todos. Facilitar sobre todo en aquellos niños mayores de dos años la máxima autonomía y hacerles partícipes, que cada niño ponga su plato, sus cubiertos, recogerlos e incluso elegir la cantidad de comida que desean, favoreciendo así el conocimiento de normas y promoviendo la responsabilidad por parte de los pequeños.

Favorecer las relaciones y la comunicación entre iguales y con los adultos. Mantener un ambiente tranquilo. Respetar los ritmos de cada niño, sin prisas. No presionar a los niños si no desean comer en ese momento, evitar los lloros y los castigos, tratar de dialogar con ellos, con sus familias e intentar resolver el problema en días sucesivos”.

Esta actividad nos permite hacer una reflexión profunda de la profesión docente, ya que al seleccionar nosotros los incidentes o situaciones problemáticas, siendo participantes directos en la situación conflictiva, el haberlos vivido directamente, en primera persona, analizando si las decisiones y actuaciones profesionales dan los resultados que nosotros estimamos oportunos, nos aleja de un docente que responde y decide sin hacer una reflexión profunda y una indagación sobre lo que hace...

Resaltar, por tanto, la importancia de la socialización en el aula que hasta que no te encuentras involucrada en la vida del centro y te relacionas con los niños y niñas no puedes darte cuenta de la gran importancia que tiene. De ahí la necesidad de afrontar la profesión con dedicación, entusiasmo, intentando hacer un determinado modelo de escuela propio y característico que nos identifique.

Y para ello, debemos tener en cuenta que ser maestra de educación infantil es mucho más que enseñar en sí y mucho más de lo que la legislación recoge como funciones y tareas propias del maestro de educación infantil. Prueba de ello es la relación de tareas desarrolladas como profesora en prácticas en esta escuela:

“Las tareas realizadas a lo largo de mi estancia en el centro de prácticas han sido muy variadas. Desde consolar a los niños a la llegada a la escuela en el momento de la acogida, hasta evaluar su proceso de aprendizaje. Ahora bien, la mayor parte del tiempo, las tareas a realizar eran colaborar con la educadora del grupo clase en el que me encontraba en la realización de las actividades propuestas para cada día. Explicar a los alumnos aquello que debían hacer y hacerlo con ellos, orientar su trabajo.

También ocupaba una parte importante de la jornada la realización de tareas relacionadas con satisfacer las necesidades básicas de los niños: higiene, alimentación y descanso, sobre todo durante las primeras semanas en las que estuve más en contacto con niños de edades comprendidas entre los 0 y 1 años.

Otra de las actividades a destacar es la colaboración en tareas de comedor: preparar el espacio para la comida, servir la comida, ayudar a comer a los niños, barrer, recoger y fregar los utensilios de comida, etc.

En ocasiones, aunque pocas, ayudar a la maestra a encontrar actividades para desarrollar con los pequeños y elaborar materiales para llevarlas a cabo. Y, también, organizar la distribución del espacio y los tiempos”.

Y todo ello, la experiencia diaria en la escuela, es lo que me ha permitido ir adquiriendo nuevos aprendizajes y relacionar los aprendizajes previos con lo que allí acontecía. Constatar algunos de los aspectos teóricos que he aprendido a lo largo de la carrera de Pedagogía y también de estos meses de Magisterio, con lo que en realidad se aplica en las aulas de educación infantil.

“Como decía, he aprendido que en una escuela infantil no sólo se está allí para entretenir a los niños, sino que es tener una relación mucho más estrecha de lo que a ninguna otra edad se puede tener, es enseñarles y sentar unas bases de las que en un futuro dependerá”.

El contacto con la práctica es básico para generar conocimiento práctico pero la práctica no será nada en sí, si no se acompaña de un análisis crítico de las características de la misma. A través de la reflexión se facilita la integración de lo cognitivo y lo conductual, que permite desarrollar el pensamiento y la acción, siendo la médula de todo proceso de desarrollo profesional.

El tiempo se termina y aumenta el foco de reflexión

La reflexión como fuente de construcción del conocimiento docente es muy importante, y en esta fase de preparación para la futura profesión, como maestra en prácticas mi foco de preocupación se centra más cómo desarrollar la autonomía de los más pequeños que por la supervivencia en el aula.

Ahora bien, esta tarea resulta harto complicada y creo que debe ser orientada por el supervisor y el tutor y con un sentido más personal, de manera individual y también colectiva con el resto de compañeros de prácticas en una sesión de seguimiento del Practicum.

Como decía, me preocupan, fundamentalmente, las cuestiones que tienen que ver con el desarrollo de la autonomía del niño y, por ende, el rol que debe desarrollar el docente, sin dejar de lado en ningún momento las sensaciones, inquietudes e intereses de los propios alumnos.

“En esta última semana traté de centrar mi curiosidad sobre las actividades y el criterio de su correspondiente elección, la metodología que utilizan las diferentes maestras de la escuela para su enseñanza, los valores que aportaban a sus alumnos, etc.”

En la actualidad, el papel del maestro que se requiere en la sociedad es el de acompañante, guiar generando cuestiones, ideas, acciones y descubrimientos. El maestro actuará como un mediador pedagógico entre los conocimientos, el saber sociocultural y su alumnado que ha de apropiarse de los mismos, que ha de reconstruirlos con el apoyo pedagógico ajustado de su educador. El rol del docente es complejo: genera una perspectiva compartida del eje sobre el que van a trabajar, abordando cuestiones que tengan sentido para el grupo clase específico; sugiere ideas y acciones, crea un clima de acogida, de seguridad, de aceptación de los errores para seguir avanzando; apela a los poderes cognitivos y metacognitivos de su alumnado; impulsa la

cooperación y favorece la interacción y la participación de todos y todas comprometiéndose en abordar problemas de la comunidad y del entorno; ayuda a tratar la información y a usar recursos diversos (nuevas tecnologías, personas del entorno, servicios del ayuntamiento...); interviene para apoyar el desarrollo de las competencias del alumnado, según el proceso y el estilo peculiares de cada alumno.

Esta preocupación por el rol docente es parte también de las actividades propuestas desde la Universidad, de ahí que llegado este momento y preocupada por la organización del informe final de prácticas para ser evaluada y discutido con el supervisor dedique estos últimos días a profundizar en este aspecto.

Y para ello considero que la experimentación con diferentes modelos y metodologías especialmente basadas en actividades y tareas puede servir para un mejor conocimiento de cómo hacer el trabajo diario en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berlak, A. y Berlak, H. (1981). *Dilemmas of Schooling: teaching and social change*. Londres: Methuen.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y Pérez De Lara, N., *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Madrid: Morata.
- Day, Ch. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En L. M. Villar Angulo (dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para e currículum y la formación del profesorado* (pp. 301-314). Alcoy: Editorial Marfil.
- Fuentes Abeledo, E. (2011). *Documento Marco para o desenvolvemento do Practicum das titulacións de Mestre*. Santiago de Compostela: Comisión de Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E. (2011b). *Guía de Actividades do Practicum I da Titulación de Grao de Mestre en Educación Infantil*. Santiago de Compostela: Comisión de Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- González Sanmamed, M. (dir.) (2012). *Ánalisis del Practicum en los planes de estudio de maestro y de profesorado de secundaria: hacia un modelo innovador de formación docente*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

-
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. En *Teaching of Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sainz De Vicuña, P. (2010). *Educar en el aula de 2 años. Una propuesta metodológica*. Barcelona: Graó.
- Schon, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. En *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 33-50.

EL PRÁCTICUM EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO

Cristian Abelairas-Gómez

Universidad de Vigo

Roberto Barcala-Furelos

Universidad de Vigo

Jorge Viaño-Santasmarias

Universidad de Vigo

En este trabajo se pretenden exponer las fases de la asignatura Prácticum en la titulación de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Vigo. Mencionada titulación se cursa en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra. Al alumnado se le brinda la oportunidad de elegir el destino de su periodo de prácticas entre diferentes ámbitos, teniendo que entregar al final del proceso una memoria de prácticas así como un diario.

ASPECTOS GENERALES DEL PRÁCTICUM

En la titulación de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, la asignatura Prácticum se realiza en cuarto curso, es de carácter obligatorio y cuenta con una carga de dieciocho créditos. El objetivo principal de esta materia no es otro que el de acercar al futuro graduado al ámbito profesional, realizando prácticas en aquel ámbito que más se acerque a sus preferencias profesionales. Los ámbitos en los que puede realizar el Prácticum son los siguientes:

- Docencia.
- Salud.
- Gestión.
- Rendimiento deportivo.
- Ocio y recreación.

Independientemente del ámbito elegido por el alumno, el tutor siempre deberá ser un Licenciado o Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Competencias	Saber	Saber hacer	Saber estar/ser
Capacidad para planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de deporte y actividad física escolar	X	X	
Capacidad para administrar los servicios deportivos públicos y privados	X	X	X
Capacidad para planificar, desarrollar y controlar la realización de programas de actividades físico-deportivas orientados a la salud	X	X	
Capacidad para planificar, desarrollar y controlar la realización de programas de entrenamiento deportivo	X	X	X
Hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional	X	X	X
Actuación dentro de los principios éticos necesarios para el correcto ejercicio profesional		X	X
Habilidad de liderazgo, capacidad de relación interpersonal y trabajo en equipo		X	X
Adaptación a nuevas situaciones, a la resolución de problemas y al aprendizaje autónomo		X	X

Tabla 1.- Competencias asociadas al Prácticum

FINALIDAD Y ACCESO DEL PRÁCTICUM

Con las prácticas externas, se pretende propiciar un aumento progresivo de la autonomía del alumnado, así como que sirva de igual forma, como una introducción a posteriores desarrollos en el plano de la investigación.

El Prácticum se convierte en una materia obligatoria por la necesidad que supone que el alumnado tome contacto con el campo profesional con el que se relacionará tras su graduación.

Para poder cursar el Prácticum, el alumnado debe tener aprobados al menos sesenta créditos de formación básica, sesenta de materias obligatorias y dieciocho créditos de materias optativas.

Como recomendación, se aconseja a todo el alumnado que vincule el Prácticum al Trabajo Fin de Grado (TFG), aunque no es obligatorio. Por un lado, porque el tutor del TFG, será el tutor del Prácticum, y por otro, porque si la tipología de Prácticum seleccionada es acorde con lo que se pretende presentar como TFG, resultará mucho más productiva y sencilla la superación de ambas materias.

PUESTA EN MARCHA

Para la realización de las prácticas en cualquier entidad, es necesaria la firma de un convenio de colaboración entre la entidad en cuestión y la facultad. Posteriormente, la entidad debe aceptar la tutorización del alumno que desea realizar las prácticas en sus instalaciones (ANEXO I). El tutor de la entidad encargado del alumno, tiene que ser Licenciado o Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Sin ser de carácter obligatorio, se recomienda al alumnado que, una vez sea oficial, se ponga en contacto con el tutor de la facultad para empezar a fijar los objetivos de las prácticas y del TFG.

Una vez comience el periodo de prácticas, este se dividirá a su vez en dos fases: la fase de observación, y la fase de intervención.

En función de las necesidades de la entidad, de la tipología del Prácticum o del propio alumno, la duración de cada una de las fases puede variar.

Octubre 2012					Enero 2013					Febrero 2013				
L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V
1	2	3	4	5			1	2	3	4				1
8	9	10	11	12	7	8	9	10	11	4	5	6	7	8
15	16	17	18	19	14	15	16	17	18	11	12	13	14	15
22	23	24	25	26	21	22	23	24	25	18	19	20	21	21
29	30	31			28	29	30	31		25	26	27	28	

Abril 2013					Mayo 2013				
L	M	X	J	V	L	M	X	J	V
1	2	3	4	5			1	2	3
8	9	10	11	12	6	7	8	9	10
15	16	17	18	19	13	14	15	16	17
22	23	24	25	26	20	21	22	23	24
29	30				27	28	29	30	31

Fechas señaladas

Elección de los tutores de la facultad
Periodo de prácticas
Entrega de memoria y diario
Defensa del trabajo fin de grado

Figura 1.- Periodización del Prácticum

LA MEMORIA Y EL DIARIO DE PRÁCTICAS

Todo alumno deberá elaborar una memoria de prácticas así como un diario.

La memoria de prácticas ha de ser un documento en el que se refleje, posteriormente a contextualizar el centro de prácticas, todas las tareas realizadas durante el periodo que abarca el Prácticum. Deben quedar perfectamente definidas las dos fases del Prácticum, la de observación y la de intervención, y sobre todo esta última. La fase de intervención es aquella en la que el alumnado más protagonismo tiene, por lo que debe estar perfectamente descrita en la memoria de prácticas.

En cuanto al diario, es un documento en el que se reflejan todas las opiniones y vivencias del alumnado durante las prácticas. Podría decirse que la memoria es un trabajo que abarca todos los elementos objetivos del proceso, y el diario, los subjetivos.

EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM

La calificación final de la materia Prácticum se obtendrá de la media aritmética de las calificaciones del tutor del centro y del tutor de la facultad.

Mientras que el tutor del centro evaluará al alumno durante todo el proceso que permanezca en la entidad, con la correspondiente hoja de valoración (ANEXO II), el tutor de la facultad realizará una valoración de la memoria (ANEXO III).

ANEXO I: ACEPTACIÓN DEL CENTRO DE PRÁCTICAS

Universidade de Vigo

Campus de Pontevedra

Campus de Pontevedra
36005 Pontevedra - España

Facultade de Ciencias da
Educación e do Deporte

Tel. 986 801 700
Fax 986 801 701

PRÁCTICUM 2012-2013

Solicitud de aceptación del centro de prácticas y tutorización

Att. del Sr./Sra. Director/a

D./Dña. _____ con _____

DNI _____ alumno/a de 4º curso del Grado en CC. de la Actividade Física y del Deporte de la Facultad de CC. de la Educación y del Deporte de Pontevedra (Universidad de Vigo), y con dirección electrónica (email) _____ y teléfono _____, solicita realizar el período de prácticas (denominado en el plan de estudios "Prácticum" y con una carga lectiva de 18 créditos ECTS) en el ámbito de:

() Salud -() Rendimiento -() Gestión -() Docencia -() Recreación

DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CENTRO DE PRÁCTICAS

Centro: _____

Dirección: _____

Localidad: _____ Teléfono _____ email _____

Director o persona responsable en el centro: _____

Tutor de prácticas en el centro: _____

Teléfono _____

email _____

El director o persona delegada Fdo. _____

ANEXO II: PLANILLA DE EVALUACIÓN DEL TUTOR DEL CENTRO

ÁMBITO DEL PRÁCTICUM (X en dónde corresponda)		<input type="checkbox"/> Salud	<input type="checkbox"/> Gestión	<input type="checkbox"/> Docencia	<input type="checkbox"/> Rendimiento	<input type="checkbox"/> (otro) _____	CURSO: 201_/_	CALIFICACIÓN FINAL SOBRE 10	
TUTOR RESPONSABLE EN EL CENTRO: _____									
ALUMNO PRÁCTICUM: APELLIDOS _____ NOMBRE: _____								----- -----	
APARTADO	PTOS	SUBAPARTADO	CRITERIOS				PTOS	NOTA	OBSERVACIONES
<i>Las prácticas serán evaluadas en función de los siguientes aspectos:</i>									
ASPECTOS FORMALES Y DE ASISTENCIA AL PRÁCTICUM	20	Puntualidad y horarios	Cumple con los horarios del centro y es puntual en la asistencia.				10		
		Asistencia	Asiste de forma habitual a las prácticas y cuando no lo hace justifica documentalmente su ausencia.				10		
	DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS. APTITUDES PRE-PROFESIONALES	40	Requisitos Reconocimiento previo y contextualización	Conoce el contexto de prácticas. Se ha documentado sobre el centro de prácticas, su funcionamiento y estructura. Ha solicitado información o ha solicitado la lectura de documentos del centro que aclaren la filosofía, intenciones, objetivos o métodos de trabajo del centro de prácticas (tipo protocolos de intervención, proyectos educativos, planes de trabajo, etc...).				10	
Observación y documentación			Muestra interés y realiza una observación activa de las tareas del centro de prácticas. Observa las tareas y funciones del tutor de prácticas así como las que le encomienda para el desarrollo de sus prácticas. Se documenta, indaga e investiga en aquellas tareas, funciones o elementos vinculantes a sus tareas de prácticas. Mantiene reuniones fluidas con el tutor/a.				15		
Intervención		Colabora en el diseño de la intervención más allá de un sujeto pasivo. Es prudente y respeta las indicaciones del tutor/a durante la intervención. Identifica correctamente las sesiones que ha observado e intervenido. Cuando la intervención no es factible, discute o propone alternativas (simulación de una intervención) con el tutor/a. Realiza la intervención con seriedad, profesionalidad y competencia.				15			

Continuación ANEXO II

ACTITUD Y COMPROMISO PERSONAL	20	Orientación hacia la tarea	Muestra interés, se orienta positivamente hacia la tarea.	10		
		Relación personal/profesional en el contexto de prácticas	Mantiene una relación fluida con el tutor de prácticas. Mantiene una relación fluida con el entorno del centro de prácticas (alumnado, compañeros, deportistas, pacientes...).	10		
VALORACIÓN Y OBSERVACIONES DEL TUTOR DE PRÁCTICAS	20			20		Firma del tutor/a.
SUMA TOTAL						

ANEXO III: PLANILLA DE CORRECCIÓN DE LA MEMORIA DE PRÁCTICAS

ÁMBITO DEL PRÁCTICUM (X en dónde corresponda)		<input type="checkbox"/> Docencia	<input type="checkbox"/> Rendimiento	<input type="checkbox"/> Salud	<input type="checkbox"/> Gestión	CURSO ACADÉMICO:	FINAL: _____
201_/_							
PROFESOR RESPONSABLE: _____							
ALUMNO PRÁCTICUM: APELLIDOS _____ NOMBRE: _____							
APARTADO	PTOS	SUBAPARTADO	CRITERIOS			PTOS	NOTA
<i>La memoria de prácticas será evaluada en función de los siguientes aspectos, que el alumno dejará constancia:</i>							
Presentación		Aspectos formales	Se cumplen los requisitos mínimos y aspectos formales.			2	
Introducción			Realiza una presentación organizada del trabajo realizado.			2	
Contextualización	10	Descripción	Realiza un registro y descripción del centro, las infraestructuras, los espacios, los equipamientos etc..., más específicos del ámbito de actuación del Prácticum.			2	
		Análisis crítico	Analiza lo anterior reflexivamente, discutiendo y justificando por qué lo descrito le parece adecuado o no para el correcto desarrollo del ejercicio de la profesión del deporte objeto del Prácticum			4	
Desarrollo de prácticas	40	Requisitos (Inscripción, etc.)	Cumple el mínimo exigido de grupos de prácticas, usuarios en la instalación, etc. para llegar a realizar las horas prácticas de intervención y observación exigidas (en docencia: tiene grupos de diferentes cursos) Ha mantenido una comunicación fluida y constante a lo largo del Prácticum con el responsable de la facultad. Ha negociado con el profesor tutor del centro de prácticas todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos, evaluación, metodología, tareas) con la suficiente antelación para afrontar las prácticas con garantías de éxito.			5	



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

	Programación (Unidades de programación)	Programa el proceso de e-a/entrenamiento/gestión/salud durante el periodo de prácticas con previsión de tiempo y forma en coherencia con lo programado y/o acordado con el tutor. Estructura el proceso en unidades de programación coherentes (Unidades didácticas, macrociclos, tareas de la gestión o de la salud) estableciendo los objetivos, los contenidos, las tareas, la metodología y la evaluación	20	
--	--	--	----	--

Continuación Anexo III

Desarrollo de prácticas	40	Sesiones	<p>Diseña el conjunto de sesiones de las unidades de programación (tanto las que imparte como las que conformarían el conjunto de la unidad de programación, que no llega a impartir o que simplemente asiste como observador)</p> <p>A valorar, uniformidad de modelo, programación de los diferentes apartados de la misma (en docencia las vinculadas con los elementos curriculares, en rendimiento las vinculadas al proceso de entrenamiento deportivo, en gestión a las vinculadas a la planificación y organización de instalaciones y en el campo de la salud, a la prevención de lesiones, recuperación física y prescripción de actividad física saludable.)</p> <p>Identifica correctamente las sesiones que ha observado e intervenido.</p> <p>Tras la observación e intervención en las prácticas lo programado siempre ha podido no ajustarse correctamente a la realidad encontrada en el día.</p> <p>Incluye las propuestas de modificación de lo que había programado con mayor o menor profundidad en los diferentes aspectos del proceso (programación, impartición y evaluación)</p>	10		
		Proceso de autorregulación de la programación: Propuestas de modificación sobre lo programado en función de la intervención.			5	
Diario	20	Descripción	<p>Describe brevemente el desarrollo de las sesiones observadas</p> <p>Abarca el conjunto de prácticas (observadas e intervenidas) así como cualquier otro aspecto de relevancia sucedido en el centro escolar para el desarrollo de las prácticas.</p>	6		
		Reflexión y toma decisiones (en función de lo observado e intervenido) como proceso de autorregulación de la práctica	<p>Realiza estos procesos en cada una de las sesiones</p> <p>Profundiza en los diferentes aspectos del proceso de e-a o entrenamiento, basándose en su programación, planteamiento y justificación de las sesiones, impartición (control del grupo, feedback, etc.) y evaluación (criterios, instrumentos, etc.)</p> <p>Propone propuestas de mejora</p>		14	



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

Tareas pactadas con el profesor tutor de la facultad, o actividades de control y seguimiento propuestas.	25			25		
Bibliografía	5		Cita correctamente la bibliografía básica y específica de los contenidos desarrollados en las prácticas. Cita correctamente la bibliografía básica y específica del tema de investigación desarrollado. Añade bibliografía complementaria necesaria para la contextualización, profundización... de la memoria de prácticas.	5		
SUMA TOTAL						

PROCESO DE TUTORIZACIÓN Y SUPERVISIÓN DEL PRACTICUM EN TRABAJO SOCIAL: UN ESPACIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Francisco Xabier Aguiar Fernández

Universidad de Vigo

Ana Belén Méndez Fernández

Universidad de Vigo

Clara Isabel Fernández Rodicio

Universidad de Vigo

La adaptación del practicum a las exigencias del EEES ha supuesto un proceso de reorganización que contempla un nuevo modelo que refuerza la supervisión. Se presenta el proceso de tutorización y supervisión en el practicum del Grado de Trabajo social como un espacio de aprendizaje significativo que conlleva la interrelación de diferentes protagonistas en la construcción de un proyecto pedagógico, organizativo y estructural que guía todo el proceso para alcanzar los objetivos finales cara el futuro desarrollo profesional. A la espera de un estudio que implique a todos los agentes, se presentan las primeras reflexiones de la coordinación, y las fortalezas y debilidades detectadas tras el primer año de implantación del nuevo practicum.

DE LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender, si bien el modelo clásico se ha basado más en la transmisión de información que en un aprendizaje reflexivo y crítico que tenga como principal actor al estudiante. Aprender a aprender lleva consigo que el alumnado posee la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, siendo capaz de autorregular el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias que les ayudan a adaptarse a nuevas situaciones. Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que el alumnado adquiere y emplea de forma intencional como instrumento para

aprender significativamente, solucionar problemas y demandas académicas (Hernández y García, 1991).

Debido a la importancia que en este momento adquieren las estrategias de aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo, se presenta una clasificación de dichas estrategias llevada a cabo por Pozo (1990):

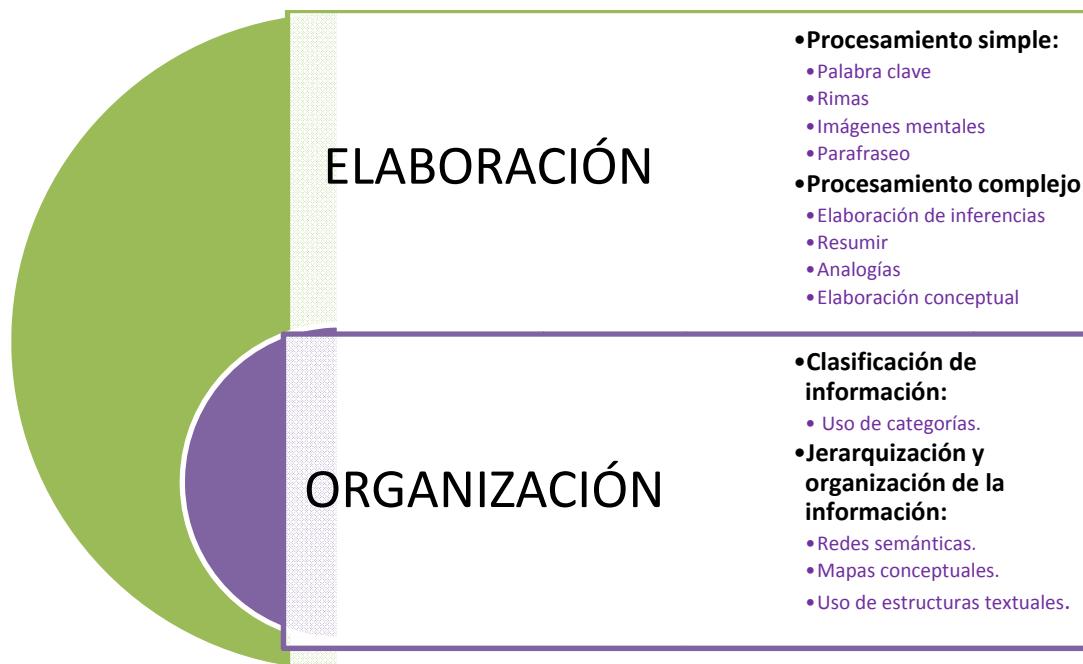


Gráfico 1.- Estrategias de aprendizaje significativo (Fuente: Pozo, 1990)

Este planteamiento rompe con la orientación predominantemente reduccionista en la tradición universitaria, que hace énfasis en la transmisión de conocimientos estructurados y que escasamente identifica un esquema inverso de inserción a la realidad desde los conocimientos previos, a partir de los cuales cada uno construye sus conocimientos, y que una vez ampliada la información adquirida, pueda resignificar las construcciones iniciales. En este sentido, el aprendizaje significativo es la vía por la que las personas asimilan la cultura que les rodea (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983), producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitiva preexistente.

Partiendo de las ideas de Vigotsky (1979) de la zona de desarrollo próximo, Flavell (1993) describe tres fases básicas en el proceso de adquisición-internalización de las estrategias:

-
- En un primer momento no es posible un uso espontáneo de las estrategias, porque se carece de competencia cognitiva para lograrlo. No se utilizan mediadores de aprendizaje.
 - El uso de mediadores o estrategias es posible siempre y cuando haya una persona que apoye o proporcione directamente la ayuda para hacerlo.
 - Uso espontáneo y flexible de las estrategias.

LA SUPERVISIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN TRABAJO SOCIAL

La supervisión ha sido una práctica que ha estado vinculada a la intervención en trabajo social desde sus orígenes, estando muy unida a su propia evolución. Ésta, es concebida como el desempeño que necesita ser asistido en una interacción asimétrica por otra persona o personas más capaces, y que indica el estado actual de desarrollo que presenta el sujeto cognosciente en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje (Nogales, 2010). La supervisión se implanta a partir de un espacio en que se permita un proceso de intervención pedagógica que trata de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los significados que construye sean los más ricos y ajustados posible. El espacio de supervisión rompe con la relación didáctica de tipo clásico buscando en su desarrollo la máxima horizontalidad. En este sentido, Bodalo y García-Longoria (2010), señalan que debe evitarse presuponer que el supervisor posee el absoluto monopolio del saber, situación que conllevaría un fracaso seguro en el proceso de supervisión. Por lo tanto, la horizontalidad es una exigencia inexcusable en un modelo de supervisión anclado en una perspectiva de aprendizaje significativo.

La supervisión realizada desde la docencia en trabajo social requiere una puesta al día continua y una metodología de aplicación dinámica totalmente inserta en el ámbito donde se realiza. Uno de sus objetivos principales es la adquisición de una identidad profesional a partir del aprendizaje del rol profesional. Este aprendizaje del rol profesional exige el conocimiento y dominio de un conjunto de habilidades específicas previamente delimitado en el Libro Blanco del título de Grado de Trabajo Social, y que se relacionan con habilidades cognitivas (conocimientos sobre la materia), técnicas (manejo de técnicas, instrumental); pero también habilidades interpersonales como las habilidades sociales o comunicativas (Hargie y Marshall, 1986), bien de carácter general (mantener una conversación), como específicas (por ejemplo desarrollar empatía).

Nuestra profesión tiene un carácter eminentemente práctico actuando sobre realidades sociopersonales complejas, por lo cual no siempre es posible realizar análisis e interpretaciones desde el punto de vista teórico, llevándonos al eterno debate de la integración entre la teoría y la práctica. Desde este planteamiento, la supervisión puede constituir un instrumento más que contribuye a superar esta dicotomía. La supervisión permite construir un

espacio para analizar la práctica profesional al amparo de los conocimientos teóricos del trabajo social y del resto de las ciencias sociales que impulse a su vez la modificación de la propia praxis, contribuyendo así a una mayor calidad, no solo de los procesos formativos, sino también de la propia profesión. Por otro lado, la reflexión de la propia práctica y su sistematización enriquece el propio cuerpo teórico del trabajo social.

LOS PROTAGONISTAS EN EL PROCESO DE SUPERVISIÓN

Porcel y Vázquez (1995), señalan la necesidad de que el modelo de supervisión contemple un proyecto integral que permita un diseño coherente del proceso y los actores implicados, de tal forma que, entre otras cuestiones, debe delimitar los aspectos que se van a supervisar, la metodología a seguir, la finalidad y objetivos que se pretenden alcanzar y la gradación de su consecución de cara a una adecuada evaluación. El proceso de supervisión conlleva la interrelación de diferentes protagonistas en la construcción de un proyecto pedagógico, organizativo y estructural, que guíe todo el proceso para alcanzar los objetivos finales cara el futuro desarrollo profesional (Gráfico 2):

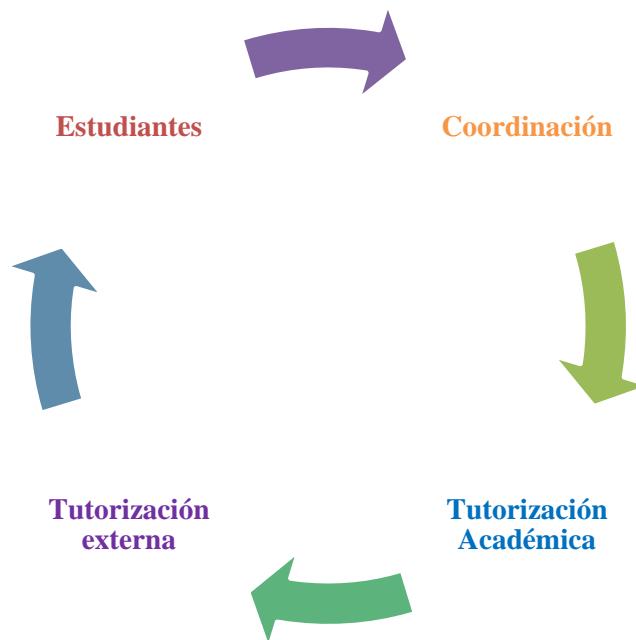


Gráfico 2.- Protagonistas de la supervisión del practicum de Trabajo Social

- La *coordinación*, además de funciones de gestión, negociación, formalización o seguimiento, velará para que todos los agentes implicados actúen de manera coordinada en la consecución de los fines pedagógicos, promueve que la supervisión académica y profesional converjan en un proyecto educativo común y es la encargada de establecer los procedimientos y protocolos que permitan uniformizar las actuaciones de todos los tutores académicos y externos.

- La *tutorización académica*, que debe ser realizada por profesorado universitario con formación específica y experiencia en trabajo social y en supervisión, con pleno reconocimiento docente (Fernández, 2008). Para ello, es necesario supervisar el trabajo durante el período de realización de las prácticas, mediante sesiones individuales y grupales, guiar a los estudiantes y mantener contacto con los tutores externos de cara a la evaluación del alumnado.
- La *tutorización externa*, responsable de estimular la transferencia de competencias y el incremento de éstas como resultado de las intencionalidades formativas. Necesariamente debe ser un profesional del trabajo social cuya función principal será la de contribuir al desarrollo de la identidad profesional desde la supervisión y el acompañamiento.
- Los *estudiantes*, que aportan, de manera continua, nuevos elementos de reflexión para la renovación de la teorización y de la metodología, y la aplican al ejercicio concreto de la práctica profesional. Simultáneamente con lo anterior, se descubren como sujetos profesionales de la praxis en determinados contextos y problemáticas, lo que les permitirá tomar decisiones sobre su propio proyecto profesional.

El proceso de supervisión, con la participación de todos los protagonistas implicados en el desarrollo del prácticum, es la parte de mayor relevancia a la hora de llevar a cabo una experiencia guiada que sucede en un contexto de trabajo. La finalidad es que el alumnado aprenda a transferir todos los conocimientos adquiridos en el aula para lograr un adecuado desarrollo de las competencias profesionales.

EL MODELO DE SUPERVISIÓN /EVALUACIÓN EN EL PRACTICUM DEL GRADO DE TRABAJO SOCIAL.

En el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Vigo, la supervisión es entendida de manera específica como el proceso de reflexión sobre la práctica con apoyo profesional, e incluye las siguientes tareas:

- seguimiento del período de adaptación del alumnado,
- visitas y contacto con los centros,
- evaluación intermedia mediante sesiones individuales y grupales periódicas de supervisión: en las que se reflexiona críticamente sobre la práctica y sobre la propia posición en ella, gestión de las dificultades, apoyo a los profesionales, dirección del proyecto del practicum y evaluación final.

Las sesiones de supervisión se constituyen en espacios en los que se da sentido a la intervención social a partir del análisis de la práctica; en consecuencia, se propone conformar una comunidad de práctica, en la que los

docentes y los discentes, participan en prácticas significativas, incorporando la perspectiva del aprendizaje social en los espacios en los que se desenvuelven.

El proyecto formativo se desarrolla en la guía docente, de acuerdo a la normativa y al plan de estudios de la titulación, así como a las actividades, mecanismos de seguimiento y criterios de evaluación del mismo, que incluye la valoración de los informes de los tutores externos, las actividades de seguimiento y supervisión individual y grupal de los tutores académicos, así como la memoria final del alumnado.

Para lograr una mejora en las tareas de tutorización y supervisión del alumnado, desde la coordinación del practicum se ha trabajado en las siguientes líneas:

- *Uniformización del procedimiento de tutorización y supervisiones.* Se realizan dos talleres grupales introductorios previos a la incorporación del alumnado a sus destinos; tres talleres de supervisión grupal y tres supervisiones individuales a lo largo del período de realización del practicum.
- *Refuerzo de la coordinación entre los tutores académicos.* La coordinación ha dado pautas en cuanto a contenidos a los distintos tutores académicos y se ha facilitado un cronograma general que favoreciese seguir una planificación, ejecución y seguimiento similar para todo el alumnado.
- *Refuerzo de la comunicación y protocolización de los contactos entre tutores académicos y los tutores externos de las instituciones.* Se ha establecido por protocolo un primer contacto previo a la incorporación del alumno; y un segundo contacto a las 72 horas siguientes para detectar primeras impresiones o dificultades. Además, se contemplan un mínimo de tres contactos con los tutores externos, siempre previos a cada una de las supervisiones con el alumnado, a fin de incorporar esta información a las sesiones de supervisión establecidas.
- *Creación de documentación estandarizada como apoyo a la tutorización, supervisión y evaluación.* Se ha creado un documento específico y común destinado a la supervisión del alumnado en prácticas por parte de los tutores académicos, que incluye todos los elementos facilitadores del seguimiento y la evaluación/calificación final (hojas de registro de los talleres introductorios; supervisiones individuales; supervisiones grupales; contactos para la coordinación/supervisión con los tutores externos; cronograma general; rúbrica de evaluación de la memoria de prácticas, entre otros instrumentos).
- *Elaboración de una nueva ficha para la supervisión y evaluación de adquisición de competencias por parte de los tutores externos.* Esta ficha ha sido elaborada en relación a las competencias establecidas en la guía docente, se utiliza como documento abierto a lo largo de todo el período de practicum y como

referente en los contactos entre tutores académicos y tutores externos.

- *Utilización de las nuevas tecnologías como vehículo de comunicación entre todos los agentes implicados.* La plataforma virtual de la Universidad de Vigo ha permitido mejorar de una manera sustancial la comunicación entre estudiantes, coordinación y tutores académicos. Para la comunicación con los tutores externos, se ha creado una lista de correo electrónico, a través de la cual se les mantiene informados, no solo de cuestiones relativas al practicum, sino de otro tipo de actividades y noticias de interés relacionadas con la actividad de la comunidad universitaria.

CRONOGRAMA SUPERVISIONES PRACTICUM	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.
Plenario de la coordinación con el alumnado	■			
1º seminario preparatorio	■	■		
2º seminario preparatorio		■		
Incorporación del alumnado al centro de prácticas		■		
Verificación incorporación/ detección problemas		■		
Contacto tutores universidad con tutores externos			■	
1ª supervisión individual			■	
1ª supervisión grupal			■	
Contacto tutores universidad con tutores externos				■
2ª supervisión individual				■
2ª supervisión grupal			■	
Contacto tutores universidad con tutores externos				■
3ª supervisión individual				■
3ª supervisión grupal			■	
Revisión final memoria de prácticas				■

Gráfico 3.- Cronograma supervisiones practicum Grado Trabajo social UVIGO 2012-2013
(Fuente: Elaboración propia, 2012)

Los seminarios preparatorios al practicum

Como el período de prácticas se ubica en el primer cuatrimestre, a lo largo de la primera semana del curso académico, la coordinación del prácticum realiza una reunión plenaria con el alumnado, donde se les explica la guía docente y el proceso de incorporación a la institución. El alumnado ya conoce

en qué institución está destinado y cuál será su tutor académico. A partir de ese momento, son los tutores académicos los que realizarán los procesos y actividades previstas por los protocolos establecidos por la coordinación y la guía docente. Antes de la incorporación a las instituciones respectivas, se programan dos seminarios presenciales grupales que realiza cada tutor académico con el grupo de alumnos que se le asignan para la supervisión/evaluación.

La coordinación ha propuesto para estos seminarios unos objetivos mínimos y comunes, a saber, los siguientes: orientar en cuestiones de reglamento y procedimientos; explorar fortalezas y debilidades/dificultades en relación a las prácticas de campo; analizar, clarificar y ajustar expectativas; abordar aspectos de metodología y procedimientos que el grupo considere necesarios o ante los cuales presenten mayor inseguridad y preparar al alumnado para la incorporación al ámbito/ institución específica.

En el primer seminario se pide al alumnado que realice un análisis de fortalezas y debilidades y un análisis de expectativas, como base inicial al proceso de supervisión que se seguirá posteriormente. Además, se les encarga un dossier en relación a los aspectos teóricos, legislativos y de recursos específicos del campo en el que van a realizar las prácticas, de tal forma que integren los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y realicen nuevas búsquedas bibliográficas o de información/documentos generados por las propias instituciones de destino. Esto favorece que, por un lado, el alumnado integre los conocimientos y se sienta más seguro en el momento de su incorporación, y por otro, que el tutor externo perciba este trabajo previo de cara al proceso de conocimiento y adaptación a la realidad del campo de prácticas. Además, la coordinación recomienda que los tutores académicos contacten con los tutores externos previamente a la organización de los seminarios introductorios para incorporar las necesidades o sugerencias que éstos propongan, para poder así transmitirlas al alumnado e integrarlas en la metodología de los seminarios.

Las supervisiones grupales e individuales

En el tránsito de la permanencia en el destino de prácticas se programan un total de tres supervisiones académicas grupales y tres individuales, espaciadas según el cronograma orientativo que debe cumplir cada uno de los tutores académicos implicados en la supervisión del practicum. La coordinación ha establecido pautas y recomendaciones organizativas, propuestas de contenido e instrumentos de recogida de datos con el fin de sistematizar y unificar en lo posible el proceso. En este sentido, el contenido central de cada una de las supervisiones grupales se centra en lo siguiente:

1^a sesión: contraste de la formación obtenida en la carrera y lo trabajado más específicamente en los seminarios introductorios con la realidad que el alumnado se encuentra en el momento de la incorporación al campo de prácticas, así como la puesta en común y análisis de las primeras dificultades surgidas.

2^a sesión: análisis y reflexión crítica sobre un caso práctico. Cada estudiante escoge un caso práctico del que haya tenido conocimiento o con el que esté trabajando en el centro de prácticas que resulte de especial interés o complejidad y lo analiza desde la teoría y metodología del trabajo social. El caso es expuesto al grupo y la intervención profesional se expone a un análisis crítico y reflexivo, justificando la pertinencia de la intervención, o en su caso, de considerarlo conveniente, planteando una propuesta alternativa.

3^a sesión: análisis de la práctica fundamentándola en los aspectos éticos y deontológicos de la profesión y en el manejo de la confidencialidad de la información, desarrollando así el eje axiológico-valorativo como componente fundamental en la identidad y trayectoria del trabajo social.

Por su parte, el contenido de las supervisiones individuales se centra en el seguimiento, apoyo, desarrollo y elaboración de instrumentos que van a converger en el contenido de la memoria de prácticas, sin obviar el planteamiento de otros aspectos que puedan ser de interés o dificultad para el alumno y no se hayan podido abordar en el espacio de las supervisiones grupales. Dado que previamente a cada supervisión individual los tutores académicos deben contactar con los profesionales externos con el fin de detectar las dificultades o carencias del alumnado, esta información puede ser incorporada a las sesiones, favoreciendo la participación conjunta en el diseño de estrategias de mejora que contribuyan al desarrollo de las habilidades personales y teórico-metodológicas del alumno, y seguir avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los espacios de supervisión individual y grupal no sólo se limitan a aspectos formativos o de contenido, sino que también permiten un lugar de encuentro donde trabajar las inseguridades, dudas o ansiedades surgidas a lo largo de todo el proceso entre el alumnado y el supervisor académico.

Evaluación

La evaluación del practicum debe verificar la capacidad efectiva de desarrollar las tareas concretas de la actividad profesional, así como la adquisición de las destrezas y aptitudes correspondientes establecidas en la guía docente. La evaluación tiene un carácter necesariamente continuado a través del seguimiento del trabajo tutorizado, que incluye la valoración de los informes de los tutores externos, las actividades de seguimiento y supervisión de los tutores académicos, así como la memoria final del alumnado.

En todo caso, la nota final viene determinada en un 50% por la valoración emitida por los tutores de las entidades colaboradoras, reconociendo así y poniendo en valor su participación activa en todo el proceso de supervisión-evaluación. Como se ha adelantado, para facilitar y uniformizar en lo posible este proceso de valoración, se ha elaborado una ficha con un cuestionario ad hoc basado en las competencias de la materia que les sirve como guía para la evaluación final y que también permite que la coordinación disponga de información para evaluar las fortalezas y debilidades que ha tenido el alumnado. En este sentido hay que señalar que la diversidad de los campos de prácticas y los diferentes roles y funciones de los profesionales del trabajo

social, hace necesario que el proyecto formativo general tenga que ser adaptado entre el tutor académico y el tutor externo para cada uno de los alumnos.

El otro 50% de la valoración final es emitido por el tutor académico, en función de las actividades de seguimiento, supervisión y la memoria final, en las siguientes proporciones:

- Asistencia, participación, interacción y realización de las actividades/tareas encomendadas en los seminarios preparatorios antes de iniciar las prácticas en instituciones (máximo 5%).
- Asistencia, participación, interacción y realización de las actividades/tareas encomendadas para las supervisiones individuales (máximo 5%).
- Asistencia, participación, interacción y realización de las actividades/tareas encomendadas para las supervisiones grupales (máximo 10%)
- Memoria del practicum realizada por el alumnado (máximo 30%).

Como ya se ha señalado anteriormente, se han creado hojas de registro uniformizadas que facilitan el seguimiento y la evaluación continua.

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DETECTADAS POR LA COORDINACIÓN EN EL PROCESO DE TUTORIZACIÓN Y SUPERVISIÓN

Entre las fortalezas del modelo de supervisión del Grado de Trabajo social, desde la coordinación del practicum, podemos avanzamos las siguientes:

- Existencia de una consolidada trayectoria de organización y supervisión de prácticas curriculares en la titulación, lo que ha permitido contar con estructuras de planificación, gestión y evaluación como referentes de partida previos.
- La existencia de una red de instituciones y profesionales del trabajo social en ámbitos muy diversos que ya habían participado en la supervisión de alumnado en prácticas en la diplomatura.
- La normativa interna que establece que el perfil de los tutores académicos y los tutores externos han de ser siempre titulados en trabajo social.

En cuanto a las principales debilidades, tienen que ver con:

- La escasez de tiempo y reconocimiento institucional a la tutorización y supervisión del practicum, lo cual limita la dedicación y las posibilidades de una mejor calidad docente.
- La plataforma virtual que estamos utilizando para la comunicación entre alumnado, tutores académicos y coordinación, que no permite en este momento incorporar a la comunidad profesional

externa, limitando la comunicación con las instituciones colaboradoras.

- La adopción de un modelo basado en la voluntariedad y solidaridad de los tutores externos, que limita la posibilidad de poder elegir o plantear mayores exigencias en cuanto a selección y acreditación de centros y tutores externos, formación continuada o docente. Además, el escaso reconocimiento de la Universidad hacia los profesionales e instituciones colaboradoras repercute en la implicación y motivación de los mismos a la hora de asumir alumnado en practicum.

CONCLUSIONES

El modelo del practicum constituye una estructura sistémica centrada en la construcción del conocimiento del estudiante y en la corresponsabilidad formativa de los agentes donde se integran las lógicas disciplinares con la lógica profesional (Sáez, 2009). Esta forma de entender la formación en el practicum se fundamenta en un modelo participativo, reflexivo y dialógico que se caracteriza por otorgar el protagonismo del proceso de aprendizaje al estudiante. En el proceso de supervisión debe crearse un clima que facilite el diálogo, la interrelación teoría-praxis y el aprendizaje práctico de los estudiantes, integrándolos a partir de sus prácticas y del espacio mismo de supervisión.

La burocracia y la dificultad en el proceso organizativo del practicum consume excesivo tiempo y energías, tanto de la coordinación como de los tutores académicos, haciendo que se pierda de vista el verdadero propósito del prácticum, que debiera de dar mayor relevancia a los contenidos de aprendizaje, a los sistemas de tutorización, supervisión y evaluación (Zabalza, 2011). En definitiva, esto repercute en el debilitamiento de los aspectos cualitativos y en el diseño de un modelo integral formativo que permita una verdadera capacitación profesional.

En nuestro caso, desde la coordinación del practicum se han expuesto una serie de fortalezas y debilidades que se deben reflexionar con la participación de todos los protagonistas implicados con el objetivo de impulsar fortalezas y minimizar debilidades. Para ello, se está elaborando un estudio que permitirá pasar de estas primeras reflexiones realizadas por la coordinación a un proceso de diálogo y análisis reflexivo, crítico y consensuado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P.; Novack, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

-
- Bodalo, E. y García-Longoria, M.P. (2010). La supervisión en el practicum. Una Europa social y plural. Actas VII Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo social. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, S. (2008). Identidad y formación en el trabajo social: desafíos corporativos del practicum para la docencia y el ejercicio profesional. *Portularia*, Vol VIII, 2, 153-164.
- Flavell, J.I. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Hargie, O. y Marshall, P. (1986). Interpersonal communication: A theoretical framework. En O. Hargie, *A handbook of communication skills*. Londres: Croom Helm.
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- ANECA (2005). Libro Blanco del título de Grado de Trabajo Social. Madrid:Aneca. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbsocial_def.pdf
- Marín, L. y León, M. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema*, 1 (13), 2, 247-251.
- Nogales, I. (2010). La supervisión como construcción de sentido y significado. *Boletín electrónico Surá*, 167. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura-167.pdf>
- Porcel, A. y Vázquez, C. (1995). *La supervisión. Espacio de aprendizaje significativo. Instrumento para la gestión*. Zaragoza: Certeza.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 9-20.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Edit. Crítica.
- Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

EL PRACTICUM EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL: TRAYECTORIA, ORGANIZACIÓN Y DIFICULTADES EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Francisco Javier Aguiar Fernández

Universidad de Vigo

Ana Belén Méndez Fernández

Universidad de Vigo

Esta comunicación presenta el trabajo desarrollado en el último año por la coordinación del practicum del título de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Vigo en el proceso de adaptación a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se parte de una consolidada trayectoria seguida en los estudios universitarios de trabajo social, los cuales han contemplado la realización de prácticas profesionales supervisadas desde sus orígenes, poniendo de manifiesto su constante y especial interrelación con la realidad profesional. Una vez contextualizada la experiencia previa acumulada, se exponen las principales dificultades y reflexiones con respecto a su implantación, tanto desde el punto de vista normativo como en lo relativo a la gestión interna y externa. Por último, se formulan propuestas y recomendaciones para la mejora de la organización y la optimización del aprendizaje a través del practicum.

INTRODUCCIÓN

La implantación de los grados supuso para la titulación de Trabajo Social un nuevo escenario para la organización del practicum dentro del proceso de reforma y adaptación al EEES. Este desafío planteó la necesidad de modificar la idea del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una metodología de trabajo cuyos fundamentos son la docencia centrada en el estudiante, donde la adquisición de competencias profesionales es el referente principal de la formación de los futuros trabajadores sociales. Además, requiere de un modelo pedagógico reflexivo experimental y de un aprendizaje que parte de la experiencia, de las situaciones reales, como objeto de estudio y análisis (Zabalza, 2011). El estudiante debe reflexionar sobre la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, siendo capaz de autorregular el propio

proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias que ayudan a adaptarse a nuevas situaciones (Hernández y García, 1991).

A pesar de los cambios introducidos por este nuevo modelo, podemos afirmar que la trayectoria seguida en los estudios universitarios de trabajo social ha estado siempre interrelacionada con la realidad profesional, ya que la realización de prácticas profesionales debidamente supervisadas ha sido una constante en la profesión a nivel mundial. En este sentido, aunque el cambio ha supuesto un esfuerzo de adaptación importante, las metodologías propuestas no resultan totalmente innovadoras para el Área de Trabajo social y Servicios Sociales, ya que siempre se ha tenido en cuenta un proceso claramente dialéctico de acción-reflexión-acción (Bódalo y García-Longoria, 2010).

Los estudios de Trabajo Social se imparten en la Universidad de Vigo (Campus de Ourense) desde 1994. La realidad planteada por el EEES ha supuesto la transformación de Diplomatura (tres años) a Grado (4 años), con una significativa modificación y ampliación del plan de estudios que ha culminado el presente curso académico, y que ha supuesto también un aumento significativo del número de horas dedicado a las prácticas curriculares externas.

Previamente a la implantación del EEES, las universidades españolas en conjunción con el Consejo General del Trabajo social, ya habían iniciado en nuestro país una fuerte campaña para la conversión de los estudios de diplomatura a licenciatura, proceso culminado con la uniformización general de todos las titulaciones a nivel de grado. Ante este nuevo escenario, la Conferencia de Directores de Escuelas y Departamentos de Trabajo social había comenzado a trabajar en el diseño del título de Grado de Trabajo Social. Del trabajo de esta Conferencia surgieron una serie de documentos que constituyen la base y guía para la elaboración de los planes de estudio procurando la máxima uniformización posible a nivel estatal, como es el caso del Libro Blanco del Título de Trabajo social (ANECA, 2005), entre otros, que son la base y referencia que en nuestro caso se ha seguido, tanto en lo que respecta al título como al desarrollo del practicum.

Según el Plan de Estudios de Grado en Trabajo social de la Universidad de Vigo desarrollado en la memoria de verificación del título: “El Practicum es un conjunto de actividades orientadas a un aprendizaje basado en la acción y la experiencia, y a permitir la apropiación e integración de destrezas y conocimientos. El Practicum debe permitir al alumnado, entre otras actividades, descubrir, analizar y comprender el contexto y los procesos de intervención social en compañía de un/a trabajador/a social experimentado/a en su propio contexto organizativo”. El practicum se desarrolla en servicios y entidades desde las que se prestan servicios de Trabajo Social y que son reconocidas como centros colaboradores para la formación en prácticas por las universidades mediante Convenios de Cooperación Educativa.

El practicum se configura como una materia de carácter obligatorio, del primer semestre del cuarto curso de la titulación. Consta de 30 créditos ECTS, equivalentes a 750 horas, de las que 450-525 se asignan a prácticas en instituciones externas (en función de los horarios de las mismas). Las restantes

se computan en las actividades de: seminarios de iniciación previos a la incorporación a las instituciones; sesiones de tutorización y seguimiento individuales y grupales; procedimientos de evaluación de las competencias adquiridas, así como al trabajo autónomo del alumnado necesario para garantizar todos los aspectos anteriores.

ORGANIZACIÓN DEL PRACTICUM

La organización del practicum en el primer año del título de Grado ha sido un proceso complejo que acabó convergiendo en la aprobación de un reglamento específico para nuestra titulación. Este reglamento tiene como objeto el establecimiento del marco en el que se desarrolla el proceso de gestión, organización y evaluación de las prácticas externas curriculares y que constituyen el contenido de la materia Practicum. Su redacción ha tenido en consideración la siguiente normativa y documentos:

- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Normativa específica de la Universidad de Vigo sobre estructura y organización académica de los planes de estudios de Grado.
- Real Decreto 179/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.
- Resolución de 15 de octubre de 2010, por la que se publica el Plan de Estudios de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Vigo.
- Sistema de Garantía Interno de Calidad.

La gestión y organización de las prácticas externas curriculares es responsabilidad del equipo decanal, junto con la Comisión del practicum, y la colaboración del Servicio Responsable de la Universidad de Vigo. Por su parte, la orientación y seguimiento del desarrollo de las prácticas le corresponde a los tutores académicos, en colaboración con los tutores externos y la coordinación. La Comisión del practicum está integrada por la Decana o persona en quien delegue, que actúa como presidenta de la Comisión; los coordinadores del practicum y los tutores académicos que actúen como tales en el curso académico correspondiente. También pueden formar parte dos estudiantes de grado, así como un PAS (personal de administración y servicios), en aquellas sesiones en que se debatan cuestiones organizativas y de mejora del practicum.

Responsabilidades de los actores implicados

En cuanto a las responsabilidades de las distintas partes implicadas, se han distribuido de la siguiente manera:

- *Comisión del Practicum:*
 - Colaborar en la elaboración de la guía docente de la materia.
 - Aprobación de la guía docente para ser elevada a la Junta de Centro.
 - Evaluar el proceso del practicum y proponer acciones de mejora.
 - Resolver las incidencias, tanto de carácter general como particular en el desarrollo del practicum, que no estén contenidas en el reglamento.
- *Coordinación del practicum:*
 - Mantener las necesarias relaciones de consulta e información con el equipo decanal en referencia a tareas vinculadas a la gestión, organización y procedimiento.
 - Informar al alumnado del procedimiento y desarrollo del practicum.
 - Elaborar la guía docente en colaboración con los tutores académicos.
 - Convocar la Comisión de practicum, cuando sea necesario, para garantizar el procedimiento contenido en la normativa, así como para resolver incidencias tanto de carácter general como particular, que puedan surgir en el desarrollo del practicum.
 - Elaborar los documentos necesarios para la orientación, desarrollo y evaluación.
 - Concertar las plazas en instituciones, empresas y entidades colaboradoras que serán el destino de las prácticas del alumnado.
 - Asignar el alumnado a la institución, empresa o entidad en la que vaya a realizar las prácticas, así como su publicidad.
 - Asignar el alumnado a los tutores académicos.
 - Cumplimentar el acta de la materia y remitir la documentación necesaria al Decanato con el fin de que puedan cubrir los protocolos, así como para emitir las certificaciones de tutores externos.

- *Tutores académicos de la Universidad:*
 - Realización de las sesiones y talleres previos al inicio del practicum, informando y asesorando sobre los contenidos y procesos de las prácticas.
 - Tutelar el trabajo del alumnado durante el período de realización de las prácticas, mediante tutorías específicas individuales y/o grupales, según lo establecido en la guía docente.
 - Supervisar y evaluar a los estudiantes durante el período de prácticas bajo los procedimientos explicitados en la guía docente y la recogida y valoración de la memoria final del alumnado.
 - Mantener contacto y seguimiento con los tutores externos de cara a la supervisión/evaluación del alumnado, solicitando la documentación necesaria, que incluirá los informes intermedios y el informe final según los modelos establecidos por la coordinación.
 - Cumplimentar los protocolos establecidos por la coordinación para el seguimiento del desarrollo del practicum y comunicar la calificación en los plazos establecidos.
- *Tutores externos:*
 - Acoger al estudiante y organizar la actividad a desarrollar de acuerdo a lo establecido en el proyecto formativo.
 - Orientar, apoyar y supervisar en sus actividades.
 - Coordinar con el tutor académico de la universidad las actividades formativas, así como comunicarle las posibles incidencias que puedan surgir en el proceso.
 - Emitir un informe final que contendrá la evaluación del estudiante, además de mantener los contactos intermedios necesarios.

En cuanto al alumnado, además de tener representación en la comisión, tal y como se establece en el reglamento, tiene los derechos y deberes reconocidos en la normativa estatal y de la universidad, recogidos así mismo en la reglamentación específica del practicum.

Modelo y proceso

La relación entre teoría y práctica está inmersa en la propia configuración del plan de estudios de grado, de tal manera que desde el primer curso, todas las materias, especialmente las específicas del Área de Trabajo social y Servicios sociales, se articulan para que el alumnado vaya adquiriendo las competencias previas que van a ser necesarias para la inserción en las prácticas de campo, planteándose por lo tanto, un sistema educativo integrado que persigue una continuidad entre las prácticas de las distintas asignaturas de forma coherente y secuenciada.

Siguiendo a Cáceres, Cívicos, Hernández y Puyol (2008), el modelo integrador concibe la formación como cambio y tiene como referentes teóricos: el cambio como organizador conceptual de la realidad y principio de construcción del conocimiento; la conciencia como constructor que hace presente lo ausente, visible lo invisible y posible lo imaginario; la confrontación como motor de cambio; la complejidad como elemento propio al acto de pensar y sentir; la comunicación como vehículo de expresión y relación. Los principios y valores de este modelo se relacionan con la creatividad, la competencia, la calidad, la colaboración y el compromiso, y todos ellos abordan un aprendizaje integral que tiene en cuenta la vertiente cognitiva, afectiva y social.

Tal y como ha quedado recogido en la memoria del Plan de Estudios de Grado en Trabajo social de la Universidad de Vigo, sólo puede realizar, y por lo tanto, matricularse en el practicum, el alumnado que tenga superadas las siguientes materias, todas ellas con una especial relación con las competencias previas necesarias: Habilidades, instrumentos y técnicas en Trabajo Social; Trabajo Social individual y familiar; Servicios Sociales Especializados I y II; Proceso de Planificación en Trabajo Social; Organización de los Servicios Sociales; Ética y Trabajo Social; Conceptos, Teorías y Métodos en Trabajo Social; Trabajo Social Grupal y Comunitario; y Gestión de Organizaciones de bienestar social.

La coordinación publica antes de que finalice el curso académico anterior, la oferta de plazas, haciendo constar en la misma: empresa, institución, entidad, servicio o programas ofertados, número de plazas, período temporal de realización, plazo y procedimiento de solicitud. Al inicio del primer cuatrimestre, se publica la lista de adjudicación definitiva del alumnado al centro de prácticas, así como el tutor académico correspondiente. Como ya se ha adelantado anteriormente, la ubicación del alumnado en los centros de prácticas es responsabilidad de la coordinación, y ésta se efectúa en virtud de los siguientes criterios, en el orden establecido:

- 1º -Nota de expediente académico.
- 2º -Número de créditos obligatorios superados.
- 3º -Número de créditos totales superados.

Siempre y cuando sea posible, y de acuerdo al orden de puntuación resultante de los criterios anteriores, se respeta el lugar que el alumnado propone para su realización entre la oferta de plazas.

El proceso de asignación de tutores académicos también corresponde a la coordinación, quedando establecido por reglamento que ésta se ha de hacer necesariamente entre el profesorado del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales. Para garantizar un adecuado seguimiento y supervisión, se distribuye de forma proporcional el número de alumnado entre los tutores implicados en cada curso académico, procurando no superar el número de 15 alumnos supervisados por cada uno. Además, en este proceso se tiene en cuenta la formación académica, práctica profesional, actividad investigadora o afinidad en relación a la actividad o especialidad de trabajo social de los centros de prácticas.

El proyecto formativo se desarrolla en la guía docente de la materia, de acuerdo a la normativa del practicum y al plan de estudios de la titulación, así como las actividades, mecanismos de seguimiento y criterios de evaluación del mismo, que incluye la valoración de los informes de los tutores externos, las actividades de seguimiento y supervisión de los tutores académicos, así como la memoria final del alumnado. En todo caso, la nota final viene dada en un 50% por la valoración emitida por los tutores de las entidades colaboradoras y el otro 50%, por los tutores académicos, en función de las actividades de seguimiento, supervisión y la memoria final.

UN PROCESO ORGANIZATIVO COMPLICADO: DIFICULTADES SURGIDAS EN LA IMPLANTACIÓN

El paso de Diplomatura a Grado ha supuesto una modificación del practicum en al menos tres aspectos que han condicionado en buena medida las dificultades encontradas por la coordinación:

- La *duración*: incremento significativo de las horas en las instituciones externas (de 165 a 450-525).
- El *cronograma*: pasando de realizarse en los meses de abril-mayo (segundo cuatrimestre) a los meses de septiembre-diciembre (primer cuatrimestre).
- El *acceso*: se transita de un modelo donde la asignación de destinos se realizaba por sorteo, a otro en el que éstos son elegidos por nota de expediente académico, incluyéndose además la exigencia de tener aprobadas una serie de materias llave que garantizan una adquisición de competencias previas, a diferencia del plan de estudios anterior.

Como se ha visto, la implantación del practicum ha supuesto la elaboración de un nuevo reglamento en el que se desarrolla el proceso de gestión, organización y evaluación de las prácticas externas que se llevan a cabo en instituciones. Este reglamento específico tuvo que ser aplazado y reelaborado en varias ocasiones, debido a que la normativa interna de la Universidad de Vigo se aprobó con posterioridad a nuestra primera propuesta. Además, la nueva normativa sobre convenios con instituciones externas, retrasó la firma y renovación de los mismos y el contacto con los profesionales.

Por tanto, una de las mayores dificultades con las que nos hemos encontrado ha sido el factor tiempo en relación al establecimiento del nuevo marco legal, y la difícil compatibilidad existente por un lado, entre el calendario y requisitos aprobados para la realización del practicum en la memoria de verificación del título y el calendario y plazos oficiales de la Universidad de Vigo, y por el otro, entre éstos y el propio ritmo e ideosincrasia de la realidad institucional de las entidades colaboradoras externas. La inclusión de materias llave y el acceso por nota de expediente académico, ha originado que hasta finales del mes de julio (cierre de actas) la coordinación no pudiese realizar la

asignación definitiva de destinos, hecho que ha supuesto una importante incertidumbre para el alumnado y las propias instituciones a las que se debían de incorporar en septiembre. En parte, este inconveniente se ha solventado ampliando el período preparatorio y de talleres introductorios al practicum hasta mediados de septiembre, medida que continuará en el futuro y se considera necesaria para mejorar sustancialmente las condiciones de incorporación y la calidad de la formación previa del alumnado.

Con respecto a la gestión interna y externa, la coordinación se ha encontrado también con varias limitaciones. En primer lugar, la propia configuración del equipo de profesorado tutor académico, entre el cual se han suscitado reticencias por el cambio que ha supuesto el pasar de un practicum reconocido como materia en el POD (Plan de Ordenación Docente) a un sistema de desgravaciones del cual no se conocía ningún dato en el momento de configurar el equipo. Cabe destacar que tanto los tutores académicos como los externos, han de ser titulados en trabajo social. Entendemos que sólo de este modo se garantizan los criterios de adquisición de competencias y supervisión establecidos en la guía docente, respetando así mismo la trayectoria histórica del trabajo social y preservando su identidad. En segundo lugar, con respecto al alumnado, se hizo necesario mantener sesiones informativas por la incertidumbre generada por el nuevo marco legal y organizativo.

CONCLUSIONES

La práctica académica es fundamental en la formación de trabajadores sociales, en tanto que es un proceso pedagógico que permite a los estudiantes incorporar conocimientos teóricos, metodológicos y axiológicos para interactuar con la realidad social e intervenir en ella, contribuyendo así a la transformación de situaciones. Desde esta perspectiva, la práctica académica es un ejercicio de reflexión en un constante y simultáneo proceso de investigación-intervención (Galeano, Rosero y Velásques, 2011).

A pesar de la amplia experiencia y trayectoria previa existente en la organización de prácticas profesionales en el título de trabajo social, el paso de Diplomatura a Grado ha supuesto una modificación del practicum en cuanto a su marco legal y reglamentario, duración, cronograma y acceso del alumnado al mismo que han condicionado en buena medida las dificultades encontradas por la coordinación en el proceso de adaptación al EEES. Paralelamente a la ampliación en su duración y al incremento de todo tipo de tareas y actividades consustanciales al proceso organizativo, se constata un insuficiente reconocimiento de las horas de dedicación a la organización, gestión y supervisión, tanto a la coordinación como a los tutores académicos, y una escasez de instrumentos de coordinación y colaboración con los tutores externos por parte de la Universidad. A pesar de ello, en este primer año de implantación se ha conseguido impulsar la coordinación entre los distintos agentes implicados, se ha promovido la uniformización de los procedimientos de tutorización y supervisión; se han protocolizado los contactos entre tutores

académicos y externos, y se ha elaborado nueva documentación de apoyo a la supervisión y evaluación.

Los conocimientos prácticos, tal y como se recoge en los diferentes documentos utilizados para la elaboración de la memoria de grado, adquieren una gran importancia en el Título de grado en Trabajo Social. Siguiendo estas recomendaciones, se hace necesario un programa específico de prácticas profesionales que recoja tanto los contenidos docentes que los alumnos deben alcanzar, como las metodologías e instrucciones necesarias para facilitar el desempeño de los profesionales colaboradores con las mismas. Las prácticas profesionales suponen el acercamiento más importante que los alumnos realizarán al ejercicio profesional del trabajo social durante su formación académica, por lo que la Universidad y los centros deben centrar su preocupación en la existencia de mayores mecanismos de coordinación y reconocimiento entre el ámbito académico y el profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bodalo, E. y García-Longoria, M.P. (2010). La supervisión en el practicum. Una Europa social y plural. *Actas VII Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo social. Una Europa Social y Plural*. Granada: Universidad de Granada.
- Cáceres, C.; Cívicos, C.; Hernández, M.; Puyol, B. (2008). El contenido de enseñanza – aprendizaje en las prácticas de campo de Trabajo social: una manera de acordar y explicitar el proceso. *Actas del VII Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Una Europa Social y Plural*. Granada: Universidad de Granada.
- Departamento de Análise e Intervención Psicosocioeducativa (2012). *Guía docente da materia practicum do Grao de Traballo Social*. Ourense: Departamento de Análise e Intervención psicosocioeducativa: Universidad de Vigo.
- Galeano, C.; Rosero, K. y Velásques, P. (2011). Reflexiones y retos de la práctica académica en trabajo social. *Prospectiva*, 16. Facultad de Humanidades. Escuela de Trabajo social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle. Disponible en: dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- ANECA (2005). Libro Blanco del título de Grado de Trabajo Social. Madrid: Aneca. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbsocial_def.pdf
- Memoria para la solicitud de verificación del título de Grado en Trabajo social por la Universidad de Vigo. Universidad de Vigo. Disponible en:

http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/MEMORIAS_DEFINITIVAS/UVIGrado_en_Trabajo_social.pdf

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

A INTEGRAÇÃO DOS MEIOS E RECURSOS DE ENSINO NA DIDÁTICA DA MATEMÁTICA NO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM EXEMPLO DE UMA EXPOSIÇÃO INTERATIVA

Ana Paula Florêncio Aires

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)

No quadro da formação de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico os alunos de Educação Básica frequentam, atualmente, com carácter obrigatória, uma unidade curricular de Didática da Matemática. Sendo uma licenciatura de Bolonha, concebida com caráter propedêutica, e para dar acesso a quatro áreas de formação e especialização ao nível do 2º ciclo de Bolonha, a Didática da Matemática foi estruturada para oferecer uma primeira aproximação para a formação que os estudantes venham a escolher no 2º ciclo.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência de ensino que encontraria numa exposição interativa a possibilidade destes alunos concretizarem as aprendizagens realizadas no âmbito da Didática da Matemática. A ideia principal consistia no desafio que lhes era colocada de realizarem meios e recursos de ensino, para poderem ser testados pelos próprios alunos à qual se destinava a exposição.

Neste trabalho procuraremos apresentar os princípios e objetivos didáticos que estiveram na base da organização da exposição, pondo em evidência a importância de que a mesma se revestiu como forma de orientar os estudantes para a prática de ensino, convidando-os a testar os meios e recursos, antecipando a prática de ensino no Estágio que acontece apenas no 2º Ciclo de estudos, nas quatro primeiras áreas de especialização.

INTRODUÇÃO

A experiência que apresentamos teve a sua génesis na disciplina de Metodologia da Matemática das licenciaturas de Educação de Infância e Ensino Básico - 1º Ciclo, e que no processo de adequação a Bolonha passou a ser designada por Didática da Matemática, no quadro das unidades curriculares que compõem a Licenciatura em Educação Básica do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É uma unidade curricular do 6º semestre, com 4,5 ECTS, correspondentes a 121,5 horas distribuídas por 45 horas Teórico Práticas (TP), 15 horas de Orientação Tutorial (OT) e 61,5 horas de trabalho autónomo dos alunos.

Enquanto docente responsável pela disciplina de Metodologia da Matemática e posteriormente, após a adequação a Bolonha, Didática da Matemática, no ano letivo de 2007 preocupei-me em incutir nos alunos, futuros educadores de infância ou professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, a importância da integração de meios e recursos de ensino nos diferentes contextos de ensino, isto é, na sala de aula. Neste sentido era-lhes solicitado que construíssem eles próprios recursos suficientemente apelativos e susceptíveis de proporcionarem aprendizagens significativas no domínio da Matemática. Ao longo dos anos os materiais construídos foram sempre de elevada qualidade, pelo que, em 2007 surgiu a ideia de se fazer uma apresentação pública desses materiais. Nascia assim a exposição “À Descoberta da Matemática”.

DESENVOLVIMENTO E CARATERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Muito mais do que um espaço de visita a exposição “À Descoberta da Matemática” pretendia ser um local de vivência e manipulação dos recursos expostos, envolvendo os visitantes nas atividades propostas, revelando a dimensão lúdica da aprendizagem matemática. Ao mesmo tempo visava constituir um estímulo para a aprendizagem desta área tão importante, o que vem ao encontro das recomendações curriculares para qualquer um dos níveis de ensino em questão. De fato, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar podemos ler:

“A diversidade dos materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática” (Ministério da Educação, 1997, p.76).

Os objetivos principais que nortearam esta exposição eram:

- Conhecer recursos de ensino e aprendizagem da matemática no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Experimentar e manipular recursos de ensino em atividades orientadas para a resolução de problemas.
- Proporcionar novas experiências ligadas ao quotidiano passíveis de auxiliar a construção de noções matemáticas.
- Desenvolver o gosto pela matemática.

Tentou-se também que todas as áreas da Matemática desde o Pré-Escolar até ao 1º Ciclo do Ensino Básico estivessem presentes. Assim, os recursos e materiais foram construídos atendendo aos conteúdos presentes quer no Domínio da Matemática do Pré-Escolar, quer no Programa de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para a preparação e realização da 1ª Edição estiveram envolvidos cerca de 100 alunos (2 turmas da Licenciatura em Educação de Infância e 2 turmas da Licenciatura em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta realizou-se a 30 de Maio de 2007 no Departamento de Educação e Psicologia da UTAD, em duas amplas salas: uma com materiais e recursos dirigidos para o Pré-Escolar e outra para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Contou com a presença e envolvimento na experimentação dos recursos educativos por parte de cerca de 450 crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Vila Real. A notícia ilustrada na figura 1 atesta a importância que a Exposição mereceu junto dos meios de comunicação social local.

Quarta-Feira, 6 de Junho de 2007 **Notícias
Vila Real**

Alunos do 1º ciclo do ensino básico “à descoberta da Matemática”



Cerca de 450 alunos do 1º ciclo do ensino básico passaram o dia 30 de Maio “à descoberta da Matemática”, numa iniciativa que decorreu no CIFOP, em Vila Real. A experiência, destinada a alunos, educadores e crianças, serviu para despertar o interesse pelo saber matemático.

A exposição “À descoberta da Matemática” resultou do trabalho desenvolvido pelos alunos das licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico 1º ciclo, no âmbito da disciplina de Metodologia da Matemática. A iniciativa pretendeu envolver os pequenos visitan-

tes em diversas actividades onde foi revelada a dimensão lúdica da aprendizagem da Matemática.

Maria Rocha, aluna do 3º ano de Ensino Básico 1º ciclo, explicou que foram usados “vários materiais didáticos com os quais as crianças puderam aprender matemática, divertindo-se”. “As crianças mostraram-se entusiasmadas e participaram activamente em todos os eventos, viu-se que saíram daqui motivadas”, disse a aluna.

O jogo da Glória e jogos de perguntas, ambos adaptados à matemática, eram algumas das actividades em que as crianças interagiram entre elas e com os futuros professores e educadores.

A professora de Metodologia da Matemática, Ana Paula Aires,

considerou que os trabalhos realizados no âmbito da sua disciplina “mereciam que fossem expostos”, surgindo daí a ideia desta iniciativa. Esta foi a primeira vez que se realizou uma acção deste género mas Ana Paula Aires saldou a adesão como muito positiva, “mesmo em dia de greve”.

“As crianças tiveram oportunidade de manipular, experimentar e viver situações do dia-a-dia onde a matemática está presente”, afirmou a docente. O objectivo foi permitir “o contacto desde cedo com a Matemática e o desenvolvimento do gosto pela disciplina”. A responsável garantiu que se trata de uma iniciativa para repetir, num formato mais alargado e com dias específicos destinados a cada um dos graus de ensino.

Sandra Borges

Figura 1.- Notícia no jornal “Notícias de Vila Real” de 11/6/09

Verificado o interesse que a mesma tinha suscitado junto da comunidade educativa a Câmara Municipal de Vila Real dirigiu o convite para que a exposição passasse a integrar o programa da Semana da Criança, assegurando o seu financiamento. A significativa adesão de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico garantiu que a exposição se tornasse numa ocasião especial para que as crianças se envolvessem nas atividades e jogos matemáticos. E assim, a 2ª Edição decorreu nos dias 2 e 3 de Junho de 2008 – dirigida ao 1º Ciclo do Ensino Básico – e 4 e 5 de Junho – dirigida ao Pré-Escolar, na Praça do Município de Vila Real e contou com a presença e envolvimento na experimentação dos recursos por parte de cerca de 2000 crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Vila Real.

A sua concretização só foi possível graças ao empenho e total envolvimento dos cerca de cinquenta e seis alunos do 6º semestre da Licenciatura em Educação Básica. A qualidade dos recursos melhorou significativamente na nova edição, tendência que se manteve nos anos subsequentes. A exposição mereceu a atenção dos meios de comunicação social de grande audiência. A SIC, um dos canais televisivos com maior índice de audiência em Portugal, dedicou cerca de quatro minutos a esta iniciativa no telejornal das 13 horas.

A 3ª Edição realizou-se nos dias 2, 3 e 4 de Junho de 2009, novamente na Praça do Município de Vila Real e integrada no programa de atividades da Semana da Criança promovida pela Câmara Municipal de Vila Real. Contou com a presença e envolvimento na experimentação dos recursos por parte de cerca de 2100 crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Vila Real. Estiveram envolvidos na sua concretização cerca de sessenta alunos do 6º semestre da Licenciatura em Educação Básica. Mais uma vez, este projeto só foi possível pelo modo empenhado e solícito com que estes alunos se entregaram à tarefa.

Festas da Cidade/Semana da Criança

Mais de 2000 crianças “brincaram” com a matemática

Cerca de 2100 crianças de várias escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Vila Real passaram, nos dias 2,3 e 4, pela exposição interactiva “À descoberta da Matemática”, uma iniciativa que, na sua terceira edição, teve como objectivo último desenvolver nos mais jovens “o gosto pela matemática”.

Dinamizada pelos alunos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica da universidade curricular de “Didáctica da Matemática” da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), a exposição permitiu que os seus visitantes de pormenor e melo aprendessem de uma forma lúdica, e através de mate-

riais didácticos originais, os conceitos das várias áreas da matemática.

Manuseando materiais tão simples como palhinhas, plastilina, ou arroz de diferentes cores, as crianças aprenderam a construir formas geométricas ou a fazer medidas, entre outras actividades, explicou, ao Nosso Jornal, Ana Paula Aires, coordenadora do projecto que já vai na sua terceira edição.

A iniciativa, que recebeu cerca de 700 crianças por dia, integrou a Semana da Criança, que, por sua vez, representou o arranque das Festas da Cidade.

No âmbito do mês de festividades da capital de dis-

trib, de sublinhar ainda que começa hoje, dia 11, na Alameda de Grasse, a iniciativa “Escultura ao vivo”, a decorrer até ao próximo domingo.

Até ao dia 14 decorrem ainda a Feira de Santo António (junto a Estação de Caminho de Ferro) e a Semana Gastronómica da Maronesa, essa última está a ser desenvolvida em vários restaurantes aderentes.

As Festas da Cidade de Vila Real vão continuar até ao final de Junho estando ainda previstos os concertos de Carlos do Carmo, no dia 13, de José Cid, no dia 27, e de Rita Guerra, no dia 29, entre muitas outras actividades.

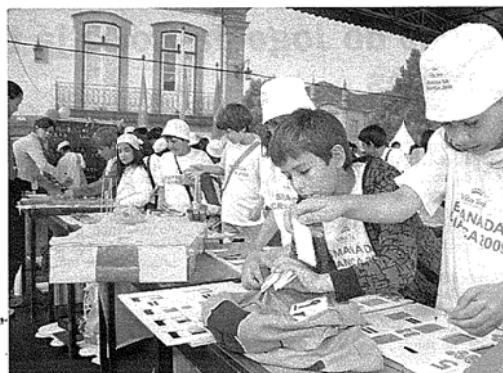


Figura 2.- Notícia no jornal “A Vos de Trás-os-Montes” de 11/6/09

A 4^a e última Edição, realizou-se nos dias 31 de Maio e 1 e 2 de Junho de 2010 na Praça do Município de Vila Real e contou com a presença e envolvimento na experimentação dos recursos por parte de cerca de 2400 crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Vila Real.

ALGUNS MATERIAIS PRESENTES NAS EXPOSIÇÕES

Nas figuras seguintes podemos ver alguns materiais que foram construídos pelos alunos e que fizeram as delícias dos mais novos.



Figura 3.- Trivial das Operações



Figura 4.- Dominó da subtração

CONCLUSÃO

A experiência didática que anteriormente apresentámos, a exposição “À Descoberta da Matemática”, constituiu uma experiência importante e muito significativa na organização da unidade curricular de Didática da Matemática. A resposta às necessidades de formação dos alunos dos cursos de formação de professores e educadores de infância encontrava na exposição um meio diferente de organizar a aprendizagem dos estudantes de Didática. As crónicas dificuldades com os conteúdos da matemática e com o ensino dos mesmos, a representação negativa da formação de professores e educadores nos primeiros níveis de ensino constituía um obstáculo que se pretendia ultrapassar com a exposição. Esta permitiu abrir um leque de experiências muito inovadoras no modo como os conteúdos poderiam ser operacionalizados, por outro facilitou aos estudantes o contato com os professores e crianças dos jardins de infância e alunos do 1º ciclo do ensino básico. Quer os professores quer os educadores, com uma muito grande experiência de ensino, ao acompanharem as crianças à exposição e visitarem-na, teriam ocasião para discutir com cada um dos alunos acerca dos recursos construídos, identificando as virtualidades ou dificuldades inerentes aos mesmos. A manipulação dos meios e recursos por parte das crianças revelou-se um momento extraordinariamente formativo para os alunos da Didática, os autores de cada um dos trabalhos. Na espontaneidade das crianças eram manifestadas as grandes dificuldades sentidas e, simultaneamente, as apreciações levadas a cabo por cada um dos utilizadores.

Para os educadores e professores a exposição revelou-se uma oportunidade de conhecerem novos materiais, novos recursos e possibilidades diferenciadas de utilização de recursos já conhecidos. Uma parte significativa dos professores e educadores que visitava a exposição mantinha uma relação com a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, tendo alguns deles responsabilidade na supervisão pedagógica dos alunos de estágio, situação que facilitava uma discussão mais ampla sobre as todas as questões didáticas envolvidas e, nessa medida, um momento de formação dos próprios supervisores.

Em relação à opinião dos participantes, os estudantes da unidade curricular de Didática da Matemática houve, de uma forma global, uma clara valorização da atividade. Em primeiro lugar, os estudantes envolvidos na experiência, consideraram ter sido muito positiva a participação na unidade curricular, pondo em evidência que a realização da exposição constituía uma forma mais motivadora para aprenderem, para se poder verificar as aprendizagens e, ao mesmo tempo, a organização e realização dos elementos de avaliação.

O contato com os recursos realizados pelos colegas e as fichas técnicas de cada um, revelou-se também um momento de aprendizagem, ajudando a todos tomarem conhecimento dos inúmeras recursos, bem como a possibilidade de utilizarem posteriormente na sua prática de ensino supervisionada.

HERRAMIENTAS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO DEL PROFESOR EN EL SEGUIMIENTO PRACTICUM. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSITAT DE VIC CON VIDEOCONFERENCIA Y DOCUMENTOS COMPARTIDOS

Lourdes Albiac Suñer

Universidad de Vic

Eulàlia Massana Molera

Universidad de Vic

El nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje del EEES comporta cambios en el diseño pedagógico de los practicums para adaptarse a los planteamientos innovadores que propone, en los que las TIC tienen un papel destacado.

Desde el Grupo de innovación en TIC de la Universitat de Vic del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE-GITIC) se desarrolla un proyecto de innovación docente, multidisciplinar e intercentros para detectar necesidades e implementar soluciones en algunos de los grados de la Universitat de Vic, a partir de la aplicación del modelo de Diseño Instruccional ADDIE.

En esta comunicación se presentan parte de los resultados de este proyecto de innovación docente becado por la propia Universidad de Vic.

La propuesta que se presenta propone incluir herramientas TIC en el seguimiento de los practicums de grado con la finalidad de mejorar la organización espacio-tiempo del profesor y del estudiante en relación al trabajo autónomo de este último.

Concretamente, se trabaja en el uso de Dropbox, Google Drive (Docs) y Videoconferencia para el seguimiento de los practicums en los grados de Periodismo, Publicidad y Relaciones públicas, Comunicación Audiovisual (4º) y el de Enfermería (3º).

INTRODUCCIÓN

Las universidades, como cualquier organización que quiere mantener la calidad de sus servicios, deben llevar a cabo procesos de innovación para adaptarse a los cambios ocurridos en el entorno social. El Espacio Europeo de

Educación Superior (EEES) ha supuesto cambios en el diseño pedagógico que requieren respuestas institucionales, como programas relacionados con la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza aprendizaje, destinadas a la innovación metodológica en la docencia.

Este modelo abre nuevas responsabilidades para el desarrollo de un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje y ofrece oportunidades de experimentación pedagógica como el caso que se expone a continuación.

La universidad de Vic (UVic) da un impulso importante destinado a los procesos pedagógicos a partir de la creación del campus virtual propio, plataforma que permite diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptadas a las asignaturas, que incluyen el uso de las TIC. Es un espacio versátil que ha sido utilizado como plataforma de arranque para el uso de otras herramientas digitales externas.

Desde esta coyuntura se justifica la creación en el 2010 del Grupo de Innovación de la UVic, "Incorporación de las TIC a la docencia universitaria" del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE-GITIC) de la UVic con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y a la renovación del modelo educativo de la Universidad a través de experiencias innovadoras de las prácticas docentes que potencien la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es desde el CIFE-GITIC que surge el proyecto becado de innovación docente *Implementación de las TIC en el seguimiento de los practicum de la Universidad de Vic*, presentado en la convocatoria Pla d'Ajuts a la Qualitat i a la Innovació Docent (AQUID-UVic) para los cursos 2011-2012 y 2012-2013. En él están implicados once profesores de diversas facultades y grados de la UVic: Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas, de la Facultad de Empresa y Comunicación (FEC); Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional, de la Facultad de Ciencias de la Salud y el Bienestar (FCSB); Maestro de Educación Primaria, de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas (FETCH).

El objetivo general del proyecto es el de mejorar el seguimiento de las prácticas mediante el uso de las TIC. La comunicación que se presenta incluye una parte de los resultados de éste proyecto.

El hecho de escoger como área de aplicación de las TIC en las asignaturas de practicum viene justificado por dos motivos: en primer lugar por ser una asignatura presente en todos los grados (con la entrada al EEES, las prácticas pasan a ser obligatorias en todos los grados), y en segundo lugar por las evidencias encontradas en la revisión bibliográfica, ya que .no es suficiente la incorporación de herramientas en las asignaturas como solución tecnológica, sino que se debe desarrollar un modelo pedagógico preliminar y una vez definido plantear los servicios TIC necesarios (CRUE, 2012).

Atendiendo a esta recomendación, para el desarrollo del proyecto se ha usado la metodología del modelo de Diseño Instruccional ADDIE (Cookson, P. 2003; McGriff, S. 2000), un diseño tecno pedagógico aplicado al seguimiento

de los diferentes practicums de la UVic, testeando diferentes herramientas TIC en varias facultades de la universidad y aplicando las fases que propone el modelo.

Cada titulación configura el entorno más adecuado según la organización del practicum de manera que incluya los elementos pedagógicos que permitan:

- Mejorar el seguimiento de los practicums. Mediante el uso de las TIC se pretende crear un vínculo constante entre los diferentes actores implicados en el practicum (estudiante, tutor de prácticas en el centro y tutor de prácticas en la UVic).
- Mejorar en la capacidad reflexiva de los estudiantes. El período de prácticas debe permitir al estudiante reflexionar sobre lo que aprende en el aula en relación con su práctica futura. Hay que evitar la diferenciación entre teoría y práctica y, a la vez, potenciar las competencias de análisis crítico por parte del estudiante. Las TIC pueden mediar en este espacio.
- Mejorar en las competencias tecnológicas y de comunicación. El uso de las TIC en el practicum debe permitir lograr afianzar las competencias informáticas e informacionales de estudiantes y profesores, así como también las habilidades de comunicación escrita y audiovisual de los primeros.
- Mejorar en la coordinación y organización durante el periodo de prácticas.

Este proyecto es una oportunidad para aumentar la coordinación del practicum dentro de la UVic, aumentar la coherencia del practicum, potenciar el uso de las TIC como mediadoras del proceso enseñanza-aprendizaje y, a la vez, crear un espacio de interacción en el que se trabajan las competencias digitales de profesores y estudiantes.

En el seguimiento de los practicums se identifican diferentes espacios para el uso de TIC: procesos de enseñanza-aprendizaje y procesos de organización del espacio-tiempo del profesor y del estudiante. En esta comunicación se presentan las experiencias y sus resultados de la implementación de herramientas para la organización del espacio-tiempo en la relación profesor/estudiante en el seguimiento de las prácticas.

METODOLOGÍA

Para diseñar el seguimiento de los practicums con inclusión de TIC, se ha utilizado el modelo ADDIE (Cookson, P. 2003; McGriff, S. 2000), un proceso de Diseño Instruccional Interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. El producto final de una fase es el producto de

inicio de la siguiente fase. Se distinguen las fases de **Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación** y se usa **Evaluación Formativa y Sumativa**.

Análisis

Se analiza el alumnado, el entorno, los recursos, descripción de la situación y necesidades formativas.

Diseño de los practicum

En base a los resultados del análisis se plantea una estrategia pedagógica:

- Objetivos: aquí se describen los objetivos de las prácticas, los destinados a la estancia en el centro y a los del trabajo o memoria de prácticas.
- Actividades: aquí se describen todas las actividades que se han de realizar por parte de profesores y estudiantes, antes, durante y después del período de prácticas.
- Técnicas de aprendizaje/marco pedagógico que se utilizaran para el desarrollo de los practicum
- Evaluación: propuesta de evaluación de los practicum
- Tipo de interacción entre los participantes
- Recursos TIC que se pretenden introducir el seguimiento de los practicum

Desarrollo

Creación y producción real de los contenidos y materiales conforme se han descrito en la fase de diseño. Se determinan las interacciones que se dirigen al estudiante.

Implementación

Aplicación, puesta en práctica de la acción formativa.

- Prueba piloto: se lleva a cabo lo diseñado con un grupo determinado de estudiantes y en un período concreto.
- Evaluación de la prueba piloto y conclusiones: se registra la satisfacción del estudiante y la percepción que le han aportado los diferentes usos de las TIC en el seguimiento.
- Ajuste del diseño: se adapta el diseño con las conclusiones anteriores.
- Implementación del diseño ajustado: se realiza la implementación del nuevo diseño con el mayor número de estudiantes posibles. Aún en proceso.

Evaluación

Evaluación del proceso formativo y de los resultados de la acción formativa.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan incluyen el Análisis, el Diseño y el Desarrollo de la experiencia según el modelo ADDIE en los grados antes citados, ya que parte de la Implementación y la Evaluación finalizan con el curso 2012-2013.

Análisis

Se estructuró en tres ámbitos:

Encuestas iniciales

Se realizaron encuestas iniciales a estudiantes, profesores y tutores en centros de prácticas para detectar necesidades en este proceso enseñanza-aprendizaje. Éstas fueron analizadas cualitativamente y cuantitativamente para detectar en qué puntos podría incidir el uso de las TIC en cada una de las relaciones de los agentes implicados en el seguimiento del practicum

- Para mejorar la comunicación en general.
- Para mejorar la disponibilidad y accesibilidad del Tutor UVic.
- Para mejorar el soporte y compromiso del Tutor UVic.
- Para utilizar herramientas específicas para la organización del trabajo del Estudiante.
- Para utilizar otras vías de entrega de las tareas y retorno del feedback del profesor.
- Para promover otros tipos de tareas para alcanzar competencias.
- Para mejorar la coordinación en general.
- Para facilitar el control de la asistencia del Estudiante.
- Para facilitar el control de las tareas del Estudiante.
- Para unificar criterios de corrección.
- Para promover la evaluación conjunta.

Entre estos ámbitos de posible aplicación de las TIC en el practicum, se hizo distinción entre aquellos que actúan en el proceso de aprendizaje y aquellos que mejoran la organización del tiempo y el espacio en el seguimiento del practicum. Se optó por focalizarse en la relación estudiante-tutor UVic y, en el marco del proyecto general, se distribuyeron herramientas/ámbitos de mejora a trabajar en cada uno de los grados.

Practicums en la universidad

Se registraron y analizaron los diferentes protocolos y procedimientos en uso en cada uno de los centros de la universidad para detectar aquello que era común y, por lo tanto, el espacio en el que podía incidir el proyecto:

- Los practicums en los grados de la UVic objeto de estudio de la presente comunicación se desarrollan entre tercer y cuarto curso.
- Son períodos en los cuales a menudo los estudiantes no tienen docencia por lo que no acuden a la universidad y están alejados y dispersos del contexto académico presencial.
- En todos estos grados los tutores deben compartir documentos con los estudiantes.
- Los tutores deben realizar el seguimiento de más de un alumno a la vez.

- Los practicums constan de las siguientes actividades:
 - Estancia de prácticas en empresas del sector de la comunicación o Centros de Atención Primaria, según a la facultad que correspondan los practicum.
 - Seguimiento presencial con 2 o 3 tutorías por alumno, y comunicación por correo electrónico.
 - Elaboración de un trabajo o memoria de prácticas con la correspondiente revisión del tutor.
- Necesidades detectadas:
 - Los estudiantes no están satisfechos con un seguimiento hecho exclusivamente por correo electrónico.
 - En las tutorías presenciales se destina mucho tiempo a la resolución de dudas sobre el trabajo /memoria.
 - Las memorias/trabajos se entregan por correo, de forma presencial, a través del aula virtual o buzón del profesor.
 - El escaso seguimiento presencial afecta el acompañamiento pedagógico, la detección de problemas y el cumplimiento del contrato de prácticas.
 - Acumulación de correos electrónicos para responder y escribir, por parte de tutores y estudiantes

Herramientas TIC

Se estudió la bibliografía referente al uso de herramientas TIC en la docencia. Se analizó y se realizó una propuesta de herramientas para testear en el proyecto.

Se seleccionaron aquellas herramientas que resolvían lo contrastado con las encuestas iniciales para cada practicum de la universidad y se resolvió aplicar a los grados aquí tratados herramientas de comunicación que permitan la videoconferencia y herramientas colaborativas que permitan el seguimiento de memorias/trabajos de prácticas online /nube.

Las herramientas experimentadas y los grados en las que se han aplicado son:

- Google Drive (Docs), en el grado de Enfermería.
- Dropbox, en los grados de Comunicación.
- Videoconferencia (Skype o Gmail) en los grados de Comunicación.

Todas ellas se encuentran entre las 10 primeras usadas en el Top 100 Tools for Learning, 2012 (*Centre for learning and performance technologies*)

Diseño

Se desarrolló el siguiente diseño para el seguimiento del practicum mediante el uso de las TIC teniendo en cuenta las necesidades, en los grados aquí tratados.

Objetivos de las prácticas

- Objetivos de la estancia en el centro externo:
 - el conocimiento de la institución: espacios, dinámicas, protocolos...
 - la relación y comunicación con el equipo de trabajo.
 - la aplicación de actividades profesionales responsables.
 - la resolución de problemas y toma de decisiones relacionadas con la profesión.
- Objetivos de la elaboración de la memoria:
 - la descripción del entorno y de las actividades realizadas en la prácticas
 - el planteamiento de reflexiones sobre la práctica
 - la relación de la práctica con los conocimientos adquiridos

En todo el proceso es necesario compartir de forma continuada la experiencia del estudiante con el tutor de la universidad.

Actividades

- Preparación por parte del profesor antes del practicum:
 - En el caso de Enfermería organización del aula virtual de la asignatura para ubicar los trabajos de los estudiantes en formato Google Drive/Doc y Creación de los documentos de trabajo en Google Drive/Doc para cada estudiante.
 - Sesión informativa a los estudiantes sobre el uso de las herramientas TIC durante el período de prácticas.
 - En el caso de Comunicación, crear y compartir en Dropbox los archivos necesarios para la elaboración de la memoria del practicum y hacer la entrega final de ésta.
 - Elaboración de un plan de trabajo por parte del tutor.
- Por parte del estudiante, durante el practicum:
 - Estancia de prácticas en una empresa o centro.

- Realización de la memoria o trabajo de prácticas en base a documentación e información obtenida del desarrollo del practicum.
- Entrega de la memoria o del trabajo al finalizar las prácticas.
- Por parte del profesor, durante el practicum:
 - Seguimiento de las prácticas a través de correo electrónico, videoconferencias y tutorías presenciales.
 - Seguimiento y evaluación del trabajo memoria de los estudiantes desde el Dropbox y Drive.

Técnicas de aprendizaje/marco pedagógico

- Seguimiento de las prácticas mediante tutorías presenciales y online.
- Control del trabajo autónomo de los estudiantes y revisión conjunta por Dropbox y Drive.

Diseño de las herramientas para la Evaluación

- Evaluación del aprendizaje:
 - Valoración por parte del profesional del centro de la estancia de prácticas.
 - Valoración del seguimiento de tutorías por parte del tutor de la universidad.
 - Valoración continuada y final de la memoria o trabajo de prácticas por parte del profesor de la universidad.
- Evaluación del seguimiento con TIC:
 - Cuestionarios de satisfacción y percepción del resultado del seguimiento a los tutores y al estudiante.

Tipo de interacción

- Sincrónica: en la tutoría presencial al centro; en las tutorías online (Skype), ocasionalmente durante la revisión de trabajo con Drive.
- Asincrónica:
 - Con el profesor: para hacer un seguimiento de la evolución de los estudiantes en el centro de prácticas que se realizan a través de videoconferencias, correo electrónico.
 - Con el contenido: para evaluar el proceso de realización de la memoria y trabajo de prácticas mediante Dropbox y Drive.

Recursos TIC

- Google Drive/Docs para el seguimiento del trabajo de prácticas (Enfermería).
- Videoconferencia con Gmail o Skype para seguimiento del aprendizaje (Comunicación).
- Dropbox para el alojamiento de la memoria de prácticas y documentos necesarios para elaborarla (Comunicación).

Observaciones

Se identifican detalles a tener en cuenta para el uso de cada herramienta durante el desarrollo.

Desarrollo de los instrumentos para la Prueba piloto (curso 2012)

Desarrollo de todos los instrumentos y procedimientos que se utilizarán para el seguimiento de las prácticas: Google Drive (Docs), Videoconferencia y Dropbox.

Estos procedimientos han de permitir la gestión racionalizada del espacio-tiempo del profesor y del estudiante.

Desarrollo Google Drive (Docs)

- Pasos para la creación y desarrollo del espacio compartido
 - El espacio compartido se crea dentro del aula virtual de la asignatura que se encuentra ubicada en el Campus virtual de la UVic. En esta aula existe un espacio destinado a la gestión de recursos compartidos con los estudiantes y es el que se utilizará para crear una carpeta compartida entre estudiante y tutor del practicum.
 - Cada tutor de prácticas crea una carpeta digital privada para cada uno de los estudiantes a los que tutoriza, dentro de la carpeta del tutor, que se utilizarán para el seguimiento de las prácticas y del trabajo. Es aquí donde se ubicará el enlace de Google Drive (Doc).

- Creación del documento online Google Drive (Doc).
 - El tutor dispone de un documento ya creado en un archivo digital .doc, con la estructura, guión, directrices y / o apartados del trabajo de prácticas.
 - El tutor dispone de una cuenta en Drive para crear los documentos en línea. Para cada uno de los estudiantes, importa el archivo. Doc al Drive en formato Google Docs y se identifica el documento con el apellido del estudiante.
 - Comparte el documento en línea a partir de la URL del archivo de Google Drive (Doc) creado, de forma que puede entrar sólo quien tiene el enlace, por lo que se sube a la carpeta personal creada para cada estudiante en AV. Esta es la manera de facilitar el acceso al estudiante sin necesidad de crear una cuenta.
 - Al finalizar las prácticas se tienen que descargar los documentos en formato pdf para archivar.
- Seminario explicativo a los estudiantes sobre la herramienta
 - Realización de un seminario previo a las prácticas para informar al estudiante del cambio de procedimiento de realización del trabajo.
 - Explicación del funcionamiento y uso del Drive/Docs.

Desarrollo Dropbox

- Pasos para la creación y desarrollo del espacio compartido
 - Cada profesor genera dentro de su espacio a Dropbox una carpeta de Prácticas. Dentro de ésta, se hace crear:
 - Documentación de Prácticas
 - Una carpeta para cada estudiante tutorizado
- Pasos para compartir la documentación
 - El tutor cuelga la normativa de prácticas y las indicaciones para realizar la memoria en la carpeta Documentación de Practiques.
 - A medida que avanzan las prácticas (y según el plan de trabajo pactado), los estudiantes hacen las entregas parciales en su carpeta personal, los profesores se las descargan, hacen las correcciones y las cuelgan de nuevo.

No se generó ninguna documentación de guía ni de apoyo, ya que si en algún momento hay dudas de cómo hacerlo, la videoconferencia, el contacto por correo electrónico y/o el contacto telefónico permite resolverlos.

Desarrollo videoconferencia

- Pasos para la prepara la conexión con videoconferencia
 - Contactar con el estudiante, presencialmente o por teléfono, para explicarle el funcionamiento del seguimiento.
 - Darse de alta del sistema y compartir direcciones: se suministra al estudiante el nombre de usuario del profesor para que lo busque y la añada como contacto.
- Pasos para desarrollar la videoconferencia
 - Las videoconferencias se conciernen o bien por correo electrónico o bien por WhatsApp, que ha resultado ser una herramienta muy útil por su inmediatez.
 - Se flexibiliza al máximo según la necesidad / disponibilidad del estudiante y del tutor: a parte del plan de trabajo previamente pactado, se realizan tantos contactos como sea necesario, iniciados por una parte u otra.

Desarrollo de herramientas de evaluación de las prácticas

- Evaluación del aprendizaje:
 - Valoración por parte del profesional de la empresa o centro de salud. Se diseña un cuestionario en formato digital, en el que se evalúan las competencias previstas en el practicum. El formulario se envía por correo electrónico a cada uno de los tutores de prácticas de los centros, y se retorna de la misma forma.
 - Valoración del trabajo o memoria de prácticas se diseña una rúbrica para la evaluación del trabajo, según competencias.
- Evaluación respecto de las herramientas TIC. Elaboración de cuestionarios específicos dirigidos a los estudiantes y a los tutores.

Implementación

Prueba piloto

Aplicación del diseño y del desarrollo anterior a un grupo definido de estudiantes (voluntarios) en cada uno de los grados de estudio.

Evaluación de la prueba piloto

Se evaluó el resultado de la prueba piloto a través de:

- un cuestionario online dirigido a los alumnos y a los tutores y
- de la observación cualitativa del proceso por parte de los tutores

Los resultados de la evaluación se pueden resumir en los siguientes apartados:

- Aspectos **positivos** aportados por los **estudiantes**:
 - Facilidad de resolver dudas concretas sobre partes del trabajo, fijar tutorías y establecer una relación más directa entre tutor y estudiante, cosa que hace que los estudiantes se sientan más tranquilos y acompañados, incluso fuera de los períodos lectivos.
 - Flexibilidad del aprendizaje ubicuo y organización del trabajo autónomo del estudiante.
 - Accesibilidad y organización en la nube de la documentación que necesita el estudiante y la que se va generando para el desarrollo de la memoria.
- Aspectos **negativos** aportados por los **estudiantes**:
 - Limitaciones/características del software: hay que darse de alta, saber utilizar la herramienta y trabajar online.
- Aspectos **positivos** aportados por los **profesores**:
 - Mejora la distribución del tiempo en la corrección y evaluación de trabajos, ahorrando tiempo y versiones diferentes del mismo estudiante.
- Aspectos **negativos** aportados por los **profesores**:
 - Hay que saber utilizar la herramienta.
 - A veces es difícil conseguir fijar día y hora para la tutoría online. A menudo la utilización de otras herramientas (por ejemplo Whatsapp, sobre todo dentro del Estado Español) facilitan fijar día y hora para el encuentro.
 - Dropbox, respecto a Drive, no permite la gestión colaborativa del documento: hay que descargar, corregir y volver a cargar el documento en otra versión.

Ajuste del diseño

Con estas aportaciones, se proponen las siguientes mejoras del diseño para la implementación:

- Incluir la formación previa a tutores sobre uso de Drive.
- Creación de documento Drive por parte de los estudiantes en lugar de tutor.
- Convenir con el estudiante días fijos de revisión de trabajos.
- Flexibilizar aún más el plan de trabajo y el uso tanto de la videoconferencia como del Dropbox.

CONCLUSIONES

Como se ha comentado anteriormente, se está en proceso de implementación, después del cual se analizará el resultado global del proyecto.

De la experiencia llevada a cabo hasta ahora y de la parte del proyecto desarrollado, las conclusiones que extraemos son:

- Este proyecto ha sido una experiencia positiva en la UVic de trabajo interdisciplinar entre profesores de diversos grados y carreras.
- Se ha diseñado y aplicado con éxito un modelo tecnopedagógico (ADDIE), que es replicable a otros grados e instituciones.
- Se ha avanzado en el uso de las TIC para el seguimiento de los practicum.
- El conocimiento de nuevas herramientas y recursos TIC aplicables a los seguimientos de los practicum ha representado un aprendizaje para los profesores.
- En la prueba piloto, la satisfacción de los estudiantes sobre el seguimiento del practicum mediante TIC ha sido positiva.
- Se abren puertas a trabajos de futuro, tanto en la adaptación de otras herramientas TIC en los practicum como en la aplicación en otros grados, facultades y universidades de las aquí tratadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

McGriff, S. (2000). *Instructional Systems*. College of Education, Penn State University.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Almenar,V.; Barrachina,M.A.; Maldonado, M. (2010). Google-Docs como herramienta para la dirección online de proyectos finales en las titulaciones EEEs (en línea). RED. *Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 2, 1-15. Universitat de València. (En línea) Disponible a: <http://www.um.es/ead/reddusc/2/almenar.pdf>
- Cookson, P. (2003). *Elementos de diseño instruccional para el aprendizaje significativo en la educación a distancia* (en línea). Universidad para la Paz. Costa Rica. Recuperado en: <http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/TecnologiaEducativaG12/Modulo03/PDF/ESTEM03T04I03.pdf>
- Centre for learning and performance Technologies. *Top 100 tools for learning 2012*. Portal web <http://c4lpt.co.uk/>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural (en línea). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado en <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Llorens, F. (coord.) (2012). *Tendencias TIC para el apoyo a la Docencia Universitaria*. Serie: Tendencias TIC. CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), Madrid. También recuperable en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Tendencias_TIC/Tendencias_TIC_Docencia.pdf
- Poveda, E.J; Gomis, R.; Toledi, J.V.; Lozano,C. (2011). *Aplicación de las herramientas de Google APPS (Google site y Google docs) para el seguimiento de las prácticas clínicas en fisioterapia* (en línea). Universitat Politècnica de Cartagena. . Recuperable en: <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2172/1/c115.pdf>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria (en línea). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 1 (1). Recuperado en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles (en línea). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 1 (1). Recuperado en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>

LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LA UNIVERSITAT POMPEU FABRA EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN AL EEES. EL PUNTO DE VISTA DE LOS PRIMEROS ESTUDIANTES DE GRADO

Josepa Alemany Costa

Universitat Pompeu Fabra

Xavier Perramon Tornil

Universitat Pompeu Fabra

Laura Panadès i Estruch

University of Cambridge (UK)

En la Universitat Pompeu Fabra los estudios de grado han llegado a su cuarto curso y es en este momento cuando la mayoría de estudiantes realizan las prácticas externas previstas en los planes de estudio. Para evaluar el proceso de adaptación a los nuevos grados se realiza un estudio en tres fases: una primera de análisis de la situación antes de la implementación del EEES, una segunda para conocer las previsiones de cambios en la implementación desde el punto de vista de los coordinadores-responsables y una tercera, actualmente en curso, para comprobar el nivel de satisfacción de los estudiantes. El trabajo que se presenta se centra en la metodología para obtener estas opiniones de los estudiantes dirigidas a detectar los aspectos susceptibles de mejora en la realización de las prácticas externas.

INTRODUCCIÓN

La preocupante situación de los graduados en estos últimos años en su proceso de inserción laboral convierte la realización de las prácticas como uno de los medios utilizados en la búsqueda de trabajo en su fase inicial. En todos los estudios consultados sobre la inserción laboral de los graduados en el ámbito de Catalunya, la realización de las prácticas es el segundo factor de inserción laboral, por detrás de contactos familiares y amigos. Concretamente, los resultados del estudio de la Agència per a la Qualitat del Sistema

Universitari de Catalunya (2011), en los estudios que periódicamente realiza el Consell Social de la Universitat Pompeu Fabra, concretamente para el año 2011, y en contactos obtenidos con el área Escola-Empresa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, indican que la realización de prácticas externas facilita el proceso de inserción laboral, en la mayoría de los estudios consultados como segundo criterio de inserción laboral, hasta el punto que conseguir una determinada posición o entrada a determinadas empresas multinacionales sólo es posible si previamente se han realizado prácticas de este nivel.

Por otra parte, las recientes informaciones sobre el paro juvenil, en valores extremadamente altos para España, según datos recogidos en la prensa escrita, (La Vanguardia, base de datos Eurostat) indican que la tasa de paro de menores de 25 años en febrero 2013 se sitúa en un 55,7%, sólo por detrás de Grecia (58,4%) en la Comunidad Europea (CE), y en contraste con países como Alemania (7,7%), Austria (8,9%) y los Países Bajos (10,4%). Estos valores alarmantes son uno de los problemas actuales más importantes en España, que conlleva el éxodo de miles de graduados en busca de mejores perspectivas en otros países de la CE, y reenfoca las prácticas externas como una de las mejores oportunidades que pueden tener los estudiantes en la búsqueda de este primer contrato laboral. Una de las respuestas que se ofrecen a esta situación es el desarrollo de un sistema de inserción laboral dual, en el que se combina ocupación con una formación adaptada en paralelo.

En estudios académicos que tratan sobre la relación entre el aprendizaje formal, es decir, el clásico o académico, y el aprendizaje informal, dentro del cual se puede incluir el que se adquiere en la realización de las prácticas externas, se nos muestran dos modelos principales de entornos de aprendizaje: por una parte, el modelo “conectivo” (Guile and Griffits, 2001, 2003), que se centra en el nivel de colaboración entre los dos entornos, el teórico y las prácticas, y por otro lado, el modelo “integrador” (Tynjälä et al. 2006, Tynjälä, 2008, 2009) que se basa principalmente en el nivel pedagógico conjunto de los dos entornos. Estas líneas de trabajo están, por tanto, en consonancia con las propuestas aparecidas en la prensa escrita arriba mencionada.

Aparte de estos dos modelos, el trabajo que presentamos en esta comunicación toma como referencia la línea de investigación de los autores anteriores que trabajan sobre la relación entre el “workplace learning” y los estudios más formales.

El trabajo que se presenta forma parte de un estudio más amplio que se está realizando en la Universitat Pompeu Fabra para evaluar el impacto de la adaptación a la metodología Bolonia de la asignatura de prácticas externas en los nuevos estudios de grado y postgrado y su efecto en el proceso de inserción laboral de los estudiantes de grado.

LA SITUACIÓN PREVIA: EL PUNTO DE PARTIDA

Antes de la introducción del EEES

El estudio preliminar realizado en la primera fase de este trabajo, a través de las entrevistas a los responsables de las prácticas de cada una de las titulaciones durante el curso 2009/2010, (Alemany y Perramon, 2011), nos permitió tener una visión general de cómo se estaban desarrollando hasta entonces las prácticas en la UPF. La conclusión más destacable es la amplia variabilidad de características que había entre las prácticas de los diferentes estudios, que venían dadas por las diferentes necesidades percibidas por los respectivos responsables.

Esta variabilidad se reflejaba en el seguimiento de la actividad de los estudiantes. Pudimos identificar cuatro modelos principales de seguimiento de las prácticas. Un primer modelo correspondía a las titulaciones en las que no estaba previsto ningún tipo de prácticas externas, y por lo tanto no se hacía ningún seguimiento. El segundo modelo era el de las titulaciones con un número limitado de plazas de prácticas, lo que permitía un seguimiento exhaustivo de cada estudiante pero no se podía extender a un mayor número de plazas. En el tercer modelo un porcentaje elevado de estudiantes, cercano al 90%, realizaba prácticas externas pero la limitación de recursos, es decir disponibilidad de los tutores, hacía que el seguimiento no fuera intensivo. Finalmente, el cuarto modelo era el de las titulaciones en las que las prácticas externas eran parte fundamental de la formación de los estudiantes, hasta el punto que se hacían desde el primer curso, y por lo tanto, su selección, seguimiento y evaluación eran muy intensos.

El análisis de los resultados de esta primera fase nos hacía prever que a corto plazo, con la implantación del EEES en la UPF, los modelos de seguimiento convergirían en dos. El cuarto modelo, de seguimiento más intenso, se consolidaría, y los otros tres se fundirían en uno, en el cual un número importante de estudiantes serían monitorizados con un cierto nivel de rigor. Y a más largo plazo estos dos nuevos modelos acabarían siendo uno solo.

La transición a los nuevos grados: el punto de vista de los responsables de las prácticas externas

En la segunda fase del estudio realizamos una encuesta a los responsables de las prácticas externas a finales del curso 2011/2012, justo antes de que la primera promoción de los nuevos grados llegara al último curso y por lo tanto se desplegaran masivamente las prácticas bajo el paraguas del EEES. El objetivo de la encuesta era conocer los cambios que se había previsto introducir en las prácticas. (Alemany, Perramon, Panadès, 2012).

Como consideraciones previas pudimos constatar que algunos coordinadores de prácticas externas eran nuevos en el cargo y todavía se estaban familiarizando con el proceso, y que en algunos grados, como el de Humanidades, el proceso estaba iniciándose y todavía no se había puesto en marcha ningún tipo de prácticas externas. Por otra parte, la introducción de Bolonia cambió el número de estudios en cada facultad y se incrementó notablemente el número de grados con respecto a la situación anterior.

Para recoger las opiniones de los responsables de las prácticas externas diseñamos un cuestionario en línea, y recibimos respuesta de todos ellos, 16 en total. Los resultados nos indicaron que las previsiones que habíamos hecho sobre los métodos de seguimiento, en el sentido de que convergirían en dos modelos principales, no se estaban cumpliendo, y de hecho constatamos que se habían realizado menos cambios de los esperados. Nuestra hipótesis es que esto se podría deber a que los grados estaban todavía en fase de desarrollo y los cambios se centraban, en aquel momento, en las asignaturas formales o más tradicionales, de manera que las adaptaciones al EEES previstas en el aprendizaje informal, es decir las prácticas externas, se dejaban para más adelante.

OBJETIVOS DE LA FASE ACTUAL DEL ESTUDIO

El objetivo principal del presente estudio sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes es detectar si existen aspectos que puedan ser mejorados en la gestión de las prácticas y en su desarrollo y seguimiento. En este contexto son de especial interés los siguientes apartados:

- Conocer el número de estudiantes que están realizando prácticas externas y la variación experimentada en los nuevos grados.
- Un segundo objetivo es conocer los cambios que se están dando en referencia a las empresas y organizaciones receptoras.
- El tercer objetivo hace referencia a las prácticas realizadas en el extranjero y conocer en qué medida las expectativas de los estudiantes se han cumplido.
- El cuarto objetivo está relacionado con la percepción que tienen los estudiantes sobre los estudios realizados y su aplicación en el mundo profesional.
- Finalmente, y como último objetivo, conocer el nivel de satisfacción del estudiante en relación a diferentes ítems, entre ellos el proceso de asignación de las prácticas externas, la interacción con los tutores, el seguimiento y los criterios de evaluación y otros.

METODOLOGÍA

Para conocer de manera directa la opinión de los estudiantes sobre las prácticas realizadas, la metodología que utilizamos se basa en diseñar una encuesta en línea, y enviar el enlace al cuestionario por correo electrónico a los estudiantes que estén haciendo o hayan hecho prácticas externas durante el curso actual, para que lo rellenen de manera anónima.

La encuesta se ha diseñado siguiendo un criterio de brevedad y concisión para evitar un cuestionario excesivamente largo e intentar recoger así el máximo de respuestas. Un primer bloque de preguntas se refiere a datos objetivos, relacionados con aspectos personales del estudiante (sexo, edad) excluyendo su nombre dado el carácter anónimo de la encuesta, datos académicos sobre los estudios y la práctica (titulación, curso en que se encuentra, horas de dedicación, si la práctica es remunerada o no, etc.), y datos sobre la empresa u organización.

Una segunda parte del cuestionario incluye preguntas de tipo subjetivo, relativas a tres aspectos principales, con las que satisfacemos los objetivos cuarto y quinto presentados en el apartado anterior, relacionadas con la percepción del estudiante sobre la relación entre lo aprendido en la universidad y las actividades realizadas en la práctica, la opinión del estudiante sobre cuestiones concretas del desarrollo de las prácticas: entorno de trabajo, relación con el tutor externo y con los compañeros, etc. y el nivel de satisfacción sobre varios aspectos generales de la realización de la práctica: el proceso previo, la motivación personal, el seguimiento llevado a cabo, o la experiencia adquirida así como si le han ofrecido un contrato laboral o de continuación de las prácticas.

Dentro de la tercera fase de nuestro estudio global, en este curso del 2012/2013 se ha enviado una prueba piloto de la encuesta únicamente a los estudiantes de prácticas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. El objetivo de esta prueba piloto es detectar las mejoras que sea conveniente introducir en el cuestionario antes de enviarlo a los estudiantes de prácticas de toda la UPF el curso 2013/2014, incluidos los de posgrado.

Para la distribución de las encuestas hemos contado con la colaboración del Servicio de Carreras Profesionales (SCP) de la Fundación UPF, que gestiona las prácticas curriculares y extracurriculares de los estudiantes de la UPF.

Diseño del cuestionario

A la hora de elaborar las preguntas del cuestionario nos hemos basado en trabajos desarrollados por investigadores de países europeos con larga tradición en educación en el lugar de trabajo.

Por ejemplo, el grupo de Päivi Tynjälä en la Universidad de Jyväskylä (Finlandia) ha estudiado los factores que favorecen el aprendizaje efectivo de los estudiantes en prácticas (Virtanen, Tynjälä y Eteläpelto, 2012). En este estudio, las autoras buscan cuáles son los factores que determinan los resultados obtenidos por los estudiantes en sus prácticas, desde un doble punto de vista: el de los resultados relacionados con las habilidades adquiridas y el del desarrollo vocacional. La conclusión del trabajo es que dos grupos de variables dependientes, las relacionadas con las habilidades y las relacionadas con la vocación, vienen determinados por los mismos factores, de manera que en realidad se pueden considerar un mismo grupo de variables dependientes. Como variables independientes, es decir, los factores explicativos de los resultados de las prácticas, utilizaron tres grupos: factores individuales del estudiante, factores sociales y del entorno de trabajo, y factores relacionados con los métodos educativos.

Siguiendo esta línea de investigación, en nuestro cuestionario hemos incluido preguntas para valorar aspectos correspondientes a las anteriores variables independientes y dependientes.

- Factores individuales: motivación del estudiante, iniciativa, etc..
- Factores sociales: relación con los compañeros de trabajo, con los tutores, etc.
- Factores educativos: relación entre lo aprendido en clase y lo practicado en el trabajo, monitorización y seguimiento, objetivos y duración de las prácticas, asignación de trabajos, etc.
- Resultados relacionados con las habilidades: aprendizaje adquirido, experiencia laboral, etc.
- Resultados vocacionales: interés por hacer bien las prácticas, expectativas profesionales, etc.

De esta manera, con las respuestas obtenidas podemos comprobar si se cumple que tanto los resultados sobre habilidades como los resultados vocacionales tienen la misma correlación con los factores que influyen en el desarrollo de las prácticas.

RESULTADOS OBTENIDOS

Respecto a los tres primeros objetivos planteados, los resultados se han obtenido directamente consultando a los diferentes estamentos responsables, y son los que se indican a continuación. Hay que tener en cuenta que los datos que se muestran a continuación sobre el curso 12/13 están contabilizados hasta el mes de mayo 2013 y no incluyen el período de prácticas del verano que es el momento en que, mayoritariamente, los estudiantes destinan para realizar las prácticas. El número de estudiantes que están realizando las

prácticas hasta el mes de mayo 2013, es de 371 sobre un total de 2.224 estudiantes en los 4 grados de la Facultad, este dato ya significa un aumento del 58 estudiantes respecto a la totalidad de las prácticas realizadas en el curso anterior, tal como se puede comprobar en la tabla 1 siguiente:

RESUMEN 2011/12 - 2012-2013							
	GRADO ADE	GRADO ECO	GRADO IBE	GRADO EMPRESARIAL ES-MNG	LICENCIATURAS	DIPLOMATURA	TOTALES
CURSO 2011/12	36	37	15	40	182	8	318
CURSO 2012/13(Hasta Mayo 2013)	124	81	29	77	60	5	376
INCREMENTO	344 %	218%	193%	192%	-329%	-160%	80%

Tabla 1.- Resumen del número de alumnos que ha realizado prácticas separados por grados y años

Respecto al segundo objetivo el número de empresas ha variado desde el año 09/10 con 133 empresas, el curso 10/11 con 151 empresas, el 11/12 con 161 empresas y en el curso 12/13 con 147 empresas hasta el mes de mayo 2013. Sobre el tercer objetivo los datos de que se dispone indican que el número de empresas extranjeras es bastante reducido. De acuerdo con el SCP el número de empresas interesadas está creciendo aceleradamente, eliminando los procesos de selección de personal y utilizan las prácticas como períodos de prueba.

Para conocer los datos correspondientes a los objetivos cuarto y quinto, el Servicio de Carreras Profesionales envió por correo electrónico en mayo de 2013 nuestra encuesta sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes a una población de $N = 301$ estudiantes. Según los datos que nos facilitó el SCP, 132 estudiantes (un 44%) leyeron el mensaje el mismo día, y de éstos, 64 (48%) hicieron clic en el enlace de la encuesta. La semana siguiente, cuando se habían recibido 55 respuestas, se volvió a enviar un mensaje de recordatorio. A finales de mayo se decidió cerrar el archivo de datos de entrada para nuestro estudio cuando el número de respuestas era $n = 122$ (40%).

Análisis de los resultados

En el análisis de los resultados de la encuesta se diferencia tres apartados. El primero detalla las características de los estudiantes y de las condiciones objetivas de las prácticas. Desde esta perspectiva los 122

estudiantes que finalmente respondieron la encuesta, un 65 % eran mujeres y un 43 % hombres, comprendidos entre los 18 y los 22 años en un 83% y en un 84% estudiantes de cuarto curso. Estos estudiantes están distribuidos en las siguientes proporciones en los estudios de grados: un 45 % estudiantes de ADE, un 24 % estudiantes de Economía, un 14 % del grado de Empresariales-Management y el resto distribuidos en los otros grados, a destacar que sólo un 3% son estudiantes de IBE (International Business Economics). Un 40 % las prácticas se han realizado entre 20 y 30 horas semanales y en un 34 % entre 10 horas y 20 horas y en más de la mitad ha tenido una duración de entre tres y seis meses. En un 95% se trata de prácticas remuneradas hechas en España, sólo dos estudiantes han realizado prácticas en Francia y en el Reino Unido. Finalmente destacar que un 36% las prácticas se han hecho en empresas multinacionales y un 40 % en empresas medianas y pequeñas, sólo 12 estudiantes han hecho prácticas en una administración.

En el segundo apartado se relaciona las prácticas con los estudios realizados, el proceso de realización y el grado de satisfacción. De las respuestas recibidas, el primer dato relevante es la valoración positiva que hacen los estudiantes sobre las prácticas. Las dos preguntas-resumen del cuestionario eran sobre la autoevaluación del trabajo realizado y sobre la valoración global de las prácticas en una escala de 0 a 10, y la nota media obtenida es de 8,43 y 8,36 respectivamente. De hecho, como era de esperar, las respuestas a ambas preguntas están fuertemente correlacionadas (con un coeficiente de correlación de Pearson, de 0,65, uno de los más altos del cuestionario).

La valoración global de las prácticas por parte de los estudiantes tiene una alta correlación también con otros ítems de la encuesta: la motivación personal (0,45), el ambiente de trabajo (0,49), la integración en el entorno de trabajo (0,44), el sentirse valorado (0,43), el aprendizaje conseguido (0,46) o la experiencia laboral adquirida (0,41). Y esta misma pregunta tiene una fuerte correlación negativa con ítems opuestos, como p. ej. el sentimiento de soledad en el trabajo (-0,44). Puede verse los resultados obtenidos en detalle en la siguiente web: <http://www.upf.edu/usquid-facecon/publicacions/>

En el tercer apartado se ha hecho un estudio estadístico en que se relacionan algunas de las variables que se han considerado que presentan un mayor interés.

En un primer momento se analiza si existía correlación entre (a) el número de horas semanales de realización de prácticas o (b) entre la duración, en meses de las prácticas, y el aprendizaje en la realización de las prácticas, la intención era de contrastar si los estudiantes que dedican más tiempo a las prácticas opinan que aprenden más. El resultado indica que no existe correlación en ninguno de los dos casos, puede verse en las tablas 2 y 3.



Tabla 2.- Relación entre el número de horas (a) y el aprendizaje en la realización de las prácticas



Tabla 3.- Relación entre la duración en meses (b) y el aprendizaje en la realización de las prácticas

Generalmente todos los alumnos están satisfechos con el aprendizaje y es independiente de las horas o meses dedicados.

En segundo lugar se analizó si existía relación entre el grado de satisfacción en la realización de las prácticas y si a los estudiantes más satisfechos se les ofrecía un contrato laboral. Del resultado obtenido se excluye a 49 estudiantes que están en proceso de realización de las prácticas y a otros 8 estudiantes por diversas razones.

Grado de satisfacción realización prácticas	Contrato laboral	Ampliación de las prácticas	No hay continuación
10	1	5	3
9	4	9	8
8	7	9	5
7	1	3	5
6	1	0	1

Tabla 4.- Relación entre el grado de satisfacción y la continuación después del período de prácticas

El resultado que muestra la tabla 4, indica que no hay relación entre los estudiantes que consiguen un contrato laboral al acabar el período de las prácticas y el grado de satisfacción de las prácticas. Los estudiantes que han tenido una ampliación en la realización de las prácticas, generalmente puntuán su satisfacción con notas altas. En hecho de no tener continuación de ningún tipo con la empresa, no hace que el alumno esté más o menos satisfecho, ya que el grado de satisfacción es en general alto.

El tercer análisis responde a la siguiente pregunta: ¿Los estudiantes con mayor valoración de las prácticas son aquellos que han relacionado mejor las prácticas con los conocimientos adquiridos en la universidad?

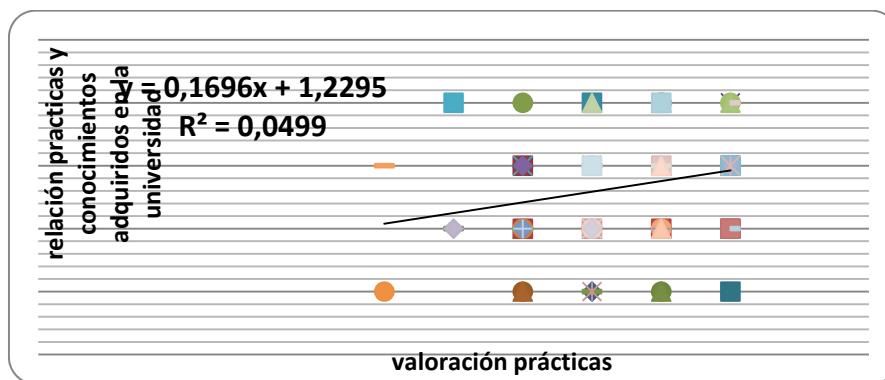


Tabla 5.- Relación entre la satisfacción de los estudiantes y la relación mejores prácticas-mejores conocimientos

Aunque el grado de correlación es muy pequeño, si que se observa en la tabla 5, una correspondencia entre una alta valoración de la relación prácticas-estudios, y un alto grado de satisfacción, y los que han valorado de forma negativa la realización de las prácticas, afirman que no hay una buena relación entre las prácticas y los conocimientos adquiridos en la universidad.

CONCLUSIONES

La actualidad de la temática hace que los resultados obtenidos en esta primera encuesta sirvan como base de futuras investigaciones. Es necesario obtener datos fiables que ayuden a determinar aquellos aspectos mejorables en la realización de las prácticas externas en la formación de graduados, y que faciliten el proceso de su inserción laboral.

Como conclusiones a este primer trabajo podemos afirmar, en primer lugar, que la incorporación de las prácticas externas como asignatura curricular en los estudios de grado ha sido un acierto visto el grado de satisfacción de los primeros estudiantes de grado.

Como aspectos más concretos y que precisan algún tipo de ajuste, se detecta que las prácticas se desarrollan en empresas locales o de ámbito internacional ubicadas en territorio español. En muy pocos casos se desarrollan prácticas internacionales o en ámbitos de la administración.

En un segundo orden de análisis, el referido a la relación entre lo aprendido en el período académico y su aplicación en la el aprendizaje que se realiza en el lugar de trabajo (*learning in the workplace*) los estudiantes muestran un grado de relación satisfactorio pero mejorable entre lo aprendido y lo aplicado, también, se detecta la necesidad de mejora en el proceso de seguimiento del proceso. Como aspectos positivos, los resultados de la encuesta muestran un muy alto nivel de incorporación a la vida de la empresa, un muy buen ambiente laboral y muy buena relación el supervisor o tutor de la empresa. Casi todas las prácticas son remuneradas pero con un importe no comparable a las percepciones salariales establecidas legalmente.

Referente a la satisfacción del estudiante es aceptablemente alta en lo que se refiere a cuestiones de técnicas (proceso de asignación, información previa..) y es muy alta en relación a aspectos de motivación del estudiante.

Finalmente, respecto a la capacidad de ser un incentivo en el proceso de inserción laboral, bien sea mediante un contrato laboral o una continuación de las prácticas, es una situación que se da en un tercio de los casos. En resumen, los resultados obtenidos no son más que un inicio prometedor e interesante para seguir en el desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemany, J. y Perramon, X. (2011). "Hacia un Practicum que garantice la calidad: diseño e implementación de un protocolo de seguimiento del Practicum". REDU- Revista de Docencia Universitaria, volumen 9(3), pp. 161-179 <http://redabierta.usc.es/redu>

- Alemany, J., Perramon, X., Panadès, L. (2012). *The Practicum after EHEA. A case study*. CIDUI 2012 (Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación), Barcelona.
- Griffiths, T., Guile, D. (2003). A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2, 56–73.
- Guile, D., Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14, 113–31.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–54.
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and transformation in work-related learning: Theoretical foundations. *Towards integration of work and learning: Strategies for connectivity and transformation* (pp. 11–37). Dordrecht: Springer.
- Tynjälä, P., Slote, V., Nieminen, J., Lonka, K., Olkinoura, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. *Higher Education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* (pp. 73–88). Amsterdam: Elsevier.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., Eteläpelto, A. (2012). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*. doi:[10.1080/13639080.2012.718748](https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718748)

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, AQU (2011). *Universitat i Treball a Catalunya 2011. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. http://www.aqu.cat/doc/doc_14368286_1.pdf
- Universitat Pompeu Fabra, Consell Social (2012). *La inserció dels graduats de la UPF 2010*. http://www.upf.edu/consellsocial/estudis_projectes/pdf/Insercio_2010.pdf

IMPLEMENTACIÓN DE CARTOGRAFÍA INFORMATIZADA COMO ELEMENTO INTEGRAL EN LA FORMACIÓN EN LOS ESTUDIANTES PARA ESTUDIOS REGIONALES EN SOCIOLOGÍA

José Arellano Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Margarita Santoyo Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Rodolfo G. Ortiz

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

“Las herramientas aprendidas en la clase de Regiones Socioeconómicas de México impartida por el Dr. Arellano, nos permite integrarlos para trabajos que me han pedido, e incluso para el proyecto de investigación ya que para realizar cualquier trabajo de investigación uno debe de tener en cuenta las dimensiones del lugar, así como las condiciones naturales que se presentan el lugar de estudio.”

La informática y sus múltiples aplicaciones ofrecen posibilidades significativas para la educación, sin embargo cualquier dinámica de implantación didáctica tiene que fundamentarse primero en las necesidades académicas, formativas y de profesionalización, y concordar con el plan de estudios y el contexto académico-disciplinario. Para ello es necesario desarrollar una estrategia didáctica que prever, viabilizar y evaluar la implementación instrumental de un recurso de aprendizaje y/o un medio didáctico.

Considerando lo complejo que pueda ser la operación de una herramienta informática, debe considerarse también la intervención de especialistas que puedan brindar una eficaz instrucción técnico-instrumental a fin de optimizar la profesionalización en dicho aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las tecnologías digitales son de los insumos y herramientas de mayor presencia y dinamismo en el ámbito socio-cultural y económico, su papel en materia de comunicación e información de masas ha posibilitado la trasformación y/o el surgimiento de nuevas formas de relaciones sociales y organización, y con ello nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, donde es ya natural oír hablar de virtualidad, accesibilidad, multimedia, educación a distancia, etc.

Entre las más destacadas de estas tecnologías digitales tenemos a la Cartografía Digital (Informatizada) y los Sistemas de Información Geográfica (SIG), cuya accesibilidad hoy en día es tan plural que sólo se limita en tener al alcance una computadora, e incluso un teléfono celular y saberlos utilizar, ya que partir de ello se puede tener acceso a una infinidad de información geográfica de gran exactitud. Por supuesto, primero que nada, partimos de una necesidad de ubicación espacial que puede ir desde lo más básico como trazar una ruta de viaje o señalar el lugar donde se tomó una foto para compartirlo en una red social, hasta algo muy complejo como los proyectos públicos de planeación y desarrollo regional.

En el ámbito académico ANTONINI [1] ya señalaba en 1999 a los SIG como una de las principales aplicaciones del INTERNET 2 para México:

Las principales aplicaciones de Internet2 para 1999 eran:
La educación a distancia
Las bibliotecas digitales
Telemedicina
Supe cómputo
Sistemas de información geográfica
Realidad virtual
Colaboratorios
Control a Distancia

Figura 1. Principales aplicaciones de Internet2, Antonini

Esta conjunción entre los actuales medios de información geográfica y, las necesidades y actividades sociales (simples o complejas) es lo que da sentido e importancia a dinámicas como ubicación geografía, geolocalización, georeferencia, y sobre todo geosemántica[2]. Por ello si socialmente la relevancia de las herramientas y los conocimientos geográficos se redimensionan con base en las plataformas tecnológicas, en las ciencias sociales y sobre todo en su ámbito educativo, se deben de considerar las oportunidades que esto ofrece.

Partiendo de esta generalidad causal y centrándonos en nuestra labor como docentes en la Universidad Nacional Autónoma de México, es que tenemos el



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

interés de compartir con ustedes nuestra experiencia metodológica para implementar “Un Practicum para la Formación Integral de los Estudiantes” con la herramientas informáticas, en nuestro caso, dirigidas a estudios regionales en la licenciatura en Sociología.

CONTEXTO ACADÉMICO

La asignatura para la cual están dirigidas las competencias y las herramientas informáticas es Regiones Socioeconómicas de México de la licenciatura en Sociología, de acuerdo con el plan de estudios esta asignatura es obligatoria, y debe ser impartida aproximadamente en 64 horas, algo relevante – en concordancia con los estudios regionales- es el enfoque interdisciplinario que se le da a la misma, donde confluyen “la sociología, la geografía, la economía, el urbanismo, el agrarismo”, etc. ” [3],

Esta asignatura tiene 4 objetivos específicos: a) el reconocimiento de las distintas propuestas de regionalización en México y la utilidad de las mismas; b) la utilización e interpretación de estadísticas bajo los criterios de los estudios regionales; c) la elaboración propia (por parte de los alumnos) del concepto de región socioeconómica en México; y d) el reconocimiento de los límites y perspectivas del enfoque regional.

Específicamente se señala en el plan de estudio que los conocimientos, competencias y habilidades para la formación profesional de esta asignatura deben de partir necesariamente de un ámbito interdisciplinario, entre la sociología y demás disciplinas, y además la implementación de herramientas teórico-metodológicas y técnicas que permitan integrar equipos diversos de profesionales que ofrezcan soluciones integrales a problemáticas sociales con el fin de proporcionar a los futuros sociólogos una formación integral.(Zabalza:2003)

Relación Interdisciplinaria

Los estudios regionales son un tema netamente interdisciplinario, sin embargo la interdisciplinariedad siempre es un tema complicado a ejercer en el ámbito educativo, en buena medida por el grado de especialidad de las disciplinas que es necesario integrar.

En nuestro caso la relación es naturalmente evidente entre los estudios regionales, la sociología y la geografía, y por supuesto dado nuestro contexto actual, también se establece un vínculo fundamental con la informática la formación “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 facilitara su integración, desarrollo y aportación a

este 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". Por ejemplo, con las primeras tres aéreas de estudio se comparten fundamentos conceptuales primarios como espacio, territorio, territorialidad, y regionalización. Los cuales podemos entender de la siguiente manera, "el espacio es un sistema de localizaciones, el territorio es un sistema de actores, un sistema de relaciones sociales" [4], y región desde el punto de vista del desarrollo territorial es una dinámica para replantear y reestructurar dichos sistemas con fines de desarrollo y de la cual inferimos su vinculación con las políticas públicas a fin de genera y enfocar un cierto desarrollo en este sentido se optimiza la profesionalización que van a utilizar en el marco laboral. Aunque los tres conceptos poseen diversos matices son primeramente conceptos geográficos, y como tales se tienen que atender para conseguir una mayor formalidad académica. Es por ello que surge nuestra necesidad e iniciativa de integrar herramientas formación integral como la cartografía en la enseñanza de los estudios regionales.

A partir de esta necesidad académica es que se originara nuestro acercamiento y vinculación con herramientas informáticas especializadas en información geográfica., es decir nos surge una segunda necesidad, la integración de herramientas informáticas en la enseñanza ya que estas se han vuelto una necesidad de la generación de competencias a fin de que puedan ingresar al mundo laboral con un mejor conocimiento y manejo de estas como elemento integrador de las nuevas necesidades de preparación integral de los estudiantes.

Dos necesidades que en un principio vislumbran un arduo trabajo para el docente, por el grado de especialización que quizás requieran la integración instrumental. Por ello aunque el docente evalúe y proyecte didácticamente las herramientas, a veces será necesario trabajar conjuntamente con especialistas técnicos para la implementación didáctica.

Por ello aunque el docente evalúe y proyecte didácticamente las herramientas, a veces será necesario trabajar conjuntamente con especialistas técnicos para la implementación didáctica.

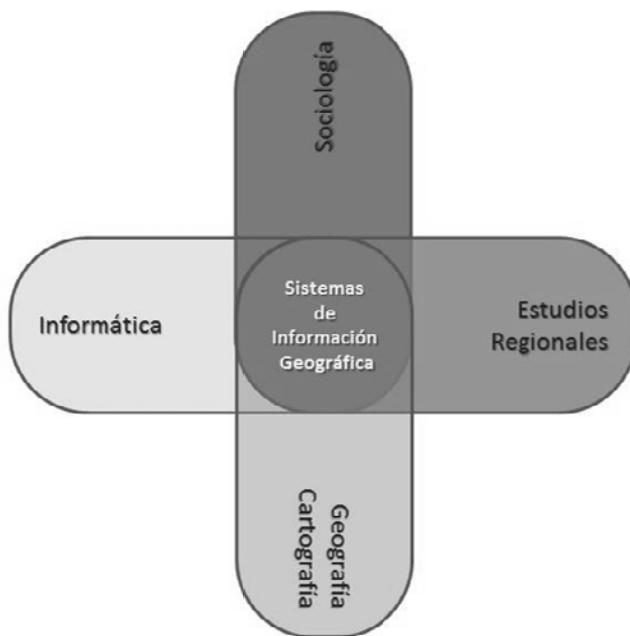


Figura 2. Relación interdisciplinaria de los Sistemas de Información geográfica

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Así pues a partir de la vinculación escuela/profesionalización radica en los proceso cognitivos que se generan con este binomio, en virtud de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de las diversas fuentes que se le presentan, estableciendo relaciones entre esta y sus ideas o conocimiento previos nuestras necesidades académico-profesionales y siendo conscientes de las oportunidades que nos brindan la cartografía informatizada, organizamos nuestra estrategia de didáctica de la siguiente manera.

Nuestra estrategia didáctica parte de una óptica constructivista, (Zabalza:2003) el alumno a través de una problematización –es el plantear y problematizar la realidad– (Arellano/Santoyo:2012) construya su conocimiento con la representación de estructuras metodológicas incorporando el uso y manejo del software Cmap como herramienta auxiliar para su representación. Para los alumnos la construcción de su conocimiento basado en las experiencias reales que les permite estas acciones, para las empresas los servicios profesionales en forma gratuita, de estudiantes que ponen todo su ingenio y teorías a su servicio, Jaime Trilla Barnet define que “Toda institución educativa no debe circunscribir sus planes y programas de estudio al ámbito escolar del aula únicamente, sino que debe salir y proyectarse al entorno de la comunidad y contribuir así al desarrollo industrial, económico y social del país” (Barnet:2002) Nuestra estrategia didáctica contempla la integración de 3 dinámicas: A) la clase en el aula con la participación del profesor titular y los alumnos; B) exposiciones y ponencias de especialistas

profesionales en la materia; y C) un taller de cartografía informatizada enfocado en el tema de regiones socioeconómicas de México. Como se puede ver el trabajo del docente como facilitador.

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.

La clase en el aula con el profesor es para atender aspectos teóricos y metodológicos sociológicos y regionalistas; las presentaciones con especialistas es para enseñar el carácter aplicado de los estudios regionales desde un ámbito profesional destacando algún aspecto del desarrollo socioeconómico y político; - instituciones que tienen que ver con la regionalización de desastres naturales y su prevención; con la existencia y preservación de la biodiversidad, el problema de los recursos hídricos del país; el problema de los derechos humanos; con la regionalización militar del país que involucran la seguridad nacional tanto interna como externa, así como instituciones religiosas que tienen que ver con el conocimiento de las creencias y problemas religiosos en el territorio, entre otras; profesionales expertos, en donde los estudiantes con estas competencias y a través de este Practicum entran en relación con estos profesionales con los que en algún momento pueden establecer una red social profesional de trabajo; y el taller es para atender aspectos metodológicos e instrumentales aplicando las nuevas tecnologías informáticas con software especializado en el manejo y aplicación de los conceptos regionales- sociológicos para su aplicación en el conocimiento y desarrollo de una problemática social específica para abordar el estudio regional a partir de instrumentos geográficos y de análisis territorial.

Aunque en nuestra estrategia las tres dinámicas son por igual importantes, en este caso, y teniendo como marco este Symposium Internacional de Didáctica Educativa, “Un Practicum para la Formación Integral de los Estudiantes” nos centraremos en las particularidades del taller que recupera, o más bien se apoya, en la instrumentación de herramientas informáticas tanto para la regionalización como para la representación de las estructuras metodológicas y la importancia de incorporar el uso y manejo de las nuevas tecnologías en el proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de que el estudiante desarrolle nuevas habilidades en el campo de la sociología.

Es importante señalar que nuestra estrategia didáctica descansa en los preceptos del constructivismo, y de la implementación y producción de recursos educativos y medios didácticos.

Tema: Regiones Socioeconómicas de México		
Dinámicas de aprendizaje		
Clases en el aula con el profesor	Ponencias de Especialistas	Taller de cartografía
Carácter teórico metodológico	Carácter Metodológico aplicado	Carácter técnico instrumental

Figura 3. Relación interdisciplinaria de los sistemas de información geográfica

Taller de Cartografía Informatizada para Estudios Regionales en Sociología

El taller parte como iniciativa del docente, teniendo presente el carácter técnico-instrumental que se requiere para abordar estudios regionales, vio oportuno trabajar conjuntamente con el área especializada en la Facultad en la implementación de instrumentación cartográfica adecuada para los abordar los temas de la asignatura, y a la vez dotarlos de las herramientas informáticas para la educación significativas en el desarrollo académico-profesional, considero los siguientes aspectos:

Las Indicaciones didácticas del docente.

Lo expuesto en el plan de estudio de la licenciatura, puntuizando en lo referente a la asignatura.

La selección de un especialista que domine las herramientas requeridas, y en la medida de lo posible un especialista en cartografía informatizada.

La identificación y evaluación de las herramientas a utilizar.

Con las indicaciones del docente se atienden las necesidades didácticas expresas, hay que recordar que esto es de suma importancia pues el docente es el principal interventor en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuya figura como tutor como lo señala Zabalza, cumple la función de que “enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos, en nuestras funciones y competencias como instructores, orientadores y formadores profesionales” [5]; con el plan de estudio se atienden los lineamientos didácticos convencionales; el especialista sugerirá las herramientas y estructurará didácticamente el taller de acuerdo a las consideraciones anteriores; y finalmente el docente evaluará las propuestas[6]. Es oportuno señalar que en el caso del

área especializada su operación en este tipo de propuestas parten de procesos predefinidos y documentados, que en este caso correspondieron a “los procedimientos de integración tecnológica en proyectos académicos y de investigación, asesoría y apoyo, e investigación como parte de los procesos desarrollo, e investigación y difusión de recursos de información digital”, fundamentados en los trabajos de especialista en la implementación y producción de recursos educativos y medios didácticos en materia digital.

Así pues la propuesta para el primer taller se tituló “Principios básicos de cartografía informatizada e implementación del Sistema de Información Georeferenciada IRIS”(IRIS), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI), contemplando dos rubro paralelos, por un lado el tema técnico-instrumental que cumple la función de enseñar y aprender a generar competencias al utilizar la herramienta, y por el otro lado los procesos metodológicos que atiende lo referente a los procedimientos y su representación con estructuras metodológicas y formalidades para implementar efectivamente dicha herramienta, a través de su contextualización en este caso en el ámbito académico específico de la sociología.

De tal manera la propuesta del taller no es otra cosa que el documento que refleja el método para utilizar una herramienta informática en un proceso educativo con la incorporación y en la cual encontramos: las características de las tic's como herramienta (oportunidades que ofrece), un método didáctico para la enseñanza y aprendizaje, el temario, el cronograma las clases, y fuentes documentales de apoyo.

Considerando lo especializado de la herramienta el taller es impartido por un especialista en el SIG. Para nosotros este aspecto es de suma importancia porque el taller no sólo aborda la parte instruccional–cómo utilizar la herramienta –, sino también la parte formativa en la cual se tratan los métodos, las técnicas, las limitaciones, y las potencialidades que nos brinda. la contextualización de la herramienta, la contextualización del aprendizaje como lo señala Rioseco y Romero “hacen a la actividad autentica” [7] y favorable para el aprendizaje significativo.

Rubro	Contenidos
Metodología	1. Conceptos básicos 2. ¿cómo hacer un documento cartográfico?
Técnico-instrumental	3. Sistema de información georeferenciada iris 4. El iris como herramienta de consulta de información georeferenciada 5. El iris como herramienta para la producción de documentos cartográficos.

Figura 4. Temario del taller 1

Así pues la propuesta del taller refleja el método para implementar una herramienta informática en el proceso educativo, detallando el contexto en el cual se implementa, los objetivos, el temario, la programación de clases, y las fuentes documentales de apoyo.

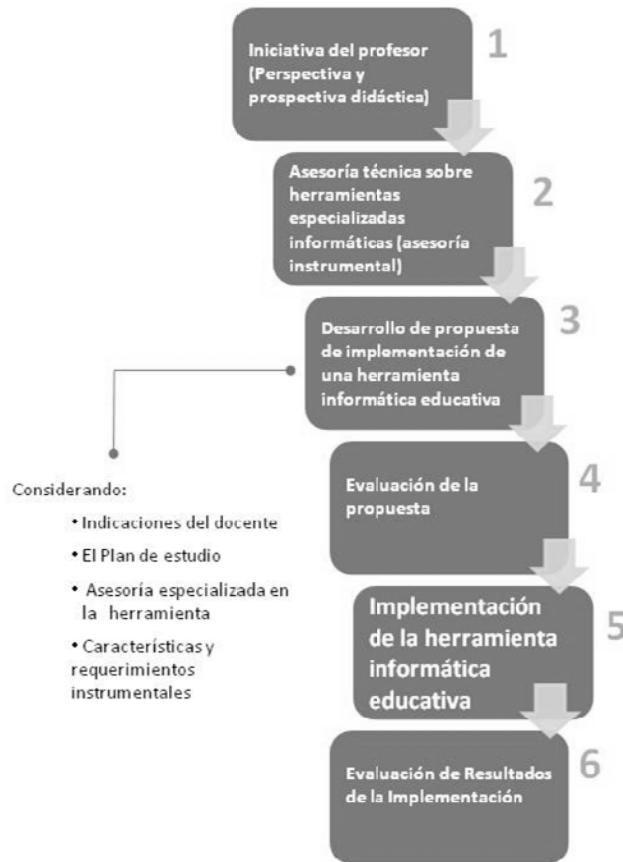


Figura 5. Etapas de la propuesta didáctica

A partir de la primera experiencia, para una segunda versión el taller, no sólo se incluyó una sola herramienta cartográfica sino cinco: el IRIS, el Mapa Digital de México, y Regiones Socioeconómicas de México de INEGI , y el gvSIG y Googlemaps, por lo mismo el taller se tituló “Principios básicos de cartografía informatizada e implementación del Sistema de Información Geográfica”. Además se contempló, una serie de herramientas en el manejo de las tic's al uso para el análisis territorial del Sistema de Análisis Social [8].

La implementación de estos sistemas de información geográfica ha permitido a los alumnos ocuparse conjuntamente de estadísticas e información geográfica, es decir de datos cuantitativos y cualitativos a la vez, también propicia el acercamiento al análisis espacial, territorial y regional, e incluso hacen posible trabajar las síntesis geográficas que proporciona la cartografía. Esto se puede ver con la integración efectiva de mapas a los cuales los alumnos tienen que llegar a realizar con datos estadísticos para plantearlos de manera cartográfica de

focalización de los puntos sobresalientes de su investigación ya sea, educación, procesos electorales, migración, problemas militares, religiosos, etc. muchos de elaboración propia, y en la presentación óptima y formal de los trabajos finales de los alumnos.

Recursos para el taller. consideraciones para la selección de las aplicaciones

Las selecciones de las aplicaciones informáticas partieron de las sugerencias del especialista y de la evaluación del docente, de esta manera se seleccionaron las 5 herramientas considerando lo siguiente:

- Que fueran herramientas significativas para el análisis geográfico-espacial, respaldadas por formalidad cartográfica.
- Herramientas que tengan una relación estrecha con instituciones académicas y profesionales importantes en el campo de la investigación y la información estadística y geográfica nacionales
- Herramientas útiles en el ámbito académico y profesional.
- Software libre, de libre distribución, y funcionalmente estable.

Así pues se seleccionaron los siguientes:

APLICACIÓN	INSTITUCIÓN QUE LO RESPALDA	FORMALIDAD CARTOGRÁFICA	TIPO DE APLICACIÓN	TIPO DE LICENCIA
IRIS	INEGI	SI	SIG	Convenio institucional
MAPA DIGITAL DE MEXICO	INEGI	SI	SIG	Libre distribución
Regiones Socioeconómicas de México	INEGI	SI	SIG	Uso en línea.
gvSIG	gvSIG	SI	SIG	Libre distribución
Googlemaps	Google	SI	SIG	Uso en línea.

Figura 6. Herramientas consideradas para el taller

La implementación de estos sistemas de información geográfica 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 lo concerniente a la informática, los SIG permiten trabajar con recursos como las bases de datos, las aplicaciones de cálculo matemático y estadístico, y los formatos de imagen digital.

Esta interdisciplinariedad atreves de la integración efectiva de cartografía informatizada, a permitido a los alumnos presentar trabajos finales más óptimos y formales sobre estudios regionales, donde el dato geográficos ya no cumple una función retorica y en el peor de los casos decorativa, si que se va integrado como elemento de análisis, expresión y síntesis.

CONCLUSIONES

La informática y sus múltiples aplicaciones ofrecen posibilidades significativas para la educación, sin embargo cualquier dinámica de implantación didáctica tiene que fundamentarse primero en las necesidades académicas, formativas y de profesionalización, detectadas por el docente, así como concordar con el plan de estudios y el contexto académico-disciplinario. Para ello es necesario desarrollar una estrategia didáctica que prevea, evalúe y proyecte la implementación instrumental de un recurso de aprendizaje y/o un medio didáctico independientemente su soporte tecnológico.

“Las herramientas aprendidas en la clase de Regiones Socioeconómicas de México impartida por el Dr. Arellano, nos permite integrarlos para trabajos que me han pedido, e incluso para el proyecto de investigación ya que para realizar cualquier trabajo de investigación uno debe de tener en cuenta las dimensiones del lugar, así como las condiciones naturales que se presentan el lugar de estudio.”

“Al comenzar el curso, se nos realizó una prueba del conocimiento teníamos de las dimensiones que tenemos de la República Mexicana o del Distrito Federal. Cuando empezamos a manejar los programas como el Mapa Digital o Iris, aparte de adquirir nuevo conocimiento sobre las condiciones naturales, infraestructura y datos poblacionales que se presentan en la República mexicana, también aprendimos a interpretar, e incorporar los datos que se nos daban según el INEGI para realizar mapas, uno puede dar referencia de los programas antes mencionados.”

Con la anterior estrategia didáctica, pudimos observar el desarrollo de las siguientes habilidades y competencias académicas en los estudiantes. En el

ámbito disciplinario, los estudiantes se acercaron al método de la instrumentación cartográfica aplicándola en estudios regionales; también el uso de recursos geográficos propicio la integración de análisis geoespacial como juicio de valor primario, y quizás lo más importante fue el trabajo multidisciplinario en el ámbito del sociológico y de los estudios regionales.

Los estudiantes se acercaron al ámbito instrumental, al utilizar diversas herramientas como los sistemas de información geográfica, lo cuales como herramientas informáticas especializadas permitieron posibilitar a un mayor desempeño proporcional desde el ámbito técnico-metodológico e instrumental.

La estrategia didáctica permitió afianzar los conocimientos sobre estudios regionales y geográficos, y permitió una mejor producción de tareas y trabajos evaluatorios, por que los estudiantes a demás de conocer las herramientas, pudieron realizar sus propios mapas.

Al finalizar el curso, después de todo el conocimiento adquirido, en mi caso, he tenido que realizar bocetos de mapas para explicar algún tema, y aunque no lo hago de una manera perfecta, tengo una mejor idea de las dimensiones que tiene la República o el Distrito Federal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonioli, W. *Características de Internet-2*. [documento en línea] Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet A.C. Sección Conferencias, 29 de julio de 1999. México. Consultado en junio del 2012. <http://www.cudi.edu.mx/>
- Cerda Seguel, D. Tierra, sentido y territorio: la ecuación geosemántica. *Revista electrónica inteligencia*. Febrero del 2008. Chile. Consultado en junio del 2012. <http://www.aainteligencia.cl/?p=133>
- UNAM-FCPyS. Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. México. Consultado en julio del 2012. www.politicas.unam.mx
- Brunett, F (2006). En H. Mazurek, *Espacio y territorio. Instrumentos metodológicos de investigación social*. ird Fundación pieb pag 46. Bolivia.
- Zabalza. M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- CiiD,FCPyS, UNAM. Manual de procedimientos del Centro de Investigación e Información Digital. FCPyS, UNAM. México. 2010.

-
- Riesco, M. y Romero, R. (2002). *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo*. Proyecto Equidad y Educación. Organización de Estados Americanos para la Ciencia y la Cultura.
- Chevalier, J. (2004). *Sistemas de Análisis Social*. Ottawa: Universidad de Carleton.
- Arellano Sánchez, J.R.; Santoyo, M. (2012). *Investigar con Mapas conceptuales. Los procesos de la investigación social*. Madrid: Narcea.

ESTIMULAR LA COMPETENCIA ‘COMPROMISO ÉTICO’ DURANTE EL PRÁCTICUM A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

Teresa Arenas Prados

Colegio Ave María San Isidro

Jesús Domingo Segovia

Universidad de Granada

Mª Luisa Hernández Ríos

Universidad de Granda

Mª José Latorre Medina

Universidad de Granada

Mª del Carmen López López

Universidad de Granada

Enriqueta Molina Ruiz

Universidad de Granada

Mireia Moll Garriga

Universidad de Granada

Soledad Montes Moreno

Universidad de Granada

Mª Purificación Pérez García

Universidad de Granada¹

El presente trabajo tiene por objetivo estimular la competencia ética en los futuros maestros de la titulación de Educación Infantil. Nos apoyamos en una selección de cuentos para conseguirlo que fueron desarrollados en los seminarios semanales que se celebraron durante cuatro meses de prácticas. Se necesitó la implicación de los tutores académicos que aplicaron tanto una escala de actitud sobre ética como una plantilla de análisis de los cuentos, como de los tutores profesionales que valoraron la actitud ética del estudiante de prácticas a su cargo y destacaron sus conductas éticas. Los resultados esperados no eran hacer más éticos a los participantes, sino que pensaran desde la ética su actuación profesional.

¹ Proyecto de Innovación Docente 12-146 de la Universidad de Granada titulado “Desarrollo de las competencia ‘compromiso ético’ durante el prácticum a través del estudio de caso y los cuentos”, coordinado por María Purificación Pérez García y desarrollándose durante el curso académico 2012-2013.

PREMISAS PREVIAS

Nuestra propuesta parte de 3 presupuestos previos. La *primera información* supone rescatar las conclusiones del estudio que se hizo en la Universidad de Granada en 2001, bajo la convocatoria de Estudio y Análisis, sobre la deontología en las titulaciones de Derecho, Psicología, Trabajo Social, Enfermería, Magisterio, Medicina y Tecnología y Ciencia de los Alimentos. Las principales conclusiones que se extrajeron del estudio llevado a cabo en concreto en los estudiantes de Magisterio (Pérez, 2005) fueron que:

- Los estudiantes de Magisterio valoraron en un alto grado la importancia de la ética profesional para el ejercicio de su profesión.
- Los estudiantes de Magisterio consideraron que rara vez se enseñó ética profesional durante su formación universitaria.
- Las cuestiones de ética profesional consideradas más importantes fueron las relacionadas con:
 - El ejercicio de la profesión con responsabilidad, eficacia e imparcialidad.
 - El respeto a la dignidad humana.
 - Los deberes en relación con los alumnos.
 - La colaboración con los colegas para mejorar la profesionalización docente.
 - El perfeccionamiento y actualización permanente de conocimientos para la mejora de la calidad de la enseñanza; y
 - El compromiso con el buen funcionamiento de la escuela en que se trabaja.
- Los principios de ética profesional que no se enseñaron nunca o “rara vez” estuvieron referidos a:
 - Mostrar modelos éticos de conducta profesional.
 - Velar por el prestigio de la institución donde se trabaja.
 - Guardar el secreto profesional; y
 - Anteponer el beneficio del alumno a los intereses personales, profesionales o económicos.

Estos resultados nos proporcionan la dirección, en torno a la cual, se debiera reflexionar para mejorar la formación inicial del estudiante del futuro grado: por un lado, se precisaría una mayor presencia de las materias de ética y deontología profesional en el plan de estudios que forma a los maestros; pero por otro, también se necesitaría del compromiso de los docentes de la Universidad encargados de la formación teórico-práctica de los estudiantes, por enseñar la deontología de la profesión.

Igualmente se precisaría revisar cuál sería el currículum básico que un niño o una niña al acabar la escolarización obligatoria debe conocer, o dicho de otra manera, para qué se le ha capacitado: para leer, escribir, “vivir en sociedad”, manejar el lenguaje informático... Ello implica que la formación inicial de nuestros futuros profesionales debe estar en sintonía con dichas pretensiones. Así los estudiantes del grado de Maestro deben “saber” desempeñar su profesión (es decir, saber enseñar a leer, a escribir, a vivir en sociedad), pero también –y no menos importante y crucial- deben “querer desempeñarla” conforme procede y eso lo pueden adquirir conociendo el código ético de su profesión.

La segunda premisa era constatar que en los actuales títulos de grado se habían recogido competencias referidas a la ética en la profesión, lo cual nos obligaba a trabajar dichas competencias. Así comprobamos cómo aparecen en las competencias:

- Tuning (Instrumentales, Personales y Sistémicas) (Villa, Auzmendi y Bezanilla, 2002), comunes a todos los universitarios, independientemente de su titulación: el compromiso ético se ubica en las competencias personales.
- En las específicas del Libro Blanco, propias de cada titulación. Así en los Títulos de Maestro (ANECA)² sobre las competencias Docentes Comunes a todas los Magisterios, a los estudiantes se les intenta capacitar para: el saber, saber hacer, saber estar y saber ser: Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
- En los Documentos VERIFICA³ aprobados por la ANECA de la Universidad de Granada, incluyen las competencias y las guías docentes que ayudarán a conseguir tales competencias. Centrándonos en las guías docentes del módulo de Prácticum o de Prácticas externas, se contemplan contenidos relacionados con la ética en la profesión. En el Grado de Educación Infantil sus contenidos recogen aspectos referidos al código deontológico de la profesión.

La tercera premisa, es el estudio que cita García, Jover y Escámez (2010) de Jover, Fenández-Salinero y Ruiz (2005), en el que se pone de manifiesto la importancia que el profesorado universitario concede a las competencias transversales. Nos ha llamado la atención que la competencia personal “compromiso ético” sea para Pedagogos y Educadores Sociales la primera; mientras que en Educación Primaria la consideren en el sexto lugar y

² “Adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior”. Proyecto desarrollado por la Comisión de expertos de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, financiado parcialmente por la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación.

³ Para consultar los Documentos Verifica aprobados por la ANECA, de las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, se puede consultar la siguiente dirección electrónica: http://grados.ugr.es/pages/titulaciones_sociales

en Educación Infantil sea la octava. Es nuestro compromiso indagar sobre esta situación.

ÉTICA PROFESIONAL, FORMACIÓN Y UNIVERSIDAD

Chamarro (2007) define la ética como el “conjunto de valores que gobiernan la conducta individual y colectiva, los cuales orientan a las personas y a los grupos a comportarse de acuerdo con lo que se puede considerar ‘el bien’ o ‘la moral’” (p.13). Si aterrizamos en la ética de la profesión, Martínez (2006) dice que equivale a decir que los profesionales de nuestro tiempo tenemos el doble reto de ser excelentes profesionales para ser buenos ciudadanos y de ser excelentes ciudadanos para ser buenos profesionales.

En palabras de Hortal (2002) “enseñar ética profesional en la universidad no consiste, ni nadie pretende que consista, en esparcir moralina sobre las prácticas y usos profesionales”(p.15). La idea que plantea es que la ética profesional hay que enfocarla hacia la reflexión y la crítica sobre el saber y sobre el ejercicio de la profesión. En esta misma línea Savater (2012) sostiene que “la ética no va de aprenderse diez ni quince mandamientos, ni uno o dos códigos de buena conducta. La ética es la práctica de reflexionar sobre lo que vamos a hacer y los motivos por los que vamos a hacerlo” (p.16)

Más bien la Universidad ha de encauzar su discurso en ver “en qué consiste ser un buen profesional, cuáles son los límites y derechos que hay que respetar, los compromisos que hay que asumir y los deberes que hay que cumplir” (Hortal, 2002, p. 20). Pues se ha de ser “[...]un buen profesional (competente) y un profesional bueno (ético). No termina de ser persona ética aquella que en todo fuese intachable menos a la hora de desempeñar sus responsabilidades profesionales en la medida en que las tenga” (p.23).

Esta misión o función exige a la Universidad reconsiderar la formación inicial de los graduados, las funciones de los profesores y profesionales que participan en la formación práctica de los estudiantes, así como pensar en las mejores estrategias que estimulen la reflexión en la práctica y que generen actitudes éticas. Martínez (2010) propone como imperativos para el profesorado universitario que “seleccione los conocimientos y el modo de enseñarlos a los alumnos conforme a criterios adecuados para el objetivo de formar profesionales responsables, dispuestos a servir a la sociedad y a la humanidad” (p. 255) y que “ejerza la docencia atendiendo a la mejor formación posible del alumnado en los aspectos técnicos y éticos de la profesión, de manera que lleguen a ser profesionales técnicamente capaces y éticamente íntegros” (p.256). Puesto que el sentido público de la Universidad, siguiendo al anterior autor, no se define por su carácter público-privado, sino porque constituya un “espacio de aprendizaje ético que procure que sus titulados ejerzan las futuras profesiones con la voluntad de contribuir a la formación de una sociedad inclusiva, digna y democrática” (2006, p. 87).

Pero el profesorado universitario no acaba de tener claras las estrategias para la formación de la ética profesional de su alumnado, bien cursos (Warnick y Silverman, 2011), bien el periodo de prácticas (García, Sales, Moliner y

Ferrández, 2009), bien materias (Martínez y Tey, 2008). En cualquier caso es una competencia, que como tal, según los anteriores autores, habremos de habilitar los tiempos y espacios para que “*movilicen de forma adecuada recursos cognitivos- conocimientos, habilidades y actitudes- y aborden de forma eficiente situaciones concretas*” (p. 31). El periodo de capacitación práctica, el prácticum o las prácticas externas sería ese momento idóneo para diseñar tareas que estimulen la reflexión, la ética y la crítica, pues es un periodo en contacto directo con el ejercicio de la profesión. Aunque es verdad que la horquilla de créditos en la Universidad de Granada varía según las áreas de conocimiento: en sociales encontramos prácticas externas de 44 créditos, 24, 12 o 6, con carácter obligatorio; en salud, desde 80 créditos, 42 o 9, obligatorios; en ciencias, humanidades e ingenierías son 6 créditos, con carácter optativo e incluso en algunos grados ni se contemplan.

Nos preocupa, por tanto, la enseñanza de una ética profesional que consista en proporcionar criterios fundamentales éticos en el campo profesional, despertar la conciencia moral en la formación inicial de los profesionales y crear un ethos o cultura profesional propia de la profesión (Eléxpuru y Bolívar, 2004). Ambos arguyen que la formación de profesionales supondría no sólo poseer unos conocimientos y técnicas específicas para la resolución de determinados problemas, sino que también deben comportarse acorde con una ética propia. Naval, García, Puig y Santos (2010) proponen que la formación se enfoque hacia ámbitos de la formación cívica y ciudadana, formación deontológica, participación en proyectos servicio y desarrollo de la autonomía y toma de decisiones. O lo que Martínez (2006) llama “formación humana, personal y social” que tiene como finalidad el autoconocimiento de las propias actitudes, intereses, valores y el fomento del desarrollo moral, a través de dilemas relacionados con el ejercicio de la profesión.

OBJETIVOS

Nuestra propuesta pretende contribuir a la estimulación de la adquisición de la competencia del compromiso ético mientras se cursa la asignatura de Prácticas Escolares dentro del Módulo de Prácticum a través del desarrollo organizado de los seminarios que esta asignatura lleva asociados y en donde se materializan tareas para ello relacionadas con los cuentos.

METODOLOGÍA

Participantes

El Prácticum es una asignatura de 44 créditos, cursados en 3º (20 créditos- PI) y 4º (24 créditos- PII) en la titulación de Grado de Educación Infantil. Nuestro proyecto se centró únicamente en el prácticum PI, de modo que participaron 141 estudiantes de 3º de dicha titulación, de un total de 251 que había matriculados. Aplicando un muestreo aleatorio simple, considerando

la población finita, según la propuesta de Tagliacarne (1968), requeriríamos 130 participantes, cifra que se ha superado.

Contexto de desarrollo

“Para que el aprendizaje en la universidad suponga también aprendizaje ético y éste sea eficaz es necesario construir espacios en los que tales valores estén presentes de forma habitual, cotidiana y natural” (Martínez y Tey, 2008, p.28). Ese espacio puede ser el periodo de prácticas. Zabalza (2003, p. 45) lo entiende como el periodo de formación que “*pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un período de formación [...] que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajo reales*”. La gran aportación de este periodo formativo es que se conjuga la formación académica y profesional, lo cual posibilitará la integración de “*los conocimientos con las habilidades, actitudes y valores que permitirán ser mejor profesional y mejor persona*” (Zabalza, 2011, p.40).

La propuesta de trabajo que presentamos, se va a llevar a cabo durante los seminarios semanales. Desde nuestra perspectiva (Pérez, 2011), el seminario es el espacio-tiempo donde la labor del profesor universitario como tutor académico cobra su máximo sentido. Es el momento de la “descomposición de la realidad” donde este tutor ayudará a descomponer esa realidad diaria al estudiante, a “etiquetarla” poniéndole el nombre teórico correcto a lo que ve. Es el contraste “realidad-apuntes de la carrera” y donde comienza a manifestarse la profesionalidad o compromiso ético.

Procedimiento e Instrumentos

Tutor académico

En primer lugar, averiguamos qué actitudes presentaban los estudiantes ante la ética profesional. Para ello, recurrimos a la Escala de Actitudes sobre Ética Profesional de Hirsch (2006) con una escala de cinco valores, donde 1 es nada de acuerdo y 5 es máximo acuerdo, que pasamos en el primer seminario a los 141 estudiantes.

En segundo lugar, diseñamos los seminarios en los cuales desarrollamos una secuencia de cuentos. El diseño de los seminarios está fundamentado en parámetros de profesionalidad y profesionalización y se materializaron de forma operativa a través de la metodología activa de Estudio de Casos. Esta metodología del estudio de caso (Nilson, 2010; Campos, Conde, Pérez, Newman y Viciana, 2008; Exley y Dennick, 2007; Benito y Cruz, 2005) se llevó a cabo siguiendo una serie de pasos: a) Formación de grupos; b) Reserva de tiempo: donde se aclaran dudas a la situación planteada; c) Trabajo en grupo; d) Ordenación de los datos: se reflexiona sobre la experiencia y se recomiendan acciones que contribuyan a enfocar el caso; e) Informe oral o escrito donde los estudiantes discuten, exponen e intercambian

ideas; f) Recapitulación por parte del profesor del caso, donde mantiene un diálogo final compartido

Los seminarios que se llevaron a cabo con *nueve estudiantes* tuvieron una frecuencia de uno por semana con una duración de dos horas. De los trece seminarios, diez fueron en pequeño grupo y abordaron temáticas sobre la actuación docente; y los tres restantes fueron grupales con los 251 estudiantes, celebrados al inicio, final y mitad del prácticum.

Cada una de las dos horas de los seminarios se dedicó a un aspecto distinto (Pérez, 2011), sabiendo que la finalidad era contribuir a la consecución de las competencias profesionales y especialmente, la competencia del compromiso ético.

Un *primer momento* se dedicó a explicar los apartados y tópicos sobre los que los estudiantes centraron su observación cuando estuvieron en el centro: Contextualización del centro, periodo de adaptación, espacios de acción, rutinas, disciplina en el aula, desarrollo evolutivo, diversidad del aula y metodología de acción docente. Se les facilitó herramientas para que les ayudase a su observación y reflexión, tales como un soporte teórico de un par de folios, de modo que les refrescase lo que ya habían estudiado en la teoría a lo largo de la carrera, un recurso electrónico y una referencia bibliográfica, además de tablas y preguntas que les dio pistas sobre el tema que tenían que observar y contrastar durante la semana.

Un *segundo momento* donde se trató de estudiar con los estudiantes la competencia del compromiso ético siguiendo la secuencia del método de Estudio de Casos comentado anteriormente. Para ello se leía un cuento en el seminario y los estudiantes habían de llenar una tabla, siguiendo la recomendación de Warnick y Silverman (2011) quienes entienden que el uso del esquema de resolución de los análisis de casos es una guía ante una situación. No se trata de producir respuestas absolutas, sino que ayudamos a sistematizar un procedimiento objetivo en la toma de decisiones éticas, de manera que impide caer en un relativismo innecesario:

Título del cuento:
¿Qué tema aborda?
¿Qué valores aporta al profesional de la educación?
¿Tienes un ejemplo real en el que se aprecie ese tema? ¿Cuál fue tu reacción y tu actuación?
¿En qué situación, rutina del aula crees que puedes trabajar este valor?
¿En qué momento de la jornada escolar trabajarías el cuento?
¿A quién recomendarías su lectura? ☺ Maestros ☺Padres ☺Niños ¿Por qué?
¿Qué actitudes te exige, como maestro, este cuento para poder trabajararlo?
¿Con qué apartado del código deontológico tiene conexión?

Tabla 1.- Tabla de análisis ético de un cuento. Fuente: Elaboración propia

Los cuentos abordados fueron libros muy cortos destinados a trabajar los contenidos actitudinales del futuro maestro que supondrán un posicionamiento ético y compromiso personal con respecto de la: violencia (a), paciencia profesional (d), ser diferente (b, h,), interculturalidad (f), adopción (g), homosexualidad (e) y educación sexual (c): a) De Maeyer, G y Vanmechelen, K. (1996). Juul. Salamanca: Ediciones Lóquez, 2^aed.; b) McKee, D. (2006). Elmer. Barcelona: Beascoa, 2^a ed; c) Cole, B. (2007). ¡Mamá puso un huevo!. Barcelona: Ediciones Destino, 9^aed.; d) Voltz, C. (2008). ¿Todavía nada?. Sevilla: Kalandraka; e) Richardson, J. y Parnell, P. (2006). Tres con Tango. Barcelona: RBA y Ediciones Serres; f) Rodari, G. y Alemagna, B. (2007). Uno y siete. Madrid: SM, 2^a ed; g) Curtis, J.L. (2008). Cuéntame otra vez la noche que nací. Barcelona: RBA y Serres, 5^a ed; h) Aguilar, L. y Neves, A. (2008). Orejas de mariposa. Sevilla: Kalandraka.

Tutor profesional

Durante el periodo de prácticas hemos estimulado el desarrollo de la competencia del compromiso ético de nuestros futuros estudiantes en los seminarios.

Como apunta Bolívar (1995) “las actitudes no son directamente evaluables; se infieren a partir de acciones manifiestas” (p. 94). Por tanto, requeríamos la colaboración de los tutores profesionales para que participaran en comprobar que en el quehacer diario de nuestros estudiantes, en el lugar de prácticas (aula), manifestaban actitudes comprometidas. Al tiempo, también los tutores debían explicar qué era para ellos “ser un profesional ético”.

De este modo fueron indicadores para valorar la actuación de nuestros estudiantes:

- Su predisposición a actuar de una forma socialmente deseable.
- Su comportamiento, su capacidad de respeto y tolerancia.
- Su toma de conciencia del hecho del compromiso ético.

Tales indicadores fueron valorados por los tutores profesionales recurriendo a dos instrumentos. El primero fue a través de una escala de observación que adaptamos de Hirsch y que quedó reducida a 20 cuestiones en las que el tutor observaba la conducta del estudiante durante su estancia en el aula, manifestando cuánto había apreciado tal conducta (1 nada, 2 poco, 3 suficiente, 4 bastante, 5 mucho):

TUTOR/A PROFESIONAL					
ESCALA DE OBSERVACIÓN SOBRE LA ÉTICA PROFESIONAL	1	2	3	4	5
1. El estudiante en prácticas asume las consecuencias de los errores profesionales que comete					
2. Le gusta que la maestra del aula tenga en cuenta su opinión					
3. Le produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales					
4. Guarda la confidencialidad de los niños/as					
5. El estudiante en prácticas es consciente de los límites de sus conocimientos y habilidades					
6. Resuelve situaciones profesionales que se producen en el aula escuchando a los demás					
7. Se gana la confianza con las personas que trabaja actuando con honestidad					
8. Es sensible a las necesidades de los demás					
9. Mantiene una actitud positiva ante la adversidad y superación de retos					
10. Tiene seguridad en sí misma/o					
11. Tiene en cuenta en su actuación los aspectos éticos de la profesión					
12. Transmite sus propios valores a través de la práctica diaria en el aula					
13. Es consciente de que en el aula no es suficiente desarrollar sólo habilidades técnicas					
14. El estudiante en prácticas está identificado con la profesión					
15. Se pone en el lugar de los niños para entender sus necesidades					
16. Se siente útil a las personas					
17. Estimula la atención en los niños					
18. Utiliza los cuentos para atajar cualquier situación que ocurre en el aula					
19. No actúa en función de estereotipos ni prejuicios					
20. Reparte elogios y alabanzas a todos los niños por igual					

Tabla 2.- Escala de observación sobre ética profesional por el tutor profesional. Fuente: elaboración propia adaptada de Hirsch (2005)

Y el segundo instrumento fue un biograma (Domingo y Fernández, 1999) donde los tutores destacarían de sus estudiantes algún hecho o conducta que les llamó la atención, la fecha cuando ocurrió y el impacto que les produjo.

TUTOR/A PROFESIONAL. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA DEL PERÍODO DE PRÁCTICAS		
CRONOLOGÍA	ACONTECIMIENTO/HECHO	IMPACTO/VALORACIÓN

Tabla 3.- Biograma

RESULTADOS ESPERADOS

Presentamos resultados parciales de nuestro proyecto. Mostramos únicamente datos descriptivos sobre la actitud que manifiestan nuestros estudiantes de tercero de Educación Infantil sobre la ética profesional.

ESCALA DE ACTITUDES SOBRE ÉTICA PROFESIONAL DE HIRSCH	M	DT
1 Me gusta tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos científicos	4.28	.78
2 Me siento mejor cuando tengo presente las necesidades profesionales de mis compañeros	3.89	.86
3 Estoy dispuesto/a a asumir las consecuencias de mis errores profesionales	4.67	.51
4 Me gusta tratar con profesionales que toman en cuenta mi opinión	4.80	.47
5 Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales	4.79	.45
6 Guardar la confidencialidad es importante en el ejercicio profesional	4.53	.71
7 Estoy satisfecho/a con la profesión que he elegido	4.79	.53
8 La puesta al día en los conocimientos es imprescindible para ser un buen profesional	4.69	.54
9 Me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas	4.70	.55
10 El cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante	4.67	.53
11 Es un gran logro hacer profesionalmente lo que más me gusta	4.81	.53
12 Si no estoy preparándome continuamente no puedo resolver nuevas situaciones y problemas profesionales	4.13	.81
13 No necesito ponerme en lugar de mis clientes o usuarios para comprender sus necesidades	2.17	1.29
14 Es más fácil desarrollar el trabajo si se está identificado con la profesión	4.31	.81
15 Me producen desconfianza aquellos que creen saberlo todo en la profesión	3.64	.88
16 La solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos	2.25	1.33
17 Para no cometer errores en mi ejercicio profesional debo ser consciente de los límites de mis conocimientos y habilidades	4.09	.85
18 La profesión es un ámbito de identidad para sus miembros	3.85	.88
19 No me agrada tener que prepararme continuamente	2.10	1.09
20 Considero que puedo resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás	4.15	.78
21 Debo ganarme la confianza de las personas para las que trabajo	4.50	.65

actuando con honestidad		
22 Actúo como un buen profesional cuando soy sensible a las necesidades de los demás	4.34	.79
23 Estoy dispuesto/a a ocupar tiempo en actualizar mis conocimientos sobre algún aspecto de mi profesión	4.52	.58
24 Prefiero trabajar en equipo porque el resultado es de más alta calidad	3.89	.95
25 Hay decisiones éticas tan importantes en el ejercicio de mi profesión que no puedo dejarlas sólo a criterio de las organizaciones	4.04	.78
26 Hacer lo correcto profesionalmente me permite estar en paz conmigo mismo	4.43	.74
27 Estoy dispuesto/a a dedicar dinero a mi formación	4.11	.81
28 Se equivocan las instituciones que no promueven el trabajo en equipo de sus profesionales	3.91	.85
29 Mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias	1.86	.93
30 En el ejercicio profesional ayuda mucho tener una actitud positiva ante la adversidad y la superación de retos	4.38	.75
31 Me preocupa que pueda ejercer mi profesión de un modo rutinario	3.97	1.02
32 Estoy convencido/a de que para ser un buen profesional tendré que hacer algún tipo de sacrificio	4.11	.92
33 La formación en ética me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional	3.96	.85
34 Para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en uno mismo	4.52	.65
35 Creo necesario hacer cosas nuevas para avanzar en la profesión	4.64	.55
36 Trabajar con ahínco es parte de mi realización personal	4.34	.74
37 Considero imprescindible tener en cuenta los aspectos éticos en el ejercicio de mi profesión	4.09	.85
38 No debo tomar decisiones profesionales importantes sin antes valorar sus consecuencias	4.46	.72
39 Disfruto cuando tengo que aprender algo nuevo	4.46	.68
40 A los profesionales no les corresponde la solución de los problemas sociales	2.03	1.14
41 Es bueno tener aspiraciones pero no una ambición desmedida	3.84	.99
42 Para mi buen ejercicio profesional no puedo limitarme a desarrollar sólo las habilidades técnicas	4.20	.71
43 Para ser un buen profesional no puedo ignorar los problemas de la sociedad en la que vivo	4.54	.64
44 No estoy dispuesto/a a ejercer mi profesión sólo por dinero	4.34	.89
45 Considero conveniente aceptar el riesgo de equivocarme con tal de mejorar mi actividad profesional	4.31	.73
46 En la profesión, ayudar a los demás es más importante que alcanzar el éxito	4.31	.75
47 No es preciso que conozca y practique los valores de mi profesión	1.90	.97

para poder ejercerla		
48 Lo que me interesa preferentemente del ejercicio de mi profesión es ganar dinero y prestigio	1.67	.92
49 El éxito profesional no significa nada si no me permite ser una mejor persona	3.96	1.00
50 De nada sirve un trabajo bien hecho si no contribuye a ayudar a los demás	4.14	.89
51 Un buen profesional debe darse tiempo para evaluar las consecuencias de sus acciones	4.25	.76
52 Seleccioné mi carrera para ser útil a las personas	4.11	.91
53 La coherencia con los principios éticos es más importante que ganar dinero	4.10	.85
54 Respeto las opiniones de los clientes y usuarios sobre mi trabajo profesional	4.39	.71
55 Transmito mis propios valores a través del ejercicio profesional	4.45	.71

Tabla 4.- Media y desviación típica

A nuestros futuros maestros de Educación Infantil les gusta tratar con profesionales que tomen en cuenta su opinión, les produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales, están satisfechos/as con la profesión que han elegido, entienden que es un gran logro hacer profesionalmente lo que más les gusta, se ponen en el lugar de los niños/as para comprender sus necesidades, entienden que la solución de los problemas sociales pasa por escuchar a los ciudadanos, les agrada prepararse continuamente, es necesario preocuparse por las consecuencias de los avances de la ciencia y la tecnología, es totalmente preciso que se conozca y practique los valores de la profesión para poder ejercerla, y por último, lo que menos interesa de su profesión es ganar dinero y prestigio. Nos gustaría resaltar que ningún ítem ha dejado indiferente a nuestros estudiantes pues no hay ninguno que se sitúe en la puntuación 3, o están por encima o por debajo.

Los datos recopilados del grupo en el que se han trabajado los cuentos, aún no han sido analizados. Queda pues pendiente la escala de Hirsch antes y después del trabajo con los cuentos, las tablas sobre los cuentos, la escala de observación por el tutor profesional y el biograma.

MEJORA PREVISTA

No esperamos hacer más éticos a los participantes, sino que piensen desde la ética su actuación profesional. Sí esperamos:

La estimulación del razonamiento y reflexión procurando que los estudiantes en la toma de decisiones en su desempeño profesional, interioricen pautas desde parámetros éticos, además de la resolución eficaz y eficiente de la situación encarada.

Que nuestros estudiantes, futuros maestros, comprendan que en el mismo plano de importancia se encuentran las asignaturas que estudian como la actitud con la que se enfrentarán en su profesión. Dicho de otra manera, hacerles ver que de nada sirve tener un expediente de matrícula de honor si luego no son capaces de ejercer su futura profesión desde una actitud de servicio a los demás y desde la integridad profesional. Trabajar una competencia que el plan de estudios ha dado por supuesta pues no se recoge en la concreción de una asignatura

Responder a las exigencias del Informe Delors. La formación inicial que reciben nuestros estudiantes ha de estar en consonancia con las conclusiones del Informe Delors (1996) que concluye con la necesidad de formar para aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a vivir juntos y a aprender a ser. Esta conclusión exige de las facultades de Educación su preocupación por estimular durante el periodo de formación el compromiso ético-profesional de sus estudiantes.

Lograr un profesional excelente. En palabras de Martínez (2010) “ser un profesional excelente supone ser al mismo tiempo competente e íntegro, y para ello es preciso reunir tres requisitos básicos: estar bien informado en el ámbito de su profesión, tomar decisiones sensatas en el ejercicio de la misma, y mostrar los sentimientos morales congruentes con la actividad de que se trate” (p.62). Dicho de otra manera, siguiendo las palabras del anterior autor, los profesionales competentes han de ser moralmente íntegros. El adjetivo de “excelente” sólo hace gala de él, los profesionales que poseen madurez ética. Nuestros estudiantes han de tener claro que no basta con poseer muchos conocimientos (saber), o cómo poner en práctica lo que saben (saber hacer-procedimientos), sino que también han de hacer gala de una toma de decisiones en su trabajo diario conforme a la ética profesional (saber estar juntos-saber ser-actitud).

“Coraje de la responsabilidad!” (García, Jover y Escámez, 2010, p. 33) durante el Prácticum. Según los autores citados, se trata de no quedar impasible ante una situación que presenta dificultades. Tener en cuenta la dignidad personal del otro hace que se tome conciencia de los límites que se tienen que poner para una legítima intervención educativa. Durante el periodo de Prácticum pondrán a prueba su actitud, pues van a ser testigos de distintas dificultades sobre las que tendrán que forjar una actuación y habrán de posicionarse, al menos, personalmente; y si las circunstancias lo permiten, demostrarán su quehacer docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, A. & Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (1995). La evaluación de valores y actitudes. Madrid: Anaya.
- Campos, M.L., Conde J.L., Pérez, M.P., Newman, V. y Viciana, V. (2008). Orientaciones metodológicas para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la Titulación de Educación Infantil. Granada: Sider.

- Chamarro, A. (2007). Ética y deontología en psicología. En A. Chamarro (coord.). L. Albert, E. Juan, N. Lladó, J. Romero, A. Sánchez, L. Valiente y S. Ventura. *Ética del psicólogo*. Barcelona: UOC, pp 13-56.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco sobre la educación del siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Domingo, J. & Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Eléxpuru, I. & Bolívar, A. (2004). Conclusiones: el desarrollo de valores en la universidad: experiencias y perspectivas. En A. Villa, C. Yániz, J. Solabarrieta, M.A. Zabalza, F. Trillo, A Cid y C. Moya *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria (pp. 215-222). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, vol 1.
- Exley, K. & Dennick, R. (2007). Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- García, R., Jover, G. y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- García, R., Sales, A., Moliner, O. y Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 199-221.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado [04/03/2012], en <http://redie.uab.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M. & Tey, A. (2008). Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1), febrero. Consultado [01/12/2012], en <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- Naval, C., García, R., Puig, J.M. y Santos, M.A. (2010). La formación ético-cívica y el compromiso social de Los estudiantes universitarios. Ponencia IV. *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Madrid.
- Nilson, L.B. (2010). *Teaching at its best*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez, M.P. (2005). Los códigos deontológicos del ejercicio profesional de un maestro. *Bordón*, 57 (5), 675-688.
- Pérez, M.P. (2011). ¿Qué podemos hacer durante los interminables seminarios?. Una experiencia de supervisión en el prácticum de Educación Infantil (pp. 1369-1385). En M. Raposo, E. Martínez, P.

-
- Muñoz, A. Pérez, J. Otero (coords). Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas. Santiago de Compostela: Andavira.
- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Madrid: Ariel.
- Tagliacarne, G. (1968). Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado. Barcelona: Ariel.
- Villa, A., Auzmendi, E. y Bezanilla, M.J. (2002). *Estudio sobre las competencias en el ámbito universitario europeo*. Bilbao: Universidad de Deusto (inédito).
- Warnick, B.R. & Silverman, S.K. (2001). A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62 (3), 273-285.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M.A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, enero-abril, 21-43.

CÓMO VALORA EL ALUMNADO EL PRACTICUM DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

José Antonio Arjona Muñoz

Universidad de Málaga

En un año en el que termina un plan de estudios: finaliza el último curso de 4º de Pedagogía y llega el nuevo: el próximo es el primer año en el que se cursa 4º del grado de Pedagogía, es interesante saber cómo se ha desarrollado el Practicum en el que finaliza para hacer una valoración de cierre de un modelo, pues como decimos en el texto, la realización del *Practicum* debe suponer para quien se está formando una toma de contacto real con la profesión que en un futuro desempeñará. Ese es el gran objetivo que nos proponemos con este trabajo, saber si realmente el alumnado ha tomado contacto con la profesión que desempeñará y en qué medida ha obtenido satisfacción con la realización de esta etapa de enseñanza, tan importante como es la realización de las prácticas en el entorno de trabajo para el que ha estado formándose en los últimos cuatro años.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La realización del *Practicum* debe suponer para quien se está formando una toma de contacto real con la profesión que en un futuro desempeñará. La Titulación de Pedagogía tiene un amplio espectro donde realizar su actividad profesional, (Vicente Rodríguez, P. S. de y Molina Ruiz, E. (2001)) como además podemos ver en la página de la Universidad de Barcelona que referenciamos al pie, pues desde hace tiempo la visión restrictiva del pedagogo desarrollando su actividad sólo en la institución escolar está remitiendo y está dando paso a una realidad cada vez más amplia, pues entre otras cosas, la irrupción masiva, e *in crescendo*, de las tecnologías de la comunicación, multiplica las tareas del pedagogo en tanto que han surgido nuevos espacios educativos y por tanto el profesional de la educación tiene tareas concretas que realizar en este ámbito ya que todo espacio educativo necesita de un profesional cualificado que programe y diseñe el proceso de actuación.

Si tenemos en cuenta además que el e-learning está extendiéndose cada vez más hemos de concluir que han aparecido nuevas funciones para el pedagogo como ponen de manifiesto Cabero (2006), Llorente, (2006), Almenara, (2011) y otros.

De esta forma, los planes de estudio de la titulación de Pedagogía incluyeron la realización de unos períodos de práctica profesional en empresas e instituciones donde se estima necesaria la intervención de un profesional de la enseñanza como es el pedagogo, definiéndolas para el Practicum I en la Resolución de 3 de marzo de 1999 de la Universidad de Málaga (BOE nº 72 de 25 de marzo, corregido en BOE 02/04/1999) como “el conjunto integrado de prácticas educativas que pongan en **contacto** al alumno con la realidad escolar.” En la Guía de las Enseñanzas Universitarias del año 2000, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000) figura en el desarrollo de la titulación y la configuración del Practicum como hemos referido.

Así pues, como nuestro alumnado cursa 4º de la titulación Licenciado en Pedagogía, está realizando el Practicum II, es decir, el período en el que se produce la primera experiencia de intervención real, experiencia directa conforme establece el RD 915/1992, pues el Practicum I tiene como finalidad poner en contacto al alumnado con la realidad escolar, mientras que en el Practicum II la finalidad es “proporcionar **experiencia directa** sobre administración, planificación y dirección de instituciones y sistemas educativos”

Este año académico, 2012/2013 es el último en el que se realiza el cuarto curso de la titulación de Licenciado Pedagogía del plan de estudios de 1992 donde está ubicado el *Practicum II* y hemos pensado que es interesante conocer la valoración que de este módulo de enseñanza realiza el alumnado que le ha tocado vivirlo, pues la mejora de la actividad no solo hay que buscarla en los cursos que se inician, sino también en los que finalizan ya que de su conocimiento van a depender acciones futuras. También pensamos que los *Practicums* que se realicen dentro del nuevo plan de estudios del Grado en Pedagogía no variarán sensiblemente en cuanto a los aspectos que aquí cuestionamos, por lo que este estudio puede tener validez en la organización de los sucesivos que se realicen con esa nueva titulación. Además, según manifestaciones del alumnado consultado, en algunos centros de prácticas ha coincidido alumnado de la Licenciatura y alumnado del Grado.

Con estos argumentos hemos planteado unas cuestiones a este alumnado tras la finalización del período y se han obtenido respuestas más que interesantes que deberían ser tenidas en cuenta para futuras organizaciones de este módulo de enseñanza que pervive en los nuevos planes de estudios, como no podía ser de otra manera.

METODOLOGÍA Y GRUPO ESTUDIADO

Descripción de la muestra

El estudio se ha realizado sobre el alumnado que cursa 4º de la licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Málaga en el turno de tarde durante el curso 2012/2013. El número total de alumnos a los que se les invitó a realizar la encuesta es de 45 y la han contestado 37, luego la ha contestado el 82,2% del total de la población. El alumnado de pedagogía al que se dirigió este estudio está compuesto por alumnos y alumnas comprendidos entre los 22 y 30 años de edad

(Este dato se conoció por un sondeo hecho en la clase presencial). No se pidió identificación ni de edad ni de sexo por no creer relevantes estas variables para nuestro estudio, pues nos vamos a centrar en la valoración global, dejando para otro trabajo la investigación teniendo en cuenta esas variables y otras como estudios de los integrantes del grupo, si es la primera titulación que cursan o si provienen de otras, etc,

La forma de invitar al grupo ha sido en clase presencial, indicándoles que la encuesta se realizaba a través de un formulario de Google y que por tanto se garantizaba el anonimato. Se dispuso de un enlace en mi página personal de la UMA <http://webpersonal.uma.es/~jaarjona/encuesta.htm> cuya dirección a su vez se puso en el foro del campus virtual del trabajo habitual con este grupo de alumnado como una actividad más, pero indicando que su realización era voluntaria, pues se indicó junto al enlace: “*Cuestionario de valoración del Practicum. Para aquel alumnado que desee aportar su reflexión*”.

El cuestionario se dio a conocer antes de navidad para que el alumnado pudiera tener tiempo de hacerlo durante las vacaciones, como así ocurrió, las 37 respuestas recibidas se hicieron entre el 13/12 de 2012 y el 03/01/2013. El porcentaje referido más arriba realmente es mayor si tenemos en cuenta que de los 45 alumnos y alumnas que han formado el grupo, 6 cursaban mi asignatura de forma no presencial, por lo que es muy probable que no lo realizaran, pero como no lo podemos confirmar, he tomado el 82,2% de participación respecto al total de alumnado que ha seguido la asignatura, bien de forma presencial o como no asistente, descartando los 15 alumnos/as que formalizaron la matrícula pero no asistieron o se dieron de baja durante el curso y de los que no hemos sabido nada más que aparecieron en lista a principio de curso.

Descripción del cuestionario

El cuestionario se construyó con 10 preguntas, de las cuales la ocho y la nueve eran de respuesta cerrada y con cinco posibilidades de respuesta, desde totalmente insatisfecho hasta muy satisfecho. Con la pregunta ocho tratábamos de conocer el grado de satisfacción que les había causado el Centro donde habían realizado el Practicum y con la pregunta nueve el grado de satisfacción global con la realización del mismo. La pregunta 10 la establecimos de cierre proporcionando al alumnado encuestado la posibilidad de explicar todo aquello que creyeran conveniente sobre la valoración y que no figurara en preguntas anteriores.

Las diez preguntas realizadas al alumnado fueron las siguientes:

- Indica dónde has realizado el Practicum.
- Describe la tarea que realizabas cada día.
- Cuántas horas diarias has empleado.
- ¿Crees que es adecuado el proceso de asignación del centro para realizar el Practicum? Explica qué mejorarías.
- ¿Crees que la información previa sobre el Practicum es adecuada y suficiente? Explica qué mejorarías.
- ¿Te parece adecuada la duración del Practicum? Qué mejorarías.

- ¿Conoces los criterios de evaluación del Practicum? ¿Te parecen adecuados? Qué mejorarías.
- Valora el Centro donde has realizado el Practicum, desde totalmente insatisfecho a muy satisfactorio.
- Valora la satisfacción que te ha supuesto la realización del Practicum
- Explica en este espacio todo aquello que creas conveniente sobre tu valoración y que no figure en las preguntas anteriores.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como podemos apreciar en la tabla I, los resultados de las contestaciones del alumnado sobre la satisfacción con el Practicum son más que satisfactorios, pues el 72,97% de las contestaciones dicen que su satisfacción es satisfactoria (45,95%) o muy satisfactoria (27,03%).

NO obstante, creemos que hay un porcentaje elevado de respuestas en las que se manifiesta que el resultado de su Practicum es muy insatisfactorio, el 10,81% o insatisfactorio, el 5,41%, así como aquellos que tras el Practicum piensan que les da igual, y se sienten indiferentes, el 10,81%, en total el 27,03% del alumnado que contestó la encuesta, por lo que nos vamos a centrar en el estudio y valoración de este segmento de alumnado que contestó la encuesta, pues creemos que

Tabla I
Valoración Global Prácticum (en %)

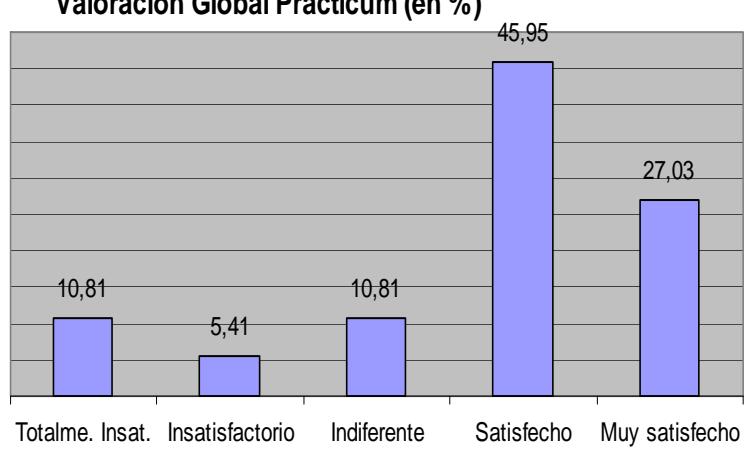
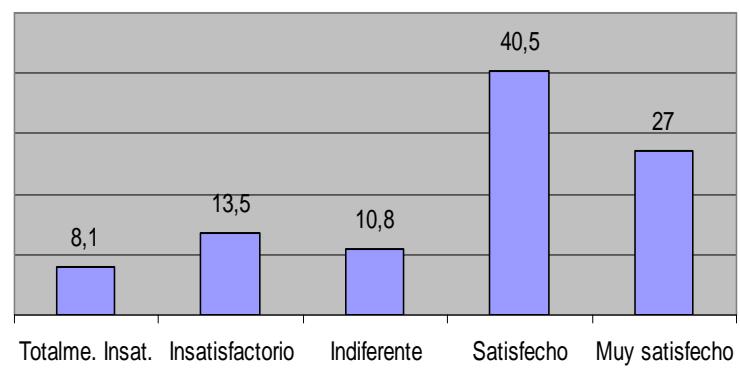


Tabla II
Valoración Global Centro (en %)



es un porcentaje elevado ya que rebasa la cuarta parte del total de contestaciones.

Con respecto a la valoración del Centro, según podemos observar en la tabla II, el porcentaje de satisfacción es algo menor, pues aunque se mantiene el 27% de muy satisfechos, el alumnado satisfecho desciende del 45 al 40,5%.

Del mismo modo, es significativo que no hay paralelismo entre las respuestas a la pregunta ocho y nueve, es decir, que la Valoración Global de “Totalmente Insatisfecho” no implica esta misma valoración con el Centro de prácticas. Por ejemplo:

El alumno nº 21 valora su Practicum como “Satisfactorio” y el Centro donde lo ha realizado como “Totalmente Insatisfecho”. El alumno 22 hace una valoración global “Indiferente” y la valoración con el Centro es “Satisfactorio”; el alumno 33 hace una valoración global de “Indiferente” y del Centro “Satisfactorio” y por último, el alumno 23, que es el más significativo por hacer una valoración del Practicum “Totalmente Insatisfactorio” y valora el centro como “Muy Satisfactorio”; lo que nos lleva a pensar, como nos parece lógico, que no sólo la actividad en el Centro provoca la satisfacción o insatisfacción aunque sea gran parte del peso de ella.

El tiempo dedicado a la realización del Practicum está establecido en 100 horas, lo que equivale a 5 horas diarias de lunes a viernes durante cuatro semanas. La forma de realizarlas estaba en función de la actividad concreta de cada centro. El alumnado que ha realizado el Practicum en Institutos de Educación Secundaria (IES) hacían 25 horas semanales junto con el tutor de Practicum, en todos los casos el orientador o la orientadora del Centro. En el resto de Centros el alumnado debía adaptarse al horario de trabajo, como por ejemplo el Aula del Mar, Asociaciones Culturales, Centro de Arte Contemporáneo (CAC), el MIMMA (Museo Interactivo de la Música de Málaga), Empresas de Formación etc.

El alumnado que ha realizado el Practicum en IES ha realizado las tareas propias del Departamento de orientación, con lo cual la tarea es conocida, en cambio, esto no sucede cuando se ha realizado en otros centros, pues no hay información suficiente de las tareas que realizan, como se manifiesta en las respuestas dadas a la pregunta número cinco, donde solo el 16,21% (6 alumnos) creen que la información sobre el Practicum es adecuada, el 83,78% cree que falta información sobre el Practicum, apuntando diversas formas de mejorarla, pero sobre todo, haciendo hincapié en conocer la actividad que se realiza en los centros distintos de los IES. De los seis alumnos que consideran que la información es adecuada, 5 realizaron su Practicum en IES.

Sobre la duración del Practicum, casi todos (sólo un alumno lo considera suficiente) consideran que es insuficiente el tiempo que se dedica a esta etapa de la formación y se hacen propuestas como alargarlo durante todo el curso escolar, realizarlo en varias instituciones, o, como propone un alumno, que el Practicum se realice en “*dos meses, uno en el ámbito educativo y otro en el social*”. Algun alumnado que lo ha realizado en IES discrepa del mes elegido pues noviembre es, según palabras de los tutores, “*el mes más parado*” en la actividad escolar ya que el curso hace poco que ha comenzado, ya se ha

hecho la evaluación inicial, se están aplicando los distintos procedimientos con el alumnado con diagnóstico y aún no han aparecido problemáticas que requiera gran intervención por parte del departamento de orientación. Entre otras cosas, aún no hay a la vista evaluaciones en las que se pueda tratar con los distintos equipos educativos la problemática que va a apareciendo.

Análisis de las respuestas en las que no se ha conseguido la satisfacción global con el período del Practicum:

La insatisfacción del alumnado que ha realizado el Practicum proviene de distintas causas. Analizadas las respuestas, las causas de la insatisfacción son debidas a:

- Inexistencia de pedagogos en el centro de prácticas. (Repetido varias veces).
- Masificación de alumnado en un mismo centro. En un mismo Centro y turno, coincidió alumnado del Grado de Pedagogía y alumnado de la titulación de Licenciado en Pedagogía.
- Falta de actividad propiamente pedagógica como:
 - Realización de tareas administrativas: Llamar por teléfono al alumnado del centro de prácticas para confirmar pedidos, hacer photocopies, cambiar nombres de ficheros, cobrar en caja las entradas, escanear documentos.
- Escasa duración del Practicum.
- Realizar las tareas de un monitor (hacer de guía en un museo) sin tener más conocimiento de lo que se muestra que unas referencias recibidas mediante una guía elaborada por el Centro para las visitas.
- Falta de información previa de la actividad a realizar en el centro al que se va a realizar el Practicum.

Esta última causa es aplicable a aquellos centros diferentes de IES, como por ejemplo el Centro de Integración de Menores, el Aula del Mar, el Teléfono de la Esperanza, Centros de Estudios on line, Empresas de Formación Continua, CAC Málaga, etc.

Centros en los que se ha realizado el Practicum

Los centros en los que se ha realizado el Practicum el alumnado que ha contestado la encuesta han sido los relacionados en la tabla I.

lugar	tarea	nº
Centros de secundaria, públicos/privados/concertados	Orientador	14
DGT	Ayuda desplazamiento personas con discapacidad límite	1
Teléfono Esperanza	Escuchar a personas con problemas	1
CIMI	Inserción de menores	1
MIMMA	Guia Museo	5
Casa Cultura	Organizar dinámicas culturales	1
Asociación cultural	Dinámicas culturales Orientación laboral Atender personas con deficiencias Trabajo en proyecto	4
C.A.C.	Apoyo talleres posteriores visita	2
Centro de menores	Asesorar para prevenir conflictos	1
Empresa de Formación	Tutoría e-learning Fotocopiar cursos	2
CTI (UMA)	Editar videos	1
Ayuntamientos	Educación mayores	1
Escuela infantil universitaria	Logopeda y asistente	1
Centro de profesorado	Colaborar con la orientadora	1
Aula del mar	Monitor del museo	1
	Total:	37

Valoraciones del Practicum

La pregunta 10 la establecimos como aquella en la que el alumnado podía reflexionar y explicar todo aquello que deseara y que no figuraba entre las preguntas formuladas en las nueve anteriores. Esta opción la han utilizado 22 alumnos/as, lo que supone un 59,19%, es decir, casi el 60% del alumnado ha hecho alguna reflexión o valoración en esta opción del cuestionario.

De las 22 respuestas obtenidas, hemos hecho la siguiente categorización:

-
- 1.- Falta de interés en los tutores de los centros.
 - 2.- Tarea del pedagogo asumida por psicólogos y trabajadores sociales.
 - 3.- Descoordinación de los tutores y falta de organización de la tarea. (Esta valoración la hace alumnado que ha hecho el Practicum en IES).
 - 4.- Tarea difusa del pedagogo.
 - 5.- Agradecimiento a los tutores por la labor realizada con el alumnado del Practicum.
 - 6.- Interesante experiencia en una asociación dedicada a la orientación laboral.
 - 7.- Reflexión sobre lo positivo de la experiencia.
 - 8.- Aglomeración de prácticos en el centro (Esta reflexión la hacen algunos asistentes a IES y casi todos los del MIMMA).
 - 9.- Autocrítica sobre su capacidad para realizar la tarea asignada.
 - 10.- El Practicum como fuente de inspiración y promotor de otros proyectos.
 - 11.- Generación de clima propicio para la colaboración en el aprendizaje.
 - 12.- Falta de pedagogos en los Centros.
 - 13.- Tiempo escaso destinado a la realización del Practicum.
 - 14.- Mes inapropiado para su realización. (Mes de noviembre).

Como podemos apreciar las causas son variadas y reflejan inquietudes de los estudiantes por mejorar el Practicum como medida de mejorar, al fin y al cabo, la profesión, pues.

CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado de las contestaciones que el alumnado ha emitido a las preguntas formuladas, llegamos a las siguientes conclusiones:

1^a Que falta coordinación entre quienes ejercen la tutoría en los centros y los promotores del Practicum, de manera que podemos entender que en algunas ocasiones, reciben al alumnado para que realicen trabajos que no tienen nada que ver con la profesión del pedagogo, como los referidos de hacer photocopies, cambiar archivos de nombre y otros que han manifestado.

2^a Que asisten a hacer prácticas de la profesión de pedagogo donde no hay pedagogos, con lo que resulta chocante esta situación, pues el alumnado, entonces, tiene que hacer un esfuerzo de autoaprendizaje, sin guía ni modelo, que es justamente de lo que trata este período de enseñanza, pues se trata de enseñanza reglada y no autodidactismo.

3^a Faltan centros donde realizar el Practicum, ya que en alguno de los que se han realizado hay aglomeración de alumnado, con lo que la experiencia, se ve muy limitada. En este punto queremos traer aquí las palabras de Tyler

(1950), citado por Elizabeth Fernández (1998) cuando dice de que “la satisfacción del alumnado con la experiencia de aprendizaje es una condición previa para la consecución de comportamientos deseados”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almenara, Juanjo (2011) *Funciones del Pedagogo/a y el Psicopedagogo/a dentro de los equipos de formación online*. [Recurso en línea] [Fecha consulta 19/03/13].
http://www.icolegiodepedagogos.org/wordpress/?page_id=178
- Caballero, Mª Ángeles; Cabello, Pepa; De Diego, Elvira; Hernández-Pizarro, Mª Lucía; Parra, José Mª & Ortiz De Urbina, Pilar (1999). El prácticum de pedagogía: *Evaluación crítica de la opinión del alumnado*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1).
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224339662.pdf
- Cabero, Julio (2006). «Bases pedagógicas del e-learning». Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, n.º 1. UOC.
<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf> ISSN 1698-580X.
- Fernández, Elizabeth (1998): Student perceptions of satisfaction with Practicum learning, Social Work Education: The International Journal, 17:2, 173-201
- Llorente Mª del Carmen (2006) “*El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta*” Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 20.
<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec20/llorente.htm>
- Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte (2000) “*Guía de las Enseñanzas Universitarias del año 2000*”. e-book:
http://books.google.es/books?id=t77wHeF2VKYC&pg=PA208&lpg=PA208&dq=el+conjunto+integrado+de+pr%C3%A1cticas+educativas+que+pongan+en+contacto+al+alumno+con+la+realidad+escolar.&source=bl&ots=fZe_EvKuT2&sig=Bua9VDW2psdI4Ec2vOxWpabDYAM&hl=es&sa=X&ei=PVxTUd_7O4-A7QaI8YG4CA&ved=0CEcQ6AEwBA#v=snippet&q=%22licenciado%20en%20pedagog%C3%A1da%22&f=false
- Vicente Rodríguez, P. S. de y Molina Ruiz, E. (2001) “*Salidas Profesionales de los estudiantes de Pedagogía. Un reto para el prácticum*”. Grupo editorial universitario. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Valenzuela Trigueros, M. Y Ruiz Ortiz, R.M. (2011) “*Salidas Profesionales del Pedagogo/a*” En
<http://www.eduinnova.es/monografias2011/mar2011/salidas.pdf>

AUTOEVALUACIÓN DEL PRACTICUM DEL MÁSTER DE SECUNDARIA CON E-RÚBRICA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

José Antonio Arjona Muñoz

Universidad de Málaga

Rafael Pérez Galán

Universidad de Málaga

La evaluación del Practicum del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria (MPES) en la Universidad de Málaga tiene varios momentos. Uno es el que corresponde al Tutor en los Institutos de Enseñanza Secundaria como consecuencia del trabajo realizado; otro el que corresponde al supervisor como consecuencia del análisis de la Memoria de Prácticas; otro el que corresponde a la autoevaluación que hace el alumnado y el último el que corresponde al tribunal que califica el Trabajo Fin de Máster. En este trabajo vamos a analizar la autoevaluación que realiza el alumnado y vamos a utilizar el instrumento e-Rúbrica como medio de obtención de los datos.

INTRODUCCIÓN

Dos cuestiones hemos investigado en este trabajo. Por un lado la autoevaluación y por otro el uso de e-Rúbrica como medio de efectuarla.

La autoevaluación, como medio de reflexión y valoración de los logros conseguidos por el discente es especialmente interesante desde el punto de vista de los aprendizajes en tanto que pone de manifiesto al propio estudiante y en nuestro caso futuro docente de enseñanza secundaria, cuáles han sido los actos y trabajos que le han llevado a aprender y esto sucede en su propia esfera, sin intervención externa que pueda ser valorada posteriormente por el propio alumnado que realiza el acto de aprender como ocurre con la evaluación, donde el evaluador es persona distinta del que aprende y por tanto puedan surgir discrepancias en la forma de valorar los logros alcanzados.

En relación con lo que hemos manifestado en el párrafo anterior, Díaz Alcaraz (2007) afirma que:

La autoevaluación, se centra en la práctica personal y reconoce que las principales razones por las que el profesorado participa en el desarrollo profesional se derivan de sus propias obligaciones docentes, sus propias experiencias sobre lo que significa ser profesor y la propia necesidad de dar un sentido y mejorar las experiencias docentes del día a día. En este caso el profesor está en el centro del proceso autoevaluador y se responsabiliza de examinar y mejorar su propia práctica docente. (p. 84)

Para aprender es necesario ser consciente de lo que se sabe y de lo que no se sabe y cómo se ha aprendido. Esta tarea es especialmente relevante en el proceso de autoevaluación, pues el alumnado que al final del proceso educativo reflexiona sobre los distintos aspectos que le han llevado al aprendizaje, está en disposición de continuar su formación, de ahí nuestro especial interés por hacer llegar esta práctica al alumnado, tanto para conocer su valoración como para ponerlo en el camino de aprendizajes futuros.

La valoración de la e-Rúbrica como instrumento empleado para la evaluación tiene como antecedente la rúbrica o matriz de evaluación, que según Wikipedia es “un conjunto de criterios y estándares, generalmente relacionados con objetivos de aprendizaje, que se utilizan para evaluar un nivel de desempeño o una tarea”. Para Cebrián (2013), la evaluación mediante rúbrica se sitúa dentro de la concepción de la evaluación formativa y ejerce tanto como instrumento de la evaluación como de gestión de la propia evaluación, obligando a “mejorar la concreción de criterios y evidencias de la misma”.

La e-rúbrica sería la variante de rúbrica efectuada a través de los medios de comunicación informáticos de los que hoy disponemos, aportando todas las ventajas de tiempo y espacio que conllevan estas tecnologías. En el caso que nos ocupa y debido a la idiosincrasia del alumnado con el que trabajamos, la dispersión geográfica en la realización del Practicum del Máster de Profesorado Educación Secundaria (MPES), hace que el uso de las tecnologías sea muy necesario para llevar a cabo la labor, tanto de contacto con el alumnado como de tutorías etc.

Por tanto, la experiencia que aquí relatamos trata por un lado de la autoevaluación que el alumnado del MPES hace respecto de las competencias adquiridas tras la realización del Practicum, que se realiza tras el período de formación teórica y por otro del instrumento de recogida de datos confeccionando una rúbrica en su vertiente electrónica, e-rúbrica, conteniendo las competencias que se establecen por parte de la organización y que el alumnado debe alcanzar tras su realización.

Otra reflexión que hacemos, tras el análisis de los resultados es la componente formativa que conlleva la autoevaluación. El alumnado que ha realizado el Practicum del MPES, al realizar la autoevaluación se ve inmerso en un rol que hasta ese momento no ha estado, el de valorar los logros conseguidos y hasta donde se ha formado como docente. Es común entre el alumnado del Máster de Profesorado valorar el Practicum como aquel módulo en el que más aprenden y mejor se forman y más valor tiene para su formación profesional como docentes, por lo que cuando realizan la autoevaluación y se ven sometidos a la reflexión de los ítems que se les proponen, comienzan un

proceso reflexivo a partir de esta experiencia práctica, que les lleva a plantearse dudas y preguntas, lo cual, según nuestro punto de vista, es el comienzo de la formación del profesorado.

Por otra parte, si el aprendizaje se realiza de manera individual, como un proceso psicológico de cada individuo, la reflexión a que se somete al alumnado después del Practicum le lleva a plantearse cuestiones y a surgirle dudas, las cuales, desde ese momento comenzarán a ser resueltas en el proceso de aprendizaje permanente. Esta componente formativa de la autoevaluación la consideramos procesual, pues no se trata únicamente de valorar los resultados obtenidos, sino de mirar hacia el futuro y comenzar un proceso formativo que se retroalimenta con la continuas autoevaluaciones.

OBJETIVOS

Con la utilización de la autoevaluación con e-rúbrica pretendemos conseguir los siguientes objetivos:

- Objetivos que pretendemos conseguir con la autoevaluación:
 - 1º. Con la autoevaluación el alumnado toma conciencia directa de cuál es su posición en el proceso de aprendizaje y genera reflexiones entorno a los ítems propuestos.
 - 2º Tras la autoevaluación, el futuro docente de secundaria, es crítico con el proceso de enseñanza seguido y con su propia actitud hacia la enseñanza.
 - 3º. La autoevaluación es un sistema de reforzamiento de la motivación hacia el aprendizaje.
 - 4º. Para los docentes, la autoevaluación del alumnado supone una valoración crítica de los procesos de enseñanza seguidos. En nuestro caso, al analizar el Practicum del MPES, aportamos al conocimiento de este espacio de enseñanza la valoración de los usuarios, que es fundamental para la mejora de la formación del profesorado de enseñanza secundaria.
- Objetivos que pretendemos conseguir con la e-Rúbrica:
 - 1º. Hacer visible al alumnado cuales son sus carencias y por tanto promover la mejora del estudiante para conseguir las competencias propuestas.
 - 2º. El uso de la e-Rúbrica nos plantea una forma de aprendizaje transversal para este alumnado que se está formando como docentes, pues de manera indirecta está conociendo otro instrumento de evaluación.
 - 3º. Mediante la Rúbrica, en este caso en la modalidad electrónica o mediante el uso de la Red Internet, hacemos evaluación cualitativa.

4º.- Permite al alumnado una retroalimentación sobre los aspectos en los que debe mejorar y aquellos en los que tiene más suficiencia.

Por otra parte, y de manera conjunta: "autoevaluación + e-Rúbrica" promueve el control del aprendizaje y es eficaz en la promoción del compromiso del estudiante para con su formación. También destacamos que la herramienta e-Rúbrica es fácil de usar y, como tema transversal al que nos hemos referido, fácil de elaborar por ellos mismos cuando ejerzan la profesión, siendo ésta una buena ocasión para que se familiaricen con ella.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La investigación la hemos realizado con el alumnado que ha realizado el MPES en la Universidad de Málaga durante el curso 2012 / 2013 y nosotros hemos supervisado. Con este trabajo pretendemos tres objetivos: en primer lugar, conocer la opinión del alumnado de la Universidad de Málaga acerca de cómo creen ellos que se desarrolla el Practicum del MPES y en particular qué aporta el Practicum a su formación como profesores de este nivel de enseñanza, en segundo lugar, utilizar la autoevaluación como estrategia de aprendizaje al someter a reflexión las distintas competencias que se espera que alcancen en el Practicum del MPES y por último utilizar la e-rúbrica como herramienta para la autoevaluación de las competencias alcanzadas., sirviendo ésta igualmente como proceso de reflexión.

Descripción de la investigación

Para llevar a cabo la investigación hemos elaborado una e-rúbrica conteniendo las competencias establecidas que debe alcanzar el alumnado tras realizar el Practicum del MPES, para lo que se han determinado cuatro tipos de competencias a saber:

- Competencias de planificación.
- Competencias en la enseñanza y evaluación.
- Competencias en la innovación y reflexión sobre la práctica.
- Competencias para la integración en el centro y para el trabajo cooperativo.

Competencias de planificación: se han propuesto para la autoevaluación cinco y por tanto, cada una de ellas es valorada con el 20 % de la puntuación asignada.

Competencias de enseñanza y evaluación: se han propuesto para la autoevaluación nueve y por tanto cada una de ellas es valorada con el 11,11 % de la puntuación asignada.

Competencias en la innovación y reflexión sobre la práctica: se han propuesto para la autoevaluación tres y por tanto cada una de ellas es valorada con el 33,33 % de la puntuación asignada.

Competencias para la integración en el centro y para el trabajo cooperativo: se han propuesto para la autoevaluación cuatro y por tanto cada una de ellas es valorada con el 25 % de la puntuación asignada.

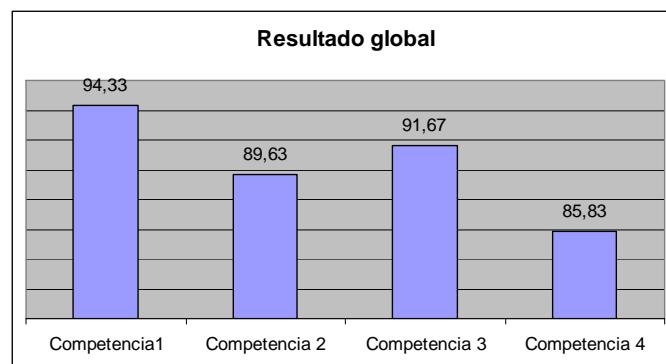
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos tras la confección de la e-Rúbrica por parte del alumnado los representamos mediante cinco gráficas, una con el resultado global y cuatro más por cada una de las competencias que analizamos.

Resultado Global

Lo primero que podemos observar es que todas las competencias han sido conseguidas por el alumnado en unos porcentajes elevados, pues rebasan todas el 85% de consecución. Como podemos ver en la Gráfica I las cinco competencias de planificación han sido las mayoritariamente conseguidas obteniendo un 94,33 % de valoración, empleando como método de medida el explicitado en el apartado tres punto uno. La competencia que ha obtenido menos calificación es la correspondiente a las competencias para la integración en el centro y para el trabajo cooperativo.

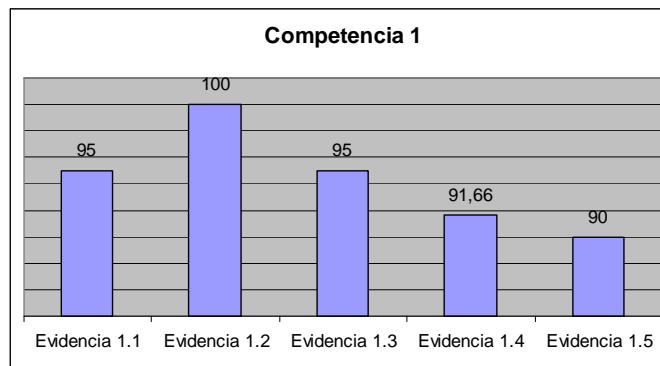
Cuando analicemos las evidencias de cada competencia veremos las razones de esta menor puntuación en dicha competencia.



Gráfica 1.- Resultados globales

Resultado de la competencia 1

Como dice Clemente Linuesa (2010), diseñar el currículo implica prever la acción: definir los objetivos, seleccionar la cultura y representar la acción educativa. Desde esta perspectiva de análisis las evidencias: 1.1. “Conozco el currículo y la programación didáctica de la asignatura en las que he realizado mis intervenciones didácticas y la evidencia 1.3. “He utilizado una variedad de materiales, recursos (incluidas las TICs) y actividades adecuadas para el aprendizaje”, arrojan un porcentaje del 95%, lo cual nos hace pensar que a la hora de la intervención no sólo han tenido en cuenta el conocimiento anticipado de la concreción cultural de los currícula para ser eficaces en sus intervenciones, sino que también han sabido emplear entornos virtuales personales y recursos didácticos en el desarrollo de las actividades con el fin de que los referentes culturales penetren a través de diferentes canales, algo que hace posible que el aprendizaje sea mucho más relevante y significativo. La idea que se debe destacar es que el uso de las nuevas tecnologías no supondrá la posibilidad de prescindir del profesor, sino que le permitirá centrarse en las tareas más importantes que pueda desempeñar y en las que es absolutamente imprescindible, es decir, enseñar al alumno el valor de lo aprendido, ayudarle a relacionar el nuevo aprendizaje con aprendizajes anteriores e integrar los nuevos aprendizajes en los esquemas conceptuales con los que vive su vida e interpreta los acontecimientos del mundo que le rodea (Esteve Zarazaga, 2010).



Gráfica 2.- Resultados de la competencia 1

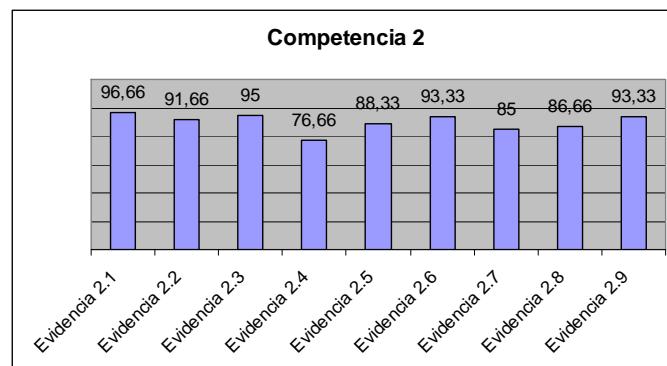
Sin embargo, las dos evidencias que menor puntuación han obtenido han sido: la 1.4. “He manejado información de diversas fuentes y la he transformado en contenido asequible para el alumnado y la 1.5. “He atendido a la diversidad, a la igualdad y a la educación en valores en la planificación de mis intervenciones”, si podemos considerarlas como tal al no bajar del valor 90 (evidencia 1.4= 91,66 y evidencia 1.5= 90). Sabemos con certeza, y así lo reflejan ciertos estudios y la propia cotidianidad del aula, que una de las mayores dificultades que poseen los alumnos en su formación inicial es manejar información, contrastarla y reconvertirla en saberes que se adapten al nivel de comprensión de sus alumnos y a la vez les sirvan de modelos mentales para que sean cada vez más competentes. Así pues, la evidencia que menos valoración ha tenido es la que se refiere a la atención a la diversidad, equidad y educación en valores con una puntuación de 90, aunque consideramos que dentro de estos parámetros el futuro docente a la hora de programar tiene en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de sus alumnos y le ofrece oportunidades equivalentes tanto en el ámbito disciplinar como en

cuestiones de valor, ya que son ejes vertebradores de una educación de calidad. Me parece más justo, afirma López Melero (2012), democrático y humano hablar de oportunidades equivalentes, ya que es lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus posibilidades.

Por último, resaltar que la evidencia 1.2. “He prestado atención a la secuenciación de las actividades que han conformado mi intervención didáctica”, ha sido la que más alta puntuación ha obtenido con un valor de 100, lo que indica que los futuros docentes tienen muy presente cuando diseñan sus intervenciones didácticas los principios de procedimiento en cada una de las actividades que programan, secuenciando perfectamente su desarrollo a través del comienzo (nivel de partida de los alumnos) y fin del proceso (resultados finales) del proceso enseñanza-aprendizaje. No hay que olvidar que en el cómputo general ha sido la competencia que más puntuación ha obtenido con un 94,33%, frente a las otras tres restantes.

Resultado de la competencia 2

En esta competencia referida a “enseñanza y evaluación”, ha habido 5 evidencias que se han situado por encima del valor 90, concretamente la 2.1 “He fomentado un clima de clase que permitiera el aprendizaje y la convivencia”, es la que mayor puntuación ha obtenido con un 96,66%, y es que el principal objetivo que nuestros futuros docentes nos comentan, a través de charlas informales y de tutorías organizadas, es poder crear un ambiente de clase adecuado que genere el aprendizaje y la convivencia, a sabiendas de que tratamos con alumnos de tramos educativo conflictivos “per se” como son ESO, Formación Profesional, Bachillerato..., ya que sin esto es imposible provocar un aprendizaje relevante en el aula. A continuación, hay una competencia que está también entre las más puntuadas, concretamente con un valor de 95, y que es la evidencia 2.3. “He facilitado la adquisición de las competencias atendiendo al nivel y conocimientos previos del alumnado”, y esto nos parece más que razonable y ético ya que no solamente a los alumnos del master se les ha hablado reiteradamente de la importancia del nivel del que parten nuestros alumnos ante cualquier nuevo aprendizaje, sino que ellos mismos son consecuentes de la importancia de explorar, antes de nada, qué saben en ese momento sobre el contenido disciplinar que van a aprender, condición imprescindible para poder establecer andamiajes y puentes cognitivos entre la nueva información y el bagaje cognitivo que poseen.



Gráfica 3.- Resultados de la competencia 1

Hay dos evidencias, concretamente, la 2.6. "He desarrollado destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje" y la 2.9. "He analizado los resultados de la evaluación y he extraído conclusiones que me han ayudado a mejorar la enseñanza", que han conseguido idéntica puntuación por parte del alumnado del master, un 93,3%, y esto nos hace reflexionar sobre la preocupación y el interés que demuestran en provocar procesos de mejora en el rendimiento académico de sus alumnos a través de la búsqueda incansable de destrezas y habilidades que fomenten el interés por el aprendizaje, y también sobre la propia evaluación, ya que la mayoría de los encuestados han realizado cuestionarios de satisfacción sobre su propia práctica educativa que se la han ido pasando a sus alumnos con el fin de mejorar, cambiar y transformar, en algunos momentos, su práctica educativa. Dice Santos Guerra (1990), al respecto, que la evaluación es un elemento decisivo para un nuevo diseño orientado y preciso. Una de las últimas evidencias que está por encima del valor 90, es la número 2.2. "He desarrollado procesos de interacción y de comunicación en el aula y he acreditado dominar la expresión oral y escrita" con un 91,66%, lo cual nos induce a pensar, y así lo corroboran los diarios descriptivos y reflexivos que presentan nuestros alumnos de master, que han sabido aplicar las ideas del socioconstructivismo en el aula, provocando situaciones de comunicación e interacción en el desarrollo de sus intervenciones, dominando áreas instrumentales tan importantes hoy en el aula como son las competencias en el dominio de la expresión oral y escrita, todo esto confirmado por todos los profesores-tutores profesionales de los centros en diferentes reuniones mantenidas con ellos en la universidad de Málaga.

Hay una horquilla de 3 evidencias que se sitúan en puntuaciones que van del 85% al 88,33% y son: la 2.5. "He utilizado estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y motivarlo"; la 2.8. "He estimulado en los estudiantes habilidades de autoaprendizaje" y la 2.7. "He desarrollado habilidades sociales para la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina", por orden de puntuación. Bien es verdad que hemos comprobado, a través de los trabajos presentados, cómo han utilizado diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, como comentamos antes, numerosas habilidades sociales y diversas situaciones de aprendizaje a través de la creación de entornos personales y virtuales de aprendizaje (creación de blog, redes sociales, programas informáticos, foros...) con el único fin de fomentar el estímulo por aprender y autorregular su propio proceso de aprendizaje. La utilización de recursos a través de Internet guarda una estrecha relación con los procedimientos de aprendizaje asistido por ordenador (...) que dan lugar a la formación de auténticas comunidades de aprendizaje (Rodríguez Illera y Suau, 2003).

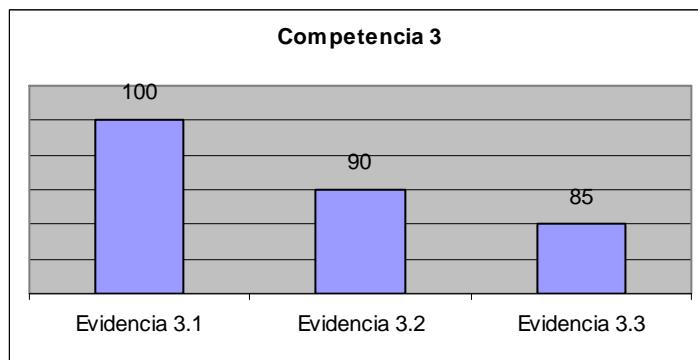
Y, por último, algo que nos ha sorprendido, dentro de unos parámetros relativos, ha sido la puntuación obtenida en la evidencia 2.4. "He aplicado metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado", ya que no guarda relación alguna con la puntuación obtenida en la evidencia 1.5. de la competencia sobre "planificación", ya que realmente, parece ser, que se tiene en cuenta la atención a la diversidad en el

aula pero nos faltan herramientas y aplicar metodologías que atiendan directamente a la singularidad de cada individuo y provocar grupos interactivos heterogéneos en el aula. Así lo reflejan diferentes anotaciones hechas en sus diarios y reflexiones cuando dicen que se trata de una gran dificultad y máxime cuando se trata de profesionales noveles en prácticas. El nivel de consecución de logro de esta competencia se encuentra en el tercer lugar de entre las cuatro seleccionadas por dos motivos fundamentales:

- 1.- Por que tiene mayoría de ítems seleccionados, hay más variabilidad.
- 2.- Corresponden a dos pilares básicos y controvertidos en la formación de maestros como son la enseñanza y la evaluación.

Resultado de la competencia 3

Esta tercera competencia se encuentra situada en el 2º lugar con respecto a las cuatro restantes, y como podemos observar la menor puntuación, 85%, se sitúa en la evidencia 3.3. “He colaborado en actividades formales/no formales que tienen como objetivo hacer del centro un lugar de participación”, y aunque aparezca así el resultado hemos de decir que la mayoría de los centros, dicho por los propios profesores tutores profesionales, han facilitado en todo momento la participación en cualquiera de las actividades llevadas a cabo en los centros e incluso en ámbitos de diferente índole, aunque no hay que descartar que ha habido excepciones, para que algunos alumnos pudieran entrar en espacios distintos a los asignados por los tutores, y es que cada organización es un microsistema compuesto no sólo por personas distintas sino también por posicionamientos ideológicos y pensamientos pedagógicos y didácticos dispares.



Gráfica 4.- Resultado de la competencia 3

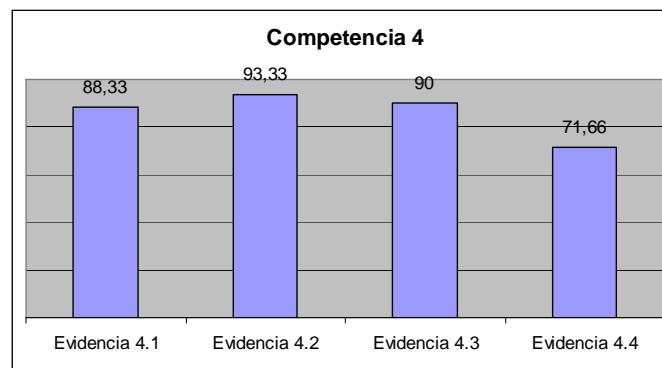
Aún así nuestros alumnos en su hoja de autoevaluación manifiestan una gran alegría porque han podido visualizar por dentro las bisagras del propio sistema y de su organización. Las bisagras del sistema (Santos Guerra, 1993) han de ser consideradas por unos y por otros con el fin de que los alumnos no se vean afectados por cambios traumáticos. Las otras dos evidencias 3.1 “He adoptado una actitud reflexiva con mi enseñanza y manifestado interés por mejorarla”, con una valoración del 100% y la evidencia 3.2. “He participado en propuestas de mejora a partir de la reflexión basada en la práctica”, con una puntuación de 90, comparten idéntico campo semántico y también parecido tratamiento didáctico al hablar ambas de reflexión de la práctica y propuestas de mejora. Por tanto, no hay mejor prueba para destacar estos datos que los de la propia evaluación de los tutores profesionales. Comenta la profesora del IES

“Capellanía” en su informe de evaluación: “El alumno Israel reflexiona sobre la práctica docente y la necesidad de modificar en función del grupo-clase”. Y de la misma forma lo hace la profesora del IES “Mare Nostrum”: “Participó activamente elaborando materiales para una visita educativa a Córdoba, de alumnos de 4º de ESO, explicando luego “in situ” aspectos artísticos de los lugares visitados”. De igual forma, lo ha manifestado el profesor tutor del IES Los Manantiales: “David y este profesor han debatido sobre cómo innovar y reflexionar sobre la práctica docente en general, y de su práctica en particular(...)" Así pues, no hay duda alguna de que los alumnos en todo momento han atendido a las propuestas de mejora a través de la observación de sus maestros para generar conocimiento práctico como futuros profesionales, y en todo momento han pedido consejos para mejorar en función de los problemas que iban surgiendo en el espacio del aula, que como ya sabemos todo ocurre de forma simultánea, impredecible y con una gran inmediatez.

Resultado de la competencia 4

De las cuatro competencias, las que menor puntuación ha obtenido ha sido esta última, y pensamos, a nuestro modo de ver, que puntúan evidencias cuando menos difíciles de evaluar en los centros como es “su cultura organizativa, su integración, colaboración en las funciones de tutoría y las labores de orientación, entre otras”. No nos ha sorprendido mucho la menor puntuación de la evidencia 4.4. “He colaborado en las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada”, ya que aún muchos centros son reticentes al funcionamiento colegiado de sus órganos de gestión y participación así como que los alumnos en prácticas entren en espacios , que parecen espacios protegidos en la cultura organizativa de los centros. Sin embargo, existen realidades que difieren con esto como la expresada por la profesora del IES “Mare Nostrum”: “*Ha asistido conmigo a varias tutorías con padres y madres, comentando las diferencias entre ellos y la importancia de esta labor docente*”.Aunque también hemos podido detectar las diferencias que existen entre las puntuaciones que dan los tutores a esta evidencia (máxima puntuación sobre 5) y la que dan los propios alumnos en su informe de autoevaluación a través de la erubrica (bastante más inferior); tema interesante para un posterior estudio con más detenimiento.

En cuanto a las dos evidencias por orden de puntuación la 4.2 “He contrastado mi visión personal de la enseñanza con la de otros compañeros, tutor, ... para



Gráfica 5.- Resultado de la competencia 4

tomar decisiones”, con un valor de 93,33%, y la evidencia 4.3 “He planificado, desarrollado y evaluado el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración”, nos consta a través de las informaciones recibidas en los diferentes informes, que no nos resultan nada extraño estas valoraciones ya que en diferentes reuniones, tutorías y la lectura de los propios trabajos a través de los diarios descriptivos, de sus intervenciones y de su propia reflexión sobre la práctica educativa, manifiestan en todo momento una actitud de contraste entre los saberes adquiridos y la propia experiencia de sus tutores en la toma de decisiones. Al igual que cuando han tenido que planificar y evaluar algún proceso de enseñanza aprendizaje lo han hecho a través de la cultura de la colaboración y el aprendizaje cooperativo, como lo demuestran las siguientes afirmaciones de sus profesores tutores profesionales: “*Ha participado en niveles educativos asignados a otros compañeros de prácticum, intercambiando experiencias*”; “*En el caso de las competencias en enseñanza y evaluación David, en coordinación con el profesor titular, las ha ejercido de forma óptima*”; “*Se trata de un alumno muy trabajado, colaborador, implicado en la vida del centro que siempre consulta de forma colaborativa su planificación y modelo de enseñanza antes de la toma de decisiones*”.

En cuanto a la última evidencia 4.1. “Valoro el papel de la cultura organizativa del centro y conozco las funciones de los diversos elementos que lo integran”, hemos de decir que la puntuación cercana al 84% hace honor a su realidad ya que ellos mismos en su trabajo diario, y en las prescripciones descritas en el trabajo de prácticas aparecen algunos apartados que hacen referencia a cómo funcionan los centros, sus órganos de competencia y la capacidad de autogestión de los mismos, ya que en sus escritos y experiencia manifiestan realidades coincidentes por un lado, pero divergencias por otros, dependiendo de los propios enclaves socioculturales y las variables de los diferentes contextos. Y esto ellos lo manifiestan con frases como las siguientes: “*Una cosa es la teoría y otra la práctica*”; “*Qué distinta es la realidad cuando te sumerges en ella*”; “*Ahora me he dado cuenta de lo difícil que es gestionar un centro*”; “*Las cosas se ven muy bonitas desde fuera...*” “*Que difícil se hace la tarea de enseñar cuando los alumnos están desmotivados*”. Sin embargo, nos consta que la mayoría de los alumnos, por no decir el 100%, manifiestan que esta experiencia le ha supuesto un cambio profundo en sus vidas y en su forma de interpretar la realidad de la escuela. Que han salido satisfechos y orgullosos de su inmersión, observación y participación en los centros educativos, tan denostada en tiempos de postmodernidad y de una gestión de la política educativa inadecuada.

CONCLUSIONES

Como podemos observar a lo largo de la valoración que hemos hecho de la investigación, las valoraciones del alumnado a cada una de las competencias que han de conseguir en el Practicum del MPES están bastante por encima del 50%. La evidencia 4.4. “He colaborado en las funciones de

tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada”, es la que menos puntuación obtiene con un 71,66 %. Esto podría ser achacable, además de lo que manifestamos en su estudio, al momento en el que se ha realizado el Practicum: mes de abril, justo después de la segunda evaluación, y por tanto cuando hay menos demanda de tutoría tanto por parte de los padres como del alumnado y también a que en enseñanza secundaria no todo el profesorado es tutor, por lo que puede que algunos de los alumnos y alumnas que han participado este año hayan estado en los IES con profesorado no tutores.

La autoevaluación que ha realizado el alumnado pone de manifiesto que hay satisfacción con los procesos seguidos durante su ejecución y con los aprendizajes obtenidos tras la realización del Practicum y que lo considera como una etapa fundamental para su formación como docentes. Se ha manifestado especialmente que la preparación de las actividades que han conformado las intervenciones didácticas han requerido más atención y por tanto la actividad que fundamentalmente compone el Practicum ha sido seguida con plena satisfacción por el 100% del alumnado, así como la asunción de que la enseñanza es una tarea que requiere una actitud reflexiva para su correcta ejecución.

También hemos de destacar que el uso de la e-rúbrica supone una forma más comprometida de realizar la autoevaluación, ya que deben ajustar sus valoraciones a la matriz propuesta e incorpora las siguientes ventajas según Cebrián M y Monedero J.J. (2009):

- Mayor capacidad y rapidez a la hora de revisar o modificar las rúbricas.
- Inmediatez en el proceso de comunicación y evaluación entre alumnos y profesores.
- Posibilidad de colaboración entre distintos profesores en la confección de la rúbrica, abierta también al alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLEMENTE LINUESA, M. (2010) Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En Gimeno Sacristán; J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata. Madrid.
- DÍAZ ALZARAZ, F. (Coord) (2007) *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Editorial Wolters Kluwer. Madrid .
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2010) La tercera revolución educativa. Paidós. Barcelona.
- LÓPEZ MELERO, M. (2012) (4 de octubre de 2012) Para construir una escuela sin exclusiones...hay que soñarla primero. Periódico *Escuela*.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. y Suau, J. (Edit.) (2003) Tecnologías multimedia para la enseñanza y aprendizaje en la universidad. Universidad de Barcelona. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990) Hacer visible lo cotidiano. Akal. Madrid.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe. Málaga.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

WIKIPEDIA [http://es.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1brica_\(docencia\)](http://es.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1brica_(docencia))

CEBRIÁN M. (2013) Las e-rúbricas en la innovación docente. Call for paper 2014. Consultado el 17 mayo 2013. http://www.edmetic.es/Documentos/volumen3_numero1_2014.pdf

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y MONEDERO MOYA, J.J. (2009). "El e-portafolio y la e-rúbrica en la supervisión del practicum" [artículo en línea practicum.uma.es/wp-content/uploads/2011/09/ComMoneCebri.pdf].

UN MODELO DE INTERVENCIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD

Carme Armengol

Universitat Autònoma de Barcelona

David Rodríguez-Gómez

Universitat Autònoma de Barcelona

Joaquín Gairín

Universitat Autònoma de Barcelona

Isabel del Arco

Universitat de Lleida

José Luís Muñoz

Universitat de València

La presente comunicación muestra algunos de los resultados de un proyecto de Mejora de la Calidad Docente financiado por la Generalitat de Catalunya (ref. 2010MQD00087), cuyo principal propósito fue la búsqueda de respuestas y alternativas a los problemas de filosofía, organización y seguimiento que plantea la realización de prácticas curriculares en el marco de los nuevos grados universitarios.

Concretamente, se presenta la propuesta de un Modelo de Prácticas Curriculares (MPC) que parte de un estudio previo sobre la realidad de las mismas en el contexto universitario. La delimitación del modelo ha considerado el objetivo de la intervención (i.e., programa formativo de prácticas curriculares), los momentos (i.e., situaciones claves en la aplicación del programa de prácticas curriculares), los protagonistas personales e institucionales que intervienen en el desarrollo de la propuesta formativa, y el proceso, que debe garantizar un desarrollo adecuado de la intervención formativa.

INTRODUCCIÓN

En nuestro contexto, las instituciones universitarias se enfrentan continuamente a situaciones nuevas, diferentes y complejas, como consecuencia de una realidad más dinámica, una sociedad más exigente y unos usuarios más conscientes de la calidad de los servicios que requieren.

Emerge así la orientación y el apoyo al estudiante durante su estancia en la universidad como un tema de actualidad y de especial interés para los responsables institucionales, preocupados por la captación, la retención y la mejora del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Además, se consideran un indicador de calidad cuando se comprueba que una parte del rendimiento en el aprendizaje es consecuencia de la buena organización de los servicios de orientación y tutoría académica. Como señalan Vieira y Vidal (2006), la orientación se justifica en esta clasificación como un proceso básico de las organizaciones, en cuanto que potencia el aprendizaje y el éxito académico desde la atención integral a los estudiantes y como proceso de apoyo, pues "favorece la creación de un contexto institucional lo más facilitador posible para unos clientes con unas necesidades concretas, los estudiantes" (p. 78).

Al respecto, se revitalizan las aportaciones y estudios generales sobre orientación y tutoría en la universidad (ej., Vieira y Vidal, 2006), sobre modelos de orientación universitaria (ej., Álvarez, 2008), sobre las transiciones en el inicio de los estudios o durante los mismos (ej., Fita y Álvarez, 2005) o sobre el abandono (ej., Gairín et. al., 2010). Asimismo, se desarrollan experiencias específicas como la tutoría personalizada (ej., Gallego, 2004), la tutoría entre iguales (ej., Baudrit, 2000), la tutoría grupal, electrónica y en entornos de aprendizaje virtual (ej., Barbás et. al., 2007) o servicios de auto-orientación, tanto a nivel general como en titulaciones concretas (ej., Santa María, 2008), entre otras.

La preocupación también ha incidido en el análisis sobre las prácticas curriculares (que no pueden confundirse con las prácticas de asignatura o trabajos prácticos), siendo ejemplo de esto las aportaciones de autores diversos (ej., Gairín et. al. 2009; Rué y Lodeiro, 2010), los sucesivos encuentros sobre el Practicum en Poio (<http://redaberta.usc.es/poio/>) o las publicaciones de asociaciones o agencias como ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), la Asociación Iberoamericana de Didáctica o la AQU (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña).

En cualquier caso, no abundan estudios exhaustivos relacionados con las prácticas curriculares desde un punto de vista de protocolos y estándares de calidad. Algunos estudios y experiencias se centran en aspectos generales de la orientación profesional (ej., González y Martín, 2004), de las prácticas relacionadas con asignaturas concretas (ej., González y Martín, 2004) o las transiciones (ej., Gairín, 2004). Aun así, son aproximaciones a procesos de intervención, que clarifican la filosofía, los principios de acción y proponen metodologías, pero no tratan la identificación de buenas prácticas por ámbitos de formación y, mucho menos, la delimitación de indicadores y estándares de calidad, elementos imprescindibles para la realización de protocolos y de guías de autoevaluación que en este proyecto se plantearon.

Así pues, la finalidad del proyecto en el que se enmarca el modelo que aquí presentamos, es la búsqueda de respuestas y alternativas a los problemas

de filosofía, organización y seguimiento que plantea la realización de las prácticas curriculares en el marco de los nuevos grados universitarios.

En último término, tratamos de responder a cuestiones importantes como: ¿cómo se hacen las prácticas?, ¿cómo se podrían hacer?, ¿se pueden establecer criterios de actuación mínimos y generales para todas ellas?, ¿cuáles serían los criterios y formatos diferenciadores en función del ámbito de formación?, ¿cómo podemos saber si se hacen bien?, ¿qué indicadores y estándares nos permiten hablar de buenas prácticas?, ¿se pueden proporcionar orientaciones para la configuración, el desarrollo y la evaluación de las prácticas?, entre otras. Responder a estos interrogantes tiene sentido como respuesta responsable a la intención permanente de mejora que llevamos a cabo como institución formadora, pero también tiene un sentido estratégico de proyección a la sociedad y a las asociaciones profesionales de que el mejor marco para la realización de las prácticas curriculares es el propio currículum formativo y la vinculación a las actividades externas que planifica la universidad para su desarrollo.

Presentamos, en este contexto, una propuesta abierta y flexible que pretende orientar a instituciones y responsables en la organización y el desarrollo de prácticas curriculares en el marco de los actuales grados universitarios. Su delimitación considera elementos habituales en este tipo de propuestas: (1) identificación de los elementos relevantes de la realidad analizada; (2) descripción de los elementos relevantes; (3) caracterización del funcionamiento del modelo; y (4) pautas para el seguimiento y la evaluación de su aplicación.

MODELO DE PRÁCTICAS CURRICULARES

El contexto globalizador y cambiante en que nos encontramos requiere nuevas formas de enseñanza y aprendizaje coherentes con la realidad y las demandas formativas que ésta genera. Toma importancia, en este contexto, la adquisición de competencias para la resolución de problemas profesionales y personales planteados en la cotidianidad. La universidad, atenta a esta realidad, refuerza así un modelo formativo en que la interacción con el estudiante, su trabajo autónomo y la promoción de prácticas curriculares adquieren una importancia capital.

La organización y el desarrollo generalizado de prácticas curriculares exige esquemas de trabajo que garanticen concreciones y resultados acordes con los propósitos formativos. Al respecto, se presenta un posible modelo de prácticas curriculares, cuya intención última es la de orientar su realización. Huyendo de propuestas prescriptivas y cerradas, se proponen posibles esbozos y herramientas que pueden facilitar el que las distintas carreras y universidades concreten su propia propuesta. Paralelamente, se busca favorecer el desarrollo de prácticas curriculares en la universidad ligadas a sistemas de calidad contrastados o, como mínimo fundamentados en estudios sobre la temática. Más específicamente, los objetivos que se pretenden son:

- Proporcionar pautas generales para la implantación y el desarrollo de las prácticas curriculares universitarias.
- Proporcionar estrategias y herramientas que permitan la elaboración de propuestas relacionadas con la organización y desarrollo de las prácticas curriculares universitarias.
- Impulsar la actividad de centros y titulaciones dirigida a sistematizar la realización de las prácticas curriculares.

Situados los propósitos en el contexto de los estudios de grado universitario, el reto está en hacer efectivas y eficientes las propuestas que se promuevan.

Elementos relevantes de las prácticas curriculares

El diagnóstico llevado a cabo durante el trabajo de campo ha permitido ratificar los elementos más característicos que intervienen en la delimitación, concreción y desarrollo de las prácticas curriculares universitarias. Su concreción se puede sintetizar tal y como muestra la figura 1.



Figura 1.- Modelo para la organización y el desarrollo de las prácticas curriculares

El Modelo de Prácticas Curriculares (MPC) considera los cuatro aspectos fundamentales de un proceso de intervención, delimitando para cada uno de ellos, los elementos más significativos. Concretamente, se ha considerado:

- El objetivo de intervención (¿qué?), que en nuestro caso es el programa formativo de prácticas curriculares.
- Los momentos (¿cuándo?), en referencia a las situaciones claves en la aplicación del programa de prácticas curriculares.
- Los protagonistas (¿quién?) personales o institucionales que intervienen en el desarrollo de la propuesta formativa.
- El proceso (¿cómo?) que debe garantizar un desarrollo adecuado de la intervención formativa.

Estos cuatro aspectos y los elementos vinculados interaccionan entre sí en un todo que busca la máxima coherencia interna y adecuación al programa de estudios y a los destinatarios considerados. La coherencia interna reside en el grado de congruencia existente entre todos los elementos considerados. Asimismo, las prácticas curriculares se enmarcan dentro de un programa de grado determinado y deben considerar las finalidades y propósitos del mismo. Aun así, el desarrollo de las prácticas curriculares resta condicionado por las condiciones de partida de los estudiantes y de la carrera en la que se matriculan. Lo que, en último término otorga sentido a la intervención es una ordenación y desarrollo que permita conseguir la finalidad (¿para qué?) de los estudios considerados. Entendemos que la formación de los profesionales será de calidad en la medida en que todas las acciones formativas, incluyendo las prácticas curriculares, contribuyan a conseguir el desarrollo de las competencias y los objetivos formativos establecidos.

El modelo establecido se puede considerar como un “modelo para”, en terminología pedagógica, en la medida que proporciona una secuencia para guiar la intervención y no sólo una presentación de los elementos considerados relevantes y más propia de los modelos descriptivos (“modelos de”). Por otra parte, podemos relacionarlo con un sistema de garantía de calidad, en la medida en que trata, a través de un proceso organizado (momentos de sensibilización, revisión inicial, planificación, ejecución, revisión de resultados e integración de mejoras) y sujeto a controles, de garantizar la máxima calidad en la organización y el desarrollo de las prácticas curriculares.

Descripción de los elementos relevantes

Los diferentes elementos considerados en los cuatro aspectos considerados en el modelo quedan recogidos la figura 2. Una mayor descripción de los mismos se puede ver en la tabla 1 (nótese que las limitaciones de espacio nos fuerzan a obviar parte de la información), donde, además, de concretar más los diferentes elementos, se consideran indicadores de verificación y se establecen estándares. Se especifican así los elementos y componentes derivados más significativos del modelo considerado, acompañados de los indicadores y estándares que se podrían considerar para verificar su presencia y la calidad de su aportación al proceso formativo.

Los elementos del modelo, que incluyen tanto la consideración de aspectos nucleares (elementos imprescindibles) como los procesos implicados

(elementos de dinámica organizativa que posibilitan su concreción y realización), no dejan de ser aspectos que deberán considerar todo el diseño y desarrollo de las prácticas curriculares. Aun así, los indicadores y estándares deberán servir para verificar la presencia y comportamientos de todos los elementos y componentes considerados y, de alguna manera, para verificar el grado de desarrollo logrado en las competencias y objetivos propuestos por la titulación de grado considerada.

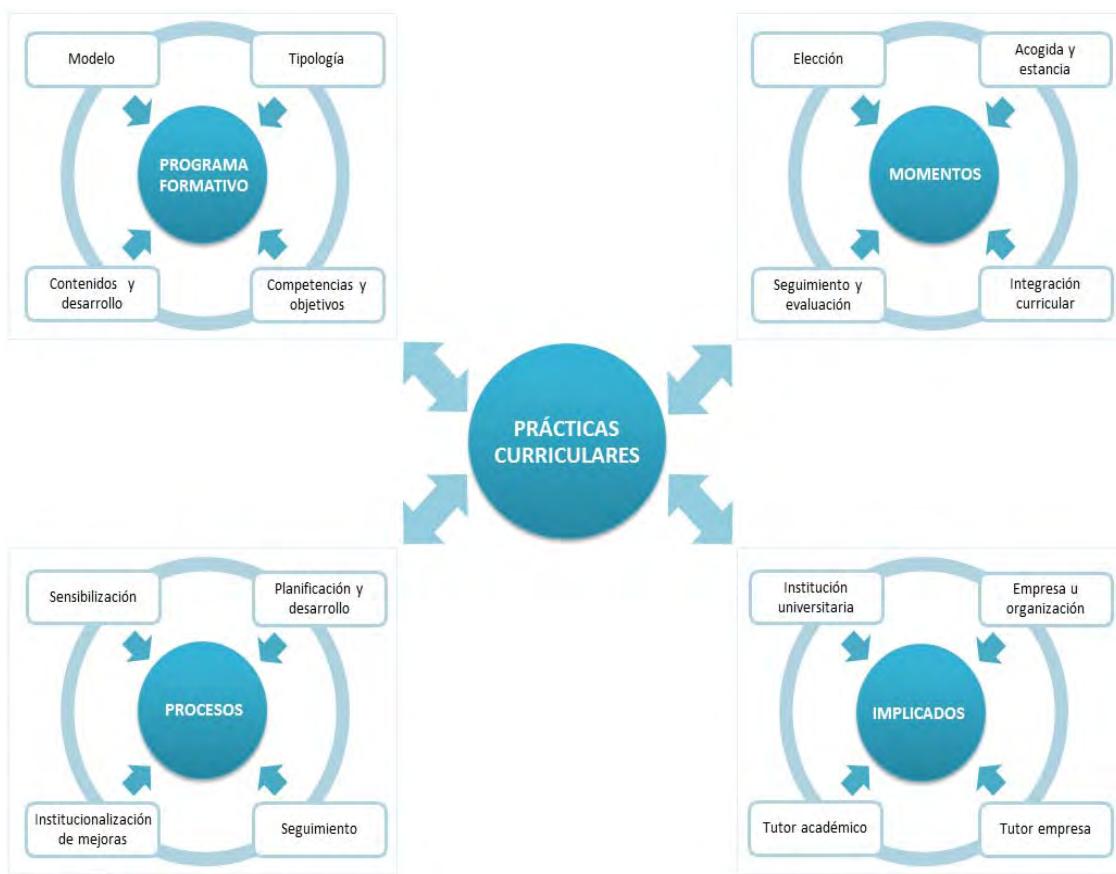


Figura 2.- Componentes del Modelo de Prácticas Curriculares (MPC)

Asimismo, la sistematización de la información en la tabla 1 permite orientar procesos de análisis y mejora en relación al propio modelo presentado. Así, se pueden investigar relaciones entre los diferentes elementos y componentes considerados, establecer y verificar hipótesis y orientar la realización de informes de cumplimiento.

MODELO DE PRÁCTICAS CURRICULARES		SEGUIMIENTO Y MEJORA	
ELEMENTOS	COMPONENTES SIGNIFICATIVOS	INDICADORES	ESTÁNDARES
El programa de prácticas			
Modelo y tipología de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Características del Programa • Momento de las prácticas • Carácter de las prácticas • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un programa público. • Existe un programa que defina el modelo y la tipología de prácticas. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de un modelo de prácticas que tenga continuidad en el tiempo (6años). • Delimitación clara de los periodos de prácticas. • ...
Finalidad de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar competencias profesionales. • Familiarizarse con el mundo profesional. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias quedan definidas en el programa de prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos para facilitar a todos los agentes la interiorización de las competencias a trabajar. •
Contenido y desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Formalización (guía docente de las prácticas). • Materiales de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El programa se concreta en tantas guías como períodos de prácticas. • Material que guía tanto a los estudiantes como a los tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías accesibles y diferenciadas por períodos y usuario. • ...
Los momentos del programa			
Elección del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de información. • Sistema de elección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema claro y público de información de la red de centros de prácticas. • Procedimiento claro y transparente del proceso de asignación. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Listado con información detallada del centro (ej. ubicación, titularidad, plazas ofertadas, breve descripción de la actividad a realizar, etc.). • ...
Inicio y acogida	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación entregada. • Ubicación física y orgánica de la institución. • Acogida institucional. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de acogida en el centro universitario. • Sesión de acogida en el centro de prácticas. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de acogida coordinadas entre las dos instituciones. • Protocolo de acogida único entre ambas instituciones. • ...

Desarrollo y seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento al alumnado durante su progreso. • Contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del programa establecido. • Mecanismos para la evaluación del programa. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Contactos periódicos entre el alumnado y el tutor académico y tutor institucional. • Sesiones establecidas de formación / asesoramiento transversal. • ...
Evaluación de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Información (criterios establecidos, adaptación de la evaluación,...). • Características. • Efectos. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de evaluación del alumnado. • Protocolo de evaluación del proceso de prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de evaluación público desde antes del inicio de las prácticas. • Definición en el protocolo de evaluación de los indicadores de evaluación, del procedimiento y de los agentes evaluadores así como el peso de su evaluación. • ...
Los implicados en el programa			
La institución universitaria y el/la tutor/a académico/a	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad o Servicio de prácticas. • Asignación de tutores. • Formación de tutores. • Coordinación institucional de tutores. • Sistema de selección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de una unidad, servicio o persona responsable en el centro universitario. • Existencia del listado de tutores académicos asociados al centro de prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad que integre una estructura administrativa estable y a los responsables académicos. • Consulta y adjudicación de los tutores académicos en función de su perfil. • ...
La entidad o centro colaborador y el/la tutor/a profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad o Servicio de prácticas. • Asignación de tutores. • Formación de tutores. • Coordinación institucional de tutores. • Sistema de selección. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de una persona responsable de las prácticas profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento, consulta y adjudicación de los tutores de los centros de prácticas con un perfil coherente con el desarrollo de la actividad práctica. • Existencia de políticas orientadas a la mejora de la calidad. • ...

El/la estudiante	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento previo del programa. Conocimiento previo de la realidad laboral. Implicación en las prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> El alumnado ha adquirido las habilidades básicas para hacer las prácticas. El alumnado ha superado los créditos básicos para realizar las prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Se especifica el grado de implicación del alumnado en el contexto de prácticas. Participación activa del alumnado en la elaboración del programa, seguimiento y evaluación.
Todos/as	<ul style="list-style-type: none"> Sistema de coordinación interinstitucional. Sistema de conexión entre estudiantes y tutores. Ética profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> Se especifica el grado de colaboración entre los implicados en el programa de prácticas. Existencia de normas éticas 	<ul style="list-style-type: none"> Existencia y publicación de normas éticas sobre las actividades de las prácticas. Espacios de encuentro y/o comunicación estables entre los diferentes agentes. ...
Los procesos implicados en el programa			
Sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> Difusión (programas de prácticas, proyectos de estudiantes,...). Información interna y externa. Actividades conjuntas interinstitucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Existencia específica de página web 	<ul style="list-style-type: none"> Jornadas multidisciplinares de presentación de buenas prácticas. ...
Revisión inicial	<ul style="list-style-type: none"> Referente (necesidades formativas, exigencia curricular,...). Foco de la revisión (realidades, problemáticas, resistencias al cambio,...). ... 	<ul style="list-style-type: none"> Detección periódica y análisis de necesidades. ... 	<ul style="list-style-type: none"> Existencia de un protocolo de funcionamiento de la comisión de seguimiento. Existencia de un plan específico de sistema interno de la calidad.
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> Competencias y objetivos. Componentes del programa de prácticas. ... 	<ul style="list-style-type: none"> Comisión integrada por representantes de los diferentes estamentos para la planificación del modelo con un protocolo de funcionamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Existencia de un protocolo de funcionamiento de la comisión de planificación. Existencia de un flujo de responsabilidades consensuado y público.

Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Movilización de recursos. • Mecanismos de seguimiento (existencia, características, implicados,...). • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación del modelo por un órgano de gobierno que se determine. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de un protocolo de funcionamiento de la comisión de seguimiento. • Existencia de mecanismos para resolver contingencias y resistencias al cambio.
Revisión de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Periodicidad. • Efectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comisión integrada por representantes de los diferentes estamentos para la revisión del modelo con un protocolo de funcionamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de un protocolo de funcionamiento de la comisión de evaluación. •
Integración de mejoras	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de procesos. • Extensión de procesos. • Permanencia. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Comisión integrada por representantes de los diferentes estamentos para el seguimiento de la integración de las mejoras del modelo con un protocolo de funcionamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de un protocolo de funcionamiento de la comisión de seguimiento de las mejoras. • Introducir las mejoras propuestas en los documentos (programas, guías, etc.) que constituyen el programa. • ...

Tabla 1.- Elementos, componentes y referentes para la evaluación del MPC

ALGUNAS CONCLUSIONES

En esta comunicación, se han presentado, como fruto de un estudio previo sobre la realidad de las prácticas curriculares en el contexto universitario, los principales elementos que configuran un Modelo de Prácticas Curriculares (MPC) validado mediante el ‘método delphi’. Dicho modelo pretende ofrecer alternativas a los problemas habituales de filosofía, organización y seguimiento que plantea la realización de prácticas curriculares en el marco de los nuevos grados universitarios. No obstante, el MPC debe considerarse como una hipótesis de trabajo cuya realización y seguimiento permitirá confirmar sus elementos y establecer procesos permanentes de mejora. No olvidemos que el éxito de las prácticas curriculares depende tanto de la calidad del diseño como del desarrollo que se haga del proceso.

Aunque se trata de una propuesta que todavía debe experimentarse en la práctica, la validación teórica del MPC ha permitido identificar, como principal

debilidad, por la dificultad conceptual y práctica que acarrea, la delimitación de indicadores y estándares de calidad. Al respecto, resulta necesario implicar a los centros de prácticas en: su delimitación y no sólo a las universidades; seguir trabajando en el desarrollo de indicadores de competencias transversales y específicas; aumentar la validez y la fiabilidad de los indicadores propuestos; y, avanzar en la búsqueda de evidencias concretas.

Se destaca que, para una realización efectiva de las prácticas curriculares, hace falta implicar a diferentes instancias y protagonistas que, aun cuando puedan tener funciones y responsabilidades diferentes, requieren de una práctica coordinada que responda a las lagunas normativas existentes, resuelva las problemáticas que la realidad plantea e intervenga como una estructura centrada en el mejor servicio que se pueda dar a la formación de los estudiantes.

La mejora del diseño y el desarrollo de las prácticas curriculares configura uno de los retos más importantes que las universidades deben abordar para conseguir una formación de calidad y realmente vinculada a las necesidades y demandas sociales, laborales y profesionales. Ello va a suponer progresar hacia compromisos institucionales firmes que posibiliten construir una universidad bien conectada con el entorno profesional, abierta a éste, y adaptada a las necesidades contextuales y de los estudiantes, a través de actuaciones adecuadas de orientación y tutoría como las que pueden derivarse de la propuesta de MPC presentada aquí.

RECONOCIMIENTOS

Esta comunicación deriva del proyecto “Orientació i tutoria a les practiques professionals. Protocols d’actuació i delimitació d'estàndards de qualitat”, financiado por la Generalitat de Catalunya (ref. 2010MQD00087) y en el que participaron: Joaquín Gairín (coordinador), Carme Armengol, Josep Maria Brucart, Isabel del Arco, Mercè Mitjavila, José Luís Muñoz, David Rodríguez-Gómez y Silvia Ruiz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (1), 71-88.
- Barbas, F. J., Fernández, C., Gómez, I., Pérez, H. D. y Plaza, P. (2007). El curso de conocimientos previos y la acción tutorial: reflexiones desde la práctica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1) 59-64.
- Baudrit, A. (2000). Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique?. *Revue Française de Pédagogie*, 132, 125-153.

-
- Álvarez, M. y Fita, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Bordón*, 57 (1), 5-27.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 61-77.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición secundaria – universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 42, 27-44.
- Gairín, J., Triadó, X., y Figuera, P. (Eds.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado desde http://www.aqu.cat/doc/doc_30801544_1.pdf
- Gallego, M^a. I. (2004). Las tutorías personalizadas: una herramienta para facilitar la transición secundaria – universidad. *Actas XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas* (pp. 65-75). Barcelona: UPC.
- González, I. y Martín, J. F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 229-315.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Santa María, M^a P. (2008). Los actores y las prácticas de institucionalización de la tutoría en el programa de la Maestría de Pedagogía de la Facultad de Estudios Profesionales de Aragón. *Actas del Tercer Encuentro Nacional de Tutoría*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vieira, M.J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (1), 75-97.

EL PRACTICUM EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (UPV-EHU): NUEVOS DISEÑOS EN LAS TITULACIONES DE ANTROPOLOGÍA, EDUCACIÓN SOCIAL Y PEDAGOGÍA

Elisabet Arrieta Aranguren.

Universidad del País Vasco (UPV-EHU)

La Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco ha asumido estos últimos años el reto de diseñar, implantar y evaluar el Practicum de tres titulaciones: Grado de Antropología, Grado de Educación Social y Grado de Pedagogía, aunque también se ha planteado la oferta de las prácticas voluntarias en el caso del Grado de Filosofía.

Este diseño se ha llevado a cabo por la Comisión de Practicum del centro, aunque para la implantación y evaluación posterior se cuenta con un número muy importante de profesores del centro.

Este reto, además, coincide con un nuevo escenario en el que se presentan otro tipo de cambios fundamentales, tales como una nueva Normativa, un nuevo soporte técnico para las solicitudes y posteriores adjudicaciones del Practicum, sin olvidar el nuevo plan de dedicación de PDI, que afecta a la organización, la puesta en marcha y el seguimiento del Practicum.

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación ha ofrecido, hasta el año pasado, cinco titulaciones diferentes: las licenciaturas de Pedagogía y Filosofía, la diplomatura de Educación Social y los segundos ciclos de Antropología y Psicopedagogía.

Con la incorporación de los Grados, el panorama se ha reconvertido de manera que los Grados ofrecidos son los siguientes: Antropología, Educación Social, Filosofía y Pedagogía.

La totalidad de las titulaciones mantienen un Practicum, obligatorio en el caso de Antropología, Educación Social y Pedagogía y voluntario en el caso de Filosofía.

El peso del Practicum es diferente en función de las titulaciones. En el caso de Antropología son 18 créditos y se desarrollan en cuarto curso, en Educación Social son 12 en tercer y 30 en cuarto y en Pedagogía son 6 en tercero y 24 en cuarto. En el caso de Filosofía se han contemplado 6 créditos.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta el número de horas de trabajo que constituyen los créditos correspondientes, podríamos señalar que:

GRADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

PRACTICUM	18 Créditos= 450 horas	1er cuatrimestre	4º
-----------	------------------------	------------------	----

GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

PRACTICUM I	12 Créditos= 300 horas	1er cuatrimestre	3º
PRACTICUM II	12 Créditos= 300 horas	1er cuatrimestre	4º
PRACTICUM III	18 Créditos= 450 horas	2º cuatrimestre	4º

GRADO EN PEDAGOGIA

PRACTICUM I	6 Créditos= 150 horas	2º cuatrimestre	3º
PRACTICUM II	24 Créditos= 600 horas	1er cuatrimestre	4º

Los datos que a continuación se señalan corresponden al curso 2012/2013 y son unos datos que se pueden considerar parciales, en cuanto que contemplan los últimos cursos de las titulaciones que van a desaparecer (algunas de ellas sin prácticas), y además no se despliega todavía la totalidad de los Practicum, hecho éste que se va desarrollar el curso 2013/2014.

En cuanto al número de alumnado por titulación y teniendo en cuenta el idioma, por cuatrimestre e itinerario a lo largo del curso 2012/2013, podemos indicar los siguientes datos:

Datos Practicum 2012/13

Alumnos/as por titulación

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA	129
GRADO EN PEDAGOGIA	34
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA	7
DIPLOMATURA EN EDUCACIÓN SOCIAL	9
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	84
TOTAL ALUMNOS/AS	263

Distribución por titulación e itinerario

PEDAGOGIA	PEDAGOGIA I	
	PEDAGOGIA II	LENGUAJE
		ORGANIZACIÓN
		INVESTIGACIÓN
		SOCIAL
EDUCACIÓN SOCIAL	EDUCACIÓN SOCIAL I	
	EDUCACIÓN SOCIAL II-III	
PSICOPEDAGOGIA	ORIENTACIÓN	
	PSICOLOGÍA APLICADA	
	DIFERENCIAL	
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	PRACTICUM I	
GRADO EN PEDAGOGIA	PRACTICUM I	

A estos datos habría que añadir la información referida al número de profesores tutores de este curso 2012/2013 y el número de centros que han colaborado con la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación para que el alumnado pueda llevar a término sus prácticas profesionales.

Profesores tutores

PEDAGOGIA	7
EDUCACIÓN SOCIAL	6
PSICOPEDAGOGIA	5
TOTAL TUTORES	18 (4 personas imparten más de un practicum)

Centros colaboradores

PEDAGOGIA	128
PSICOPEDAGOGIA	5
EDUCACIÓN SOCIAL	64
TOTAL CENTROS	197

El curso 2011/2012, mantuvo unos datos más importantes (316 alumnos/as, 23 profesores y 239 centros colaboradores), datos éstos a los que se van a aproximar los datos del curso 2013/2014, porque tal y como se ha comentado, es el curso en el que se implantan la totalidad de los Grados y por tanto se despliega la totalidad de los Practicum.

Por lo tanto, el alumnado que cursa el Practicum, los centros colaboradores y los profesores y profesoras de la Facultad presentan una dimensión importante y compleja que hay que gestionar a tres bandas.

Las cifras previstas para el curso 2013/2014, calculan alrededor de cuatrocientos alumnos y alumnas en los Practicum de la Facultad de Filosofía y Ciencia de la Educación, junto a más de doscientos centros con los que se mantiene el convenio de colaboración. A su vez, la Facultad destinará al Practicum recursos propios que se concretan en la implicación de ocho departamentos y alrededor de 30 profesores. En definitiva, un número muy significativo de recursos.

Sin duda una de las mayores dificultades iniciales, aunque no la única en la gestión del Practicum, está en las adjudicaciones de centros, ya que el alumnado se asigna de uno en uno y este carácter individualizado y a la carta, supone para la Facultad una carga de trabajo muy importante.

Para acabar esta introducción a los diseños del Practicum de la Facultad, merece la pena tener en cuenta que hay determinada oferta que permanece estable fuera de nuestras fronteras.

Es el caso de las Prácticas en Sicié- Séneca, Erasmus, América Latina y Proyectos de Cooperación. Todas ellas se mantienen como oferta, aunque en algunos casos con unas becas que se han visto menguadas por la situación económica actual, incluso en algún caso, como es la situación de las becas Sicié-Séneca, con la desaparición de los fondos destinados a ello.

DISEÑO DE LOS PRACTICUM EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Una de las primeras cuestiones a la hora de abordar el diseño de los Practicum fue, obviamente, la concreción de sus Objetivos. En este sentido, la *Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, entendió que resultaban fundamentales los siguientes:

- Contribuir a la formación integral del alumnado complementando el aprendizaje teórico y práctico.
- Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional.
- Favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas.
- Obtener una experiencia práctica que facilite la inserción en el mercado de trabajo y mejore su empleabilidad.

Para la consecución de los objetivos resulta imprescindible contar con la interrelación de los tres pilares fundamentales para el correcto desarrollo del Practicum: el alumnado, la Facultad y los centros colaboradores.

En relación a la Facultad, esta asume diversas responsabilidades y para ello cuenta con una estructura y unos recursos propios: Profesor/a-tutor/a, Comisión de Practicum y Vicedecana de Practicum y la Técnica de centro.

La Comisión de Practicum está compuesta por representantes de cada una de las titulaciones, y su labor está reconocida con un creditaje específico que depende del monto total de la matriculación en el Practicum a nivel de Facultad. A día de hoy y a la espera de la aplicación del Nuevo Plan de Dedicación es más que probable que los créditos reconocidos a la Comisión desaparezcan y se trabaje en el marco de los créditos de gestión básicos, de obligado cumplimiento y sin que por ello se considere de manera específica en el encargo docente de cada profesor o profesora, el trabajo realizado.

Por tanto, y retomando la cuestión de las responsabilidades de la Facultad, éstas se concretan en:

- Organización del Practicum de cada titulación.
- Adjudicación de centros de prácticas.
- Seguimiento y evaluación del proceso de formación en prácticas del alumnado.
- Coordinación con los centros que colaboran en nuestras prácticas.
- Actualización Web Practicum de la facultad: Guías de los Practicum, calendarios, normativa, anexos...

En relación a este último punto conviene señalar que la Comisión de Practicum ha elaborado las *Guías* correspondientes a cada uno de los Practicum de las titulaciones (Guía de Practicum de Antropología I, Guía de

Practicum de Educación Social I, II y III y Guía de Practicum de Pedagogía I y II), que se pueden consultar en la web de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en el apartado de prácticas.

En cada una de las Guías, se abordan los siguientes puntos:

- Planteamiento general del Practicum:
 - Objetivos generales
 - Competencias
 - Perfil, funciones y ámbitos potenciales de actuación
 - Deontología profesional
 - Estructura organizativa del Practicum en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- El Practicum: creditaje y período de realización. Calendarios y horarios
- Proceso de adjudicaciones del Practicum
 - Presentación general
 - Preselección de Prácticas
 - Autopracticum
 - Adjudicación de centro
 - Reclamaciones
- Consideraciones normativas
- Puesta en marcha del Practicum
 - Contacto con el centro y convocatoria al alumnado
 - Inicio del Practicum en el centro.
- Procedimiento para la tutorización del Practicum
 - Requisitos para la tutorización
 - Derechos y obligaciones del instructor o instructora
 - Derechos y obligaciones del tutor o tutora de la facultad
 - Derechos y obligaciones del alumnado
- Desarrollo metodológico del Practicum I
 - Presentación
 - Bloque I
 - Bloque II

- Desarrollo metodológico del Practicum II
 - Presentación
 - Bloque I
 - Bloque II
- Memoria final
- Evaluación del Practicum
 - Evaluación del tutor o tutora de la Facultad
 - Evaluación del instructor o instructora
- Contactos de interés
- Legislación vigente acerca del Practicum

En relación a las responsabilidades de los Centros, podemos señalar como más significativos:

- Nombramiento de Instructor/a del centro y tutor/a del/a alumno/a.
- Oferta de espacio y oportunidad de formarse en la práctica al alumnado de la Facultad.
- Compromiso para la realización de seguimiento y evaluación del proceso formativo-práctico.
- Demanda de respeto y responsabilidad para con su trabajo y disponibilidad.

Y en relación a las responsabilidades que conciernen al Alumnado, podemos indicar:

- Plazo de entrega de documentación y realización de Preselección y Autopracticum en GAUR en las fechas previstas.
- Comunicar cualquier cambio de matrícula, domicilio etc.
- Asistir a todas las actividades y seminarios de seguimiento de la Facultad.
- Respetar las condiciones de tiempo, trabajo, organización etc. de los centros de prácticas.
- Comunicar cualquier problema o dificultad a los responsables de la Facultad.

EL NUEVO CONTEXTO EN LA GESTIÓN DEL PRACTICUM EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: DIVERSOS CAMBIOS INCORPORADOS

El nuevo diseño de los Practicum de los Grados en la Facultad ha coincidido también con otra serie de cambios que se han desarrollado a nivel de Universidad del País Vasco.

Por una parte existe un nuevo aplicativo, para que la totalidad de las peticiones y adjudicaciones de los centros se realicen en soporte informático.

Por otro lado existe un cambio significativo en relación a la Normativa vigente en materia de Prácticas y que todas y cada de las Universidades del Estado han tenido que acatar a partir de la publicación en el BOE (19362/10 diciembre de 2011) del Real Decreto 1707 del 18 de noviembre.

La Universidad del País Vasco no es una excepción, y a partir de la normativa estatal ha publicado una normativa propia, aprobada por el Consejo de Gobierno de septiembre de 2012, donde se aborda la gestión administrativa de las prácticas, tanto curriculares, extracurriculares como de master.

En esta normativa destacan los anexos, imprescindibles, para la correcta gestión de los diversos casos de prácticas en los centros de la Universidad del País Vasco.

- ANEXO 1: PROYECTO FORMATIVO
- ANEXO 2: CONVENIO PRACTICAS CURRICULARES GRADO
- ANEXO 3: CONVENIO PRACTICAS EXTRACURRICULARES
- ANEXO 4: INFORME FINAL INSTRUCTOR/A
- ANEXO 5: MEMORIA FINAL DEL ALUMNO/A
- ANEXO 6: CERTIFICADO ACREDITATIVO E INFORME DE VALORACIÓN FINAL DEL TUTOR/A
- ANEXO 7: AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA PRACTICA EN UNA UNIDAD ORGANIZATIVA DE LA UNIVERSIDAD
- ANEXO 8: CONVENIO PARA PRACTICAS CURRICULARES EN UNA UNIDAD ORGANIZATIVA DE LA UNIVERSIDAD
- ANEXO 9: CONVENIO PARA PRACTICAS EXTRACURRICULARES EN UN UNIDAD ORGANIZATIVA DE LA UNIVERSIDAD
- ANEXO 10: RECONOCIMIENTO DE “VENIA DOCENDI” Y COLABORACIÓN AL INSTRUCTOR/A
- ANEXO 11: DOCUMENTO A SUSCRIBIR POR EL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA PRACTICA
- ANEXO 12: MODELO ORIENTATIVO DE CESIÓN Y TRANSMISIÓN DE DERECHOS DE PROPIEDAD INDUSTRIAL E INTELECTUAL

Destaca la documentación de la que es responsable el alumnado y que tiene que ir entregando en diversos tiempos:

El anexo XI (documento a suscribir por el alumnado participante en la práctica) tiene que ser entregado antes del inicio y sin embargo otros, como el anexo I (proyecto formativo), se cumplimenta una vez transcurridas dos o tres semanas de su inicio y tras el acuerdo entre las tres partes, alumnado, centro y Facultad. Obviamente los anexos IV, V y VI, se corresponden a la finalización del Practicum.

Documentos como el Convenio con el centro (bien para las prácticas curriculares como extracurriculares), la “Venia Docendi” y si hubiera, la gestión de las patentes, son responsabilidad de la Facultad.

En la normativa presentada, también se plantea la posibilidad de realización del Practicum en la propia Universidad y para ello se ofertan otra serie de anexos (7 solicitud de permiso a vicerrectorado de campus, 8 y 9 convenio correspondiente).

La nueva normativa significa un cambio significativo en relación a la normativa anterior. Se gana en información de la situación de cada uno de los alumnos y alumnas, así como en transparencia. No cabe duda de que también genera otro tipo de aspectos: mayor control sobre el alumnado y un importante incremento de trabajo administrativo y burocrático, entre otras cuestiones.

Una última cuestión que ha entrado de lleno en este escenario donde se reúnen tantas novedades, tiene que ver con el Nuevo Plan de Dedicación del Profesorado.

A día de hoy es evidente la realidad económica que vivimos y la crisis que nos afecta. Estas circunstancias han hecho reordenar, a prácticamente la totalidad de las Universidades, su situación, sus recursos generales y obviamente de manera muy particular el potencial humano del que dispone y sus recursos más específicos.

En un momento particularmente difícil, la UPV-EHU ha podido apostar por el mantenimiento de la totalidad de la plantilla, pero sin duda, y ante la obligación de acatar la normativa imperante, ha tenido que realizar ajustes en las cargas del personal docente e investigador.

La totalidad de los departamentos de la Universidad del País Vasco, incluidos los que corresponden a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, están estudiando con minuciosidad la situación, para poder gestionar de manera más adecuada posible la realidad con la que iniciaremos el curso 2013/2014.

Y esta circunstancia está afectando directamente a la gestión del Practicum, primero porque se están retrasando las asignaciones y nombramientos de tutores que cada departamento realiza para el curso siguiente, porque todavía hoy desconocemos los nombres de los profesores y profesoras que realizarán la supervisión del Practicum para el curso 2013/2014 y se está posponiendo la formación y preparación que requieren, más importante este año, si cabe, por las novedades incorporadas al curso.

Sin embargo, la Facultad reconoce al Practicum una importancia y una categoría fundamental en la formación de nuestros futuros egresados. No en

vano se ha trabajado durante mucho tiempo en el diseño de los Grados y la apuesta por un Practicum riguroso y con una importante carga reconocida en los créditos de cada una de las titulaciones, ha sido muy clara.

El escenario que se abre durante los próximos años, por tanto, es de sumo interés, con todos los cambios que se están simultaneando: a partir de septiembre de implanta la totalidad de los Grados y sus correspondientes Practicum, con los retos que irán surgiendo en el camino y a los que habrá que dar respuesta para mantener unas prácticas de calidad. Algunos de estos retos ya los estamos vislumbrando: la detección de nuevos campos profesionales que se ajusten a nuevos perfiles profesionales, el acuerdo con nuevos centros que abran sus puertas a los alumnos y alumnas actuales y futuros profesionales, el ajuste entre las prácticas y la formación del alumnado, su utilidad y el aprendizaje en el centro, la formación de los profesores y su especialización en materia de Practicum...

Aspectos éstos, y otros que vayan a surgir, que habrá que ir evaluando con el tiempo.

Lo cierto es que, durante los últimos años, se ha realizado un esfuerzo ímprobo para dignificar el Practicum, para mejorar su diseño, para ajustarlo con la demanda profesional, para que sirva, en definitiva, como plataforma profesional para que el alumnado de esta Facultad pueda desarrollarse como tal. Y en ello tenemos intención de continuar.

LAS PRÁCTICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE FUTURAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL

Miren Josu Arriolabengoa Igarza

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Ana Urrutia Rasines

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

En este trabajo entrevistamos a cinco alumnas de Magisterio de la especialidad de educación musical de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), tras haber finalizado las prácticas. El objetivo es conocer su vivencia, su percepción y su opinión sobre lo aprendido y sobre la influencia del Practicum en su formación inicial como docentes.

Los resultados señalan la gran importancia que conceden las participantes a la experiencia directa en el aula. Destacan las numerosas posibilidades de la educación musical y el desconocimiento generalizado de esta área en el contexto escolar. Se pone de relieve la necesidad de la realización de algún período del Practicum en contacto con las clases de música y el maestro especialista.

INTRODUCCIÓN

En la formación de los futuros maestros el Practicum comprende la estancia del alumnado en un centro escolar y algunas actividades complementarias que ayudan a situar dicha estancia y promueven la reflexión sobre la misma. Supone la inmersión del estudiante en el sistema educativo a través del conocimiento del centro concreto en sus distintas dimensiones y funciones, de la comunidad educativa y de la realidad del aula. El objetivo es realizar un acercamiento del futuro docente al mundo profesional.

Está destinado a formar a los maestros y maestras en la "experimentación reflexiva y la reflexión en la práctica" (E.U. Magisterio de Bilbao, 1999), como un proceso activo de investigación personal en el contexto real del centro escolar y del aula, un ejercicio de apropiación de la realidad desde la reflexión crítica. Se trata de adoptar una actitud indagadora para tratar de conocer, entender y explicar lo que allí sucede.

El Practicum completa el currículo del alumnado porque está "destinado a enriquecer la formación básica, complementando los aprendizajes académicos teóricos y prácticos con la experiencia, también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes en centros de trabajo" (Zabalza, 2006, p. 314).

Por su parte, el maestro tutor de la escuela puede encontrar en esta colaboración una oportunidad de emprender modelos de cambio en las aulas.

De igual modo, al profesor-tutor de la Escuela de Magisterio se le ofrece la posibilidad de investigar y de establecer un puente entre la formación teórica de la universidad y la práctica en la escuela.

La importancia del Practicum en la formación inicial del alumnado y su proyección hacia la actividad profesional se refleja en la presencia significativa del mismo en los planes de estudios de Magisterio, tanto en las titulaciones de la diplomatura, que se extinguirán durante el próximo curso académico 2013-2014, como en las nuevas titulaciones de grado.

En las diplomaturas, el Practicum comprende 32 créditos, lo que supone un 15,5% del creditaje total. Se distribuye en dos períodos. El Practicum I está dedicado a "prácticas de observación" y el Practicum II a "prácticas de intervención".

En los nuevos grados se ha reforzado el Practicum, aumentando el número de créditos y el tiempo de estancia en los centros educativos. Comprende un total de 38 créditos, casi un 19% del creditaje total. Se distribuye en tres períodos: El Practicum I es de observación; en el Practicum II a la observación se le añade la colaboración activa en las tareas docentes; y en el Practicum III, además de las actividades de los anteriores, el estudiante elabora proyectos didácticos y los pone en práctica.

En el presente curso académico, en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao ha coexistido alumnado que ha cursado el Practicum I y el Practicum II, tanto en las diplomaturas como en los nuevos grados. El prácticum III de las nuevas titulaciones entrará en vigor durante el próximo curso académico.

En este nuevo contexto, el profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao está inmerso en un proceso de reflexión y profundización sobre los diferentes aspectos del Practicum y dedicado a completar su diseño para las nuevas titulaciones de grado en educación.

EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO O MAESTRA ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL

Los futuros maestros y maestras especialistas en educación musical deberán haber cursado la diplomatura de la especialidad, correspondiente al plan de estudios establecido en el Real Decreto 1440/1991, o el grado de educación Primaria con la mención en música, establecido en la Ley Orgánica 2/2006 en su artículo 93.

Las asignaturas específicas de la especialidad están distribuidas a lo largo de los tres cursos de la diplomatura. Sin embargo, en los estudios de grado, se cursan únicamente en el primer semestre del cuarto curso y constituyen la denominada “mención en música”.

En la diplomatura de maestro o maestra especialista de música, el Practicum se caracteriza porque en el primer período el alumnado está con un maestro tutor generalista en el aula y en el segundo período está con el maestro o maestra especialista de música.

El objetivo del Practicum I es la observación y la reflexión acerca de la realidad escolar. Durante un mes, el estudiante conoce el contexto de la escuela y realiza la interacción con el tutor del grupo.

Este Practicum posibilita que el alumnado de Magisterio tenga contacto con la realidad de un centro educativo, tenga diferentes vivencias en un aula concreta y recoja información que le permita reflexionar y contrastar con su formación académica.

En el Practicum II el estudiante vuelve al centro escolar y está con el maestro o maestra especialista de música. Ahora el objetivo es el análisis y la reflexión de la puesta en práctica en el aula.

En diez semanas, el alumnado de Magisterio observa cómo se desarrolla la asignatura de música en los diferentes cursos de la enseñanza Primaria y en los distintos grupos de alumnado de ese centro educativo. De esta manera, el estudiante adquiere una visión longitudinal y global del área y conoce sus características concretas. Además deberá implementar una unidad didáctica en un curso, lo que supone la estructuración y preparación de unas 4 sesiones de clase.

Por lo tanto, este segundo período de Practicum posibilita de nuevo la observación del estudiante y, además, le permite su intervención directa en el aula y el contacto con la realidad de la educación musical en la escuela.

En la titulación de grado, el Practicum queda establecido en el Real Decreto 1707/2011. En el Practicum I y II el estudiante permanece junto a un maestro generalista en el aula. El Practicum III se realiza durante el segundo semestre del último curso y tras finalizar la mención en música. Como hemos comentado anteriormente, este último período del Practicum se implementará durante el próximo curso académico y todavía está por determinar si el alumnado tendrá la oportunidad de desarrollar sus prácticas con el maestro especialista de música.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio se ha realizado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) durante el presente curso académico 2012-13, con alumnado de la diplomatura de Magisterio de educación musical.

Son estudiantes que han cursado el primer período del Practicum junto al maestro tutor generalista y el segundo período del Practicum, inmersos en la realidad de la educación musical junto al maestro o maestra especialista, lo que les ha proporcionado una doble visión del contexto escolar.

Consideramos que la perspectiva de este alumnado es significativa y puede aportar datos interesantes para valorar la necesidad que pueden tener los estudiantes que realizan la mención en música de realizar algún período del Practicum junto al maestro o maestra especialista.

OBJETIVO

El objetivo de nuestro estudio es conocer cómo se posiciona ante el Prácticum el alumnado de la diplomatura de Magisterio de educación musical: sus expectativas, vivencias y conclusiones.

Queremos conocer cómo conciben los estudiantes su futuro profesional desde lo aprendido en cada Practicum y si les parece adecuado realizar algún período con el maestro tutor generalista y algún período con el maestro especialista.

METODOLOGÍA

En esta investigación han participado 5 alumnas de Magisterio de la especialidad de educación musical. Tienen ya una trayectoria laboral, tres de ellas en la educación no formal.

Se realizó una entrevista semi-estructurada a cada estudiante para conocer sus diferentes percepciones sobre el Practicum y para ayudarles en la interpretación de su experiencia (Bresler, 2006). Preguntamos a cada alumna, en relación a cada Practicum, cuáles eran sus expectativas, cuál ha sido su experiencia, qué vivencias han tenido y qué han aprendido, cuáles son sus conclusiones y qué aportaciones destacan de cara a su futuro profesional como maestra especialista.

RESULTADOS

Imagen previa sobre la realidad escolar

La idea previa que tienen las estudiantes del Practicum sobre la realidad de los niños difiere en función de su trayectoria vital y profesional. En los casos en los que han trabajado en el ámbito de la docencia no reglada o conviven habitualmente con niños la imagen sobre el mundo infantil presenta una amplia base sustentada en la experiencia. Por el contrario en los casos en los que no

se da ninguna de estas circunstancias el contacto con niños es prácticamente inexistente y su imagen resulta difusa, con una visión global y estereotipada que lleva a una concepción de tipo objetual y alejada de la realidad del niño como persona.

En cuanto al ámbito escolar sólo las que conviven con niños reflejan un cierto conocimiento de la realidad educativa y son conscientes de su complejidad. Las demás describen la escuela a partir de los recuerdos sesgados de su niñez o tienen una imagen muy general y con ciertos prejuicios en algún caso.

No tienen una idea muy clara sobre el área de educación musical en la etapa de Primaria. Por un lado, a partir de los contenidos trabajados en Magisterio y su propia vivencia de la música, expresan cierto idealismo en relación a la educación musical. Por otro lado, se muestran escépticas debido a la imagen simplista y poco valorada que frecuentemente perciben en el entorno social y educativo. Así mismo, sus expectativas son pobres dada la reducida presencia de la música en la educación general.

Expectativas respecto al Prácticum

En el Practicum I las alumnas nombran entre sus expectativas la participación activa, la posibilidad de ver la evolución del centro educativo y de su función social, el conocer aspectos diferentes de la educación primaria, el conocer diferentes propuestas metodológicas, la convivencia con los niños y niñas y la posibilidad de contrastar la imagen de la Escuela que tienen de cuando eran alumnas con la visión desde el punto de vista del docente.

En el Practicum II destacan la posibilidad de dar clase como una expectativa prioritaria. Así mismo, esperan conocer la realidad de la música en la escuela, cómo se realiza la clase de música y cómo se aborda en las diferentes etapas educativas. Esperan tener su primer contacto con las clases de música, el aula específica y el profesorado especialista. Nombran la posibilidad de intercambiar información sobre el área.

Contrasta la postura de una alumna, docente en una escuela de música, que no alberga demasiadas expectativas sobre la educación musical en la enseñanza general.

La experiencia del Prácticum

En referencia al Practicum I, en sus vivencias destacan la importancia de la relación con los niños y niñas y con el profesorado de la escuela. Para algunas supone el primer contacto con la realidad de un centro educativo. Señalan como una experiencia muy positiva la interacción con la realidad de los niños y niñas, la convivencia y la importancia de su participación activa al ayudar al maestro o maestra en el aula.

A nivel profesional subrayan la adquisición de una visión global del centro educativo y el conocer su funcionamiento, estructura y organización. También se han familiarizado con las rutinas que se realizan cotidianamente

en clase y han tomado conciencia de la importancia de acordar y establecer unas referencias claras para la convivencia y el desarrollo de las diferentes actividades a través de pautas de funcionamiento y límites.

Nombran como características de algunos centros la inestabilidad de los docentes, la mejora en las infraestructuras y medios materiales y la situación de presión del profesorado por lograr unos buenos resultados académicos del alumnado.

En el Practicum II han sido conscientes de la realidad de la enseñanza musical en la escuela, las posibilidades que ofrece y las limitaciones que tiene. Han podido adquirir recursos personales y metodológicos y han conocido diferentes recursos materiales para su futura labor docente. Reconocen las dificultades de gestionar de manera ágil y eficaz las clases de música.

También han tenido la oportunidad de conocer todos los niveles educativos de Primaria y los distintos comportamientos en las diferentes edades del alumnado así como su funcionamiento en la clase. Creen que los estudiantes desconocen en general cuál es la actitud adecuada para hacer música en el aula. También han conocido las características habituales de la sesión de música en la escuela: aula específica, horario reducido, aislamiento del profesorado.

Perciben a los docentes con cierta desesperanza y pesimismo sobre las expectativas de futuro para la asignatura de música.

Reflexión final

Las alumnas destacan la mayor importancia a los resultados académicos que a la formación integral del alumnado, la importancia de la relación con los niños y niñas y de haber conseguido herramientas valiosas para relacionarse con ellos y ellas. También han percibido la dificultad de la realidad educativa, la complejidad a la hora de gestionar un grupo heterogéneo de estudiantes y deber adaptarse, a su vez, a la individualidad de cada uno.

Subrayan la importancia de la participación y la intervención en el aula, las amplias posibilidades que ofrece el uso de la música, sus numerosas aportaciones por su carácter inclusivo y su contribución para el crecimiento personal, y el desconocimiento generalizado de la realidad de la educación musical.

Consideran muy positiva la posibilidad que se les ha brindado de conocer tanto la realidad de la educación generalista como la específica de la educación musical. Destacan el haber tenido la oportunidad de permanecer con el maestro o maestra especialista de música y haber podido mejorar su formación por la experiencia vivida en el área.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Si comparamos la imagen previa sobre la realidad escolar que tenían las alumnas con el grado de conocimiento y de reflexión alcanzado al final del Practicum podemos concluir que el avance ha sido significativo.

En palabras de Veiga (2004), “en general todos (los estudiantes del Practicum) coincidimos en que, de una forma o de otra, las prácticas habían sido una experiencia inolvidable y enriquecedora”.

Las alumnas participantes dan importancia a la experiencia directa en el aula. En la realización del Practicum su objetivo prioritario es “dar clase” porque asocian el “aprender” con “ejercer”, aunque progresivamente en la medida que trascurren las prácticas toman conciencia de la importancia de la observación y la reflexión. En todo caso, consideran que el Prácticum ha sido válido en la medida en que han participado activamente.

Debemos destacar que dan importancia al contacto con la clase de música y la relación con el maestro especialista. Valoran el haber tenido la oportunidad de haber ejercido como maestras en el segundo período.

Destacan la influencia de la metodología activa y de la participación del alumnado para lograr un ambiente apropiado en el aula. Estas características adquieren un mayor relieve en las clases de música por el carácter vivencial y grupal de las actividades. Les parece fundamental considerar a los niños y niñas como personas en todo momento, tanto en las dinámicas de la clase como en las relaciones que se establecen.

Señalan que la docencia musical es desconocida en comparación con la enseñanza de las otras áreas. Una de las participantes, que reconoce su prejuicio sobre el desarrollo de la educación musical en la escuela, comenta que su idea ha cambiado positivamente tras el Practicum.

La realización de estos períodos de prácticas y la posibilidad que ofrecen de aprendizaje en el contexto real del aula supone un cambio en la actitud del alumnado de Magisterio y subraya la importancia de su realización en la formación inicial e integral del mismo.

Debemos subrayar la necesidad de realizar algún período del Practicum en contacto con la realidad de las clases de la especialidad, tanto en la diplomatura, ya en extinción, como en las denominadas “menciones” de los nuevos grados

Este estudio ha servido para avalar que los períodos de prácticas en el ámbito generalista y, también, en el ámbito específico de la educación musical son complementarios entre sí, significativos y necesarios para los futuros estudiantes que vayan a obtener la “Mención en Música” en el Grado de Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bresler,L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En Díaz, M. (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave creativa Ediciones.
- Veiga, J. (2004). Practicum: las cosas como son. *Eufonía. Didáctica de la música*, 31, pp. 23-29. Barcelon: Graó.
- Zabalza, M. A. (2006). *El Practicum en la carrera de Pedagogía*. Jornadas sobre el futuro de la Pedagogía. Barcelona.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- E. U. de Magisterio de Bilbao (1999). Cuaderno de Prácticum. Diplomaturas de Maestro/a. Recuperado el 8 de marzo de http://www.irakasleen-ue-bilbao.ehu.es/p230-content/es/contenidos/horario/magisbilbo_practicum/es_practicu/adjuntos/06-cuaderno_practicum0910_new.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (4/05/2006), 106, 17183. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto de 1991, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades. Boletín Oficial del Estado (11/10/1991), 224, 33.013-33.014. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/1991/10/11/pdfs/A33003-33018.pdf>.
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre que regula las prácticas académicas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado (10/12/2011), 297, 132391-132399. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>

DISEÑO Y ANÁLISIS DE UN PRÁCTICUM BASADO EN COMPETENCIAS EN LA UCV

Lucía Ballester Pont

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Luís Marco Estellés

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Remedios Moril Valle

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Mar Paulo Noguera

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

La adaptación a las nuevas directrices del EEES ha propiciado la revisión en profundidad de los planes de estudio conducentes a la obtención del Grado de Maestro, tanto de Infantil, como de Primaria. Entre estas consideraciones, la de los planes de prácticas en las dos modalidades ha sido especialmente contemplada en nuestra Universidad, ya que se consideraba necesaria una actualización de la metodología y de las tareas de aprendizaje que el alumnado debe desarrollar en aras a la consecución de los niveles de competencia que exigen las reformas educativas que plantea la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Una de las mayores dificultades de esta adaptación ha sido la convivencia de diferentes planes de prácticas en esta transición a los Grados y el escaso margen de tiempo para realizar una transformación que sea verdaderamente estructural y que no se quede en meros retoques o maquillados de los planes existentes.

En esta comunicación deseamos presentar el proceso de diseño, elaboración, puesta en marcha y análisis de resultados que la Comisión de Prácticas de la UCV ha llevado a cabo para la consecución de este reto pedagógico.

PUNTO DE PARTIDA

El diseño del nuevo plan de prácticas que iniciamos ahora hace cuatro años, comenzó con el análisis detallado de las órdenes ECI/3854/2007 y 3857/2007 que se publicaron desde la Administración para la regulación de los dos Grados (Infantil y Primaria). Diferentes equipos de profesorado, formados con criterios de afinidad de áreas de conocimiento, consideraron las competencias que el título exige en esas ECI. Coherentemente, se analizaron

aquellas que se consideraron propias del proyecto educativo de nuestra Universidad y, con todo ello, se elaboró un documento consensuado que expresaba el perfil formativo que debía alcanzar nuestro alumnado a la finalización de sus estudios.

Como Comisión de Prácticas, en la que se encuentran representadas todas las áreas departamentales de nuestra Facultad, elaboramos un primer esbozo del Prácticum, que entendimos que debía ser, de una vez por todas, un eje vertebrador en la formación de los futuros maestros, atendiendo a las exigencias de los diseños por competencias, puesto que es en las prácticas donde realmente se pueden evidenciar y poner de manifiesto los saberes aprendidos de manera global, tanto personales como profesionales, en sus tres facetas: la del saber, la del saber hacer y la del saber ser (Tardif, 2004).



Figura 1. – Progresión del Prácticum

Los primeros resultados de estos esbozos dieron como rasgos algunas de las bases estructurales de nuestro diseño:

- La necesidad de iniciar al alumnado en el carácter práctico de la profesión desde un primer momento, extendiéndolo a lo largo de los cuatro cursos del Grado. Por esta razón, una primera decisión estructural importante fue la de que la asignatura *Prácticum* estuviera presente en todos los cursos a lo largo de la carrera.
- La necesidad, por su carácter vertebrador, de que se ejercitara de forma constante la vinculación entre la teoría adquirida y la práctica profesional. Dicha conexión debía aparecer, por tanto, inexcusablemente, en la preparación y en las tareas que el alumnado debería realizar a lo largo de su estancia en los centros escolares durante sus períodos de prácticas, así como en un

proceso constante de reflexión a lo largo de su formación (Perrenoud, 2004). Esto justificó ampliamente algo que ya habíamos constatado y utilizado en planes anteriores: la necesidad de una intensa preparación previa a las estancias y el posterior aprovechamiento de las actividades realizadas (Tejada, 2005) durante las mismas, en un proceso de reflexión personal y grupal con la ayuda de un tutor universitario que garantizase la continuidad del proceso. Esto se tradujo en la creación de la asignatura *Prácticum*, que contemplase esas dos vertientes: por una parte los créditos de tipo teórico, desarrollados en las aulas universitarias, y, por otra, los créditos prácticos, desarrollados en los centros escolares colaboradores.

- La necesidad de una implicación directa de todo el profesorado, basada en la confianza de que los aprendizajes son siempre compartidos entre las diferentes áreas, especialmente cuando nos referimos al desarrollo de competencias, y que, por tanto, el *Prácticum* se convierte en un espacio de experimentación, reflexión, puesta en práctica o constatación de aquellos contenidos curriculares que conformarán la titulación. Así pues, no sólo se ha consensuado el diseño, sino que se comparte el ejercicio de la función tutorial del alumnado en prácticas.
- La necesidad de un desarrollo armónico de las competencias intrapersonales, por una parte, y profesionales, por otra, conjugadas en un todo, que es el alumno, y traducido en un diseño de progresión en dicha consecución. De este modo, en los primeros cursos, el *Prácticum* se centra especialmente en el desarrollo de las competencias socio-emocionales del estudiante y en aspectos que sientan una sólida formación personal, social, moral y comunicativa.
- Los dos últimos cursos se centrarán en el desarrollo de competencias profesionales en sus vertientes diferenciadas de profesionalización como *enseñante* y como *educador* (Savater, 1997), ya que en el desarrollo del Plan de estudios se tuvo en cuenta también esta progresiva adquisición de competencias.

DISEÑO Y DESARROLLO DEL PRÁCTICUM

Presentamos a continuación el diseño concreto del Prácticum, así como su desarrollo:

ESTRUCTURA DEL PRÁCTICUM			
GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL/PRIMARIA			
CURSO	PRÁCTICUM	ECTS	ESTANCIA EN EL COLEGIO
Primer Curso	Prácticum I	5/4,5	75 horas
Segundo Curso	Prácticum II	6	100 horas
Tercer Curso	Prácticum III	6	125 horas
Cuarto Curso	Prácticum IV	21/21,5	300 horas
		38 ECTS	600 horas



Figura 2.- Estructura del Prácticum

El proceso seguido a la hora de diseñar los diferentes planes de formación de cada uno de los períodos de prácticas ha sido el siguiente:

- Selección de los rasgos de competencias que se deberían evidenciar en cada curso. Diferenciación entre aquellos rasgos que son instrumentales y que, por tanto, es necesario repetir a lo largo del proceso de formación.
- Diseño de las tareas de aprendizaje específicas para la consecución de los aprendizajes deseados.
- Elaboración de los instrumentos de evaluación de las competencias y su grado de consecución.

Resumimos a continuación los aspectos que se trabajan especialmente en cada uno de los bloques que conforman nuestro diseño: el bloque enfocado a formación de la persona (PI y PII) y el bloque centrado en la formación para la docencia (PIII y PIV).

Bloque 1: La formación de la persona

El Prácticum I y II tienen como objetivo general integrar al alumnado en un contexto de aprendizaje real. Por tanto, se trata de posibilitar a los estudiantes la adquisición de conocimientos, información y prácticas necesarias para el ejercicio profesional en el ámbito del Magisterio. Concretamente se centra en:

- Los procesos de reflexión personal y su comunicación a través de informes o memorias.
- La conexión entre la teoría y la práctica de las asignaturas de formación básica (pedagogía, psicología, sociología, fundamentos de las ciencias).

-
- El compromiso ético-profesional. El rol del docente en el contexto social actual, deberes y compromisos. Introducción al código deontológico.
 - La contextualización de los aprendizajes.

Prácticum I

Por lo que respecta al primer curso, en el que el alumnado realiza prácticas en un centro escolar, bajo la asignatura que lleva dicho nombre, los objetivos que se persiguen son:

- Establecer una primera toma de contacto con la realidad profesional que permita una confirmación de las expectativas vocacionales.
- Encontrarse con la realidad escolar e iniciarse en la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Observar la relación entre el centro escolar y el medio en que el está enclavado: su realidad y sus posibilidades.
- Contrastar la teoría y la práctica de los contenidos teóricos aprendidos hasta el momento y los aspectos esenciales de los procesos psico-evolutivos de la niña y el niño.

La observación aparece como camino y como meta a través de la cual el alumnado podrá descubrir, de manera inicial, la realidad escolar como docente en formación, así como la confirmación de su vocación por formar parte de la misma. Y para ello se elaboró una Guía de Observación que incluía aspectos relacionados con el entorno, con el centro, con el aula y con el trabajo del maestro.

Prácticum II

Partiendo del trabajo efectuado en la guía docente de la asignatura Prácticum I, los objetivos que se persiguen en el Prácticum II, en el que el alumnado realiza por segundo año sus prácticas en el centro escolar, bajo la asignatura que lleva dicho nombre, son:

- Profundizar en las reflexiones sobre la identidad profesional reforzando la vocación docente desde la experiencia iniciada en la asignatura Prácticum I.
- Ahondar en el análisis de la realidad educativa desde la observación reflexiva de la misma.
- Desarrollar una intervención concreta y guiada en el aula escolar para poder vivir en contextos reales la experiencia docente.
- Iniciar-se en el uso y manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia.

Bloque 2: La formación para la docencia

El Prácticum III y el IV se plantean como un nivel superior de progresión en el conocimiento de la labor docente. Por tanto, el alumnado pasa de ser un mero observador (PI) a intervenir en el aula puntualmente, de manera guiada (PII), para, en un tercer paso (PIII), desarrollar una tarea, consensuada con la tutora o tutor del aula, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. Por último, en un cuarto nivel (PIV), el alumnado deberá llevar a cabo una unidad de programación, de consenso con la tutora o tutor del aula, así como participar de la función tutorial del maestro como educador.

Prácticum III

A partir de lo expuesto en el párrafo anterior, los objetivos que se pretenden alcanzar en este curso son los siguientes:

- Iniciarse en la práctica como enseñante, aplicando y evaluando procesos de aprendizaje/enseñanza en el aula.
- Expresar de forma adecuada, oralmente y por escrito, la experiencia en prácticas como futuro profesional; en especial, la valoración reflexiva de la tarea desarrollada.
- Aplicar las nuevas tecnologías como recurso educativo.
- Iniciarse en la autoevaluación de la práctica docente.
- Profundizar en la identidad profesional del maestro desde las competencias que definen su perfil.
- Ahondar en las exigencias que se derivan del compromiso ético-profesional del maestro.

Prácticum IV

En esta última etapa, dada la envergadura y el sentido de culmen que consideramos debe tener, pretendemos asumir todos los objetivos anteriores, haciendo especial hincapié en los siguientes:

- Diseñar, aplicar y evaluar programaciones curriculares, teniendo en cuenta la realidad del entorno y el perfil de los destinatarios.
- Reconocer y practicar las funciones propias de la acción tutorial, valorando la importancia de la dimensión educativa en la profesión docente.
- Desarrollar la práctica reflexiva, reconociéndola como meta-competencia profesional imprescindible para la búsqueda de la mejora del propio perfil docente.

- Ampliar las capacidades de gestión del aula de manera autónoma, estableciendo relaciones democráticas y socioafectivas.

Así pues, en tercer y cuarto curso el diseño se ha basado en el siguiente esquema que refleja las competencias profesionales que se han trabajado.



Figura 3.- Competencias profesionales del maestro

El resultado final agrupado del diseño de cursos y competencias es el siguiente:

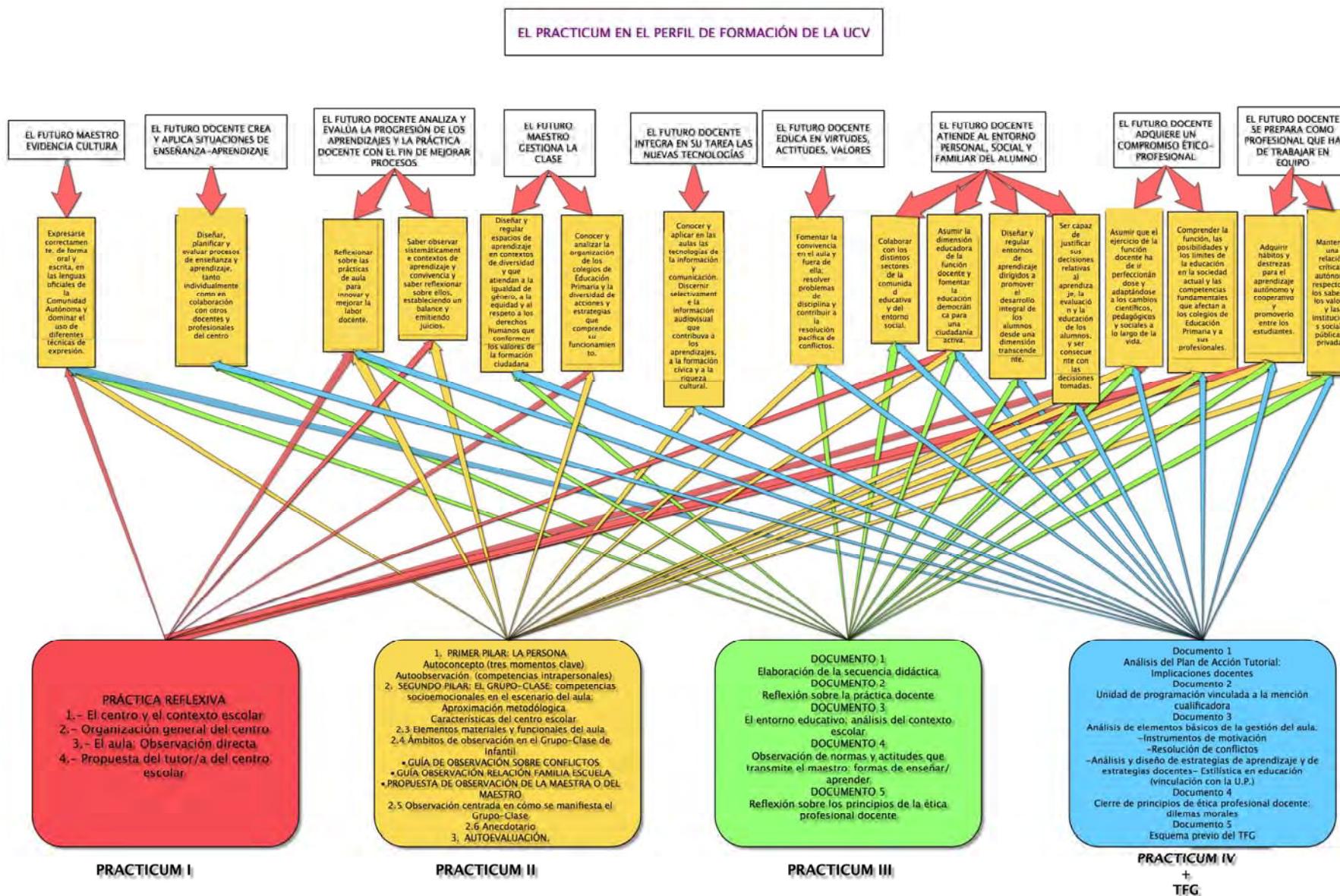


Figura 4.- El Prácticum en el perfil de formación de la UCV

LA EVALUACIÓN

Si el nuevo marco que nos ha ofrecido las titulaciones de Grado, ha provocado un cambio en el planteamiento de los objetivos y de la metodología del Prácticum, no ha sido menor el revulsivo que ha exigido al ámbito de la evaluación. Aunque este elemento del currículo ha sufrido notables evoluciones a nivel teórico a lo largo del siglo pasado, el anclaje más férreo ha sido el concebirlo como un sistema de medición predominantemente numérico, del que no resulta fácil desarraigarse.

El reto que ha supuesto la evaluación de competencias, ha sido el elemento que ha servido de palanca de cambio para dar un viraje en el planteamiento, logrando así concebir la evaluación como «una toma de decisión llevada a término por el docente, con la participación del discente, sobre el proceso de aprendizaje del mismo y sus evidencias, tras un análisis de las informaciones obtenidas, a través de diferentes fuentes y técnicas» (Sanz, Mula y González, 2011).

Este nuevo planteamiento de la evaluación, propone, a diferencia de modelos anteriores, tener por objetivo, que la evaluación sea un momento de encuentro, donde el discente, ayudado por la reflexión propuesta por el docente, llegue a reconocer dónde se encuentra en su proceso de adquisición de las competencias requeridas, con la idea de que éste, vaya descubriendo y ajustando sus modos de mejorar en los logros de los objetivos que se propone alcanzar. Este estilo de evaluación formativa, también llamada de mejora, se ha constituido en el eje vertebrador capaz de orientar la evaluación al servicio del aprendizaje y no como elemento de control. De la misma forma ha logrado modificar la propia práctica educativa, en función de las demandas propiciadas en el seguimiento personalizado de cada alumno en su proceso de aprendizaje-enseñanza (Pimienta, 2008).

La realidad de nuestro Prácticum, concebida como un *continuum* a lo largo de los cuatro cursos que abarca el grado, ha sido visto como el lugar idóneo para llevar a cabo esta propuesta de evaluación. De este modo, la creación de un historial del alumno donde quedaran reflejados sus progresos en las competencias que de manera real se van poniendo en práctica a lo largo de esta asignatura, se convertía en un facilitador del estilo procesual por el que hemos apostado.

Así pues, desde este enmarque, y conocedores de los objetivos y competencias que nos proponemos atender en cada curso, elaboramos instrumentos de registro de evaluación para cada uno de los agentes implicados en ello: maestro-tutor del centro de prácticas, profesor supervisor de las prácticas y el propio alumno guiado por ambos.

Dados ya nuestros primeros pasos en la elaboración de matrices de valoración analítica para el primer curso de Grado y presentados en el Symposium Internacional sobre el Prácticum Poio 2011 (Moril, Ballester y Martínez, 2011), continuamos con el modelo que propone dicho instrumento, dadas las ventajas que ofrecía desde nuestro planteamiento: determinación de

los indicadores sujetos a evaluación según nuestros objetivos, unificación de significado de los distintos niveles de dominio observado por los distintos agentes evaluadores, así como la identificación de los modos de evaluación compartida percibiéndola como complementaria.

Los estilos de matrices (Blanco, 2007) que se fueron elaborando en los distintos cursos del Prácticum quedaron en función de los objetivos que nos habíamos propuesto. De esta forma en 1º y 2º curso quedaron registrados en las matrices de valoración analítica criterios relacionados con el autoconocimiento, la capacidad de vínculo teoría-práctica, el desarrollo de la observación y colaboración, así como los comportamientos propios de un docente responsable y respetuoso como bases de su desarrollo ético-profesional.

En los cursos de 3º y 4º, y en base a las competencias profesionales, se elaboraron matrices analíticas obedeciendo al análisis de las evidencias que cada agente evaluador podría observar. De esta forma quedaba patente la colaboración que cada evaluador, según su punto de mira, podía hacer, de cada una de las competencias que se proponían. Con todo, la evaluación de los estudiantes mediante estos instrumentos ha permitido, en primer lugar, clarificar los objetivos de la evaluación, así como comprobar el nivel de competencia y de logro deseables (Raposo y Martínez, 2011).

A lo largo de todo el proceso, ha existido el compromiso de favorecer el momento de encuentro, como antes definíamos la evaluación, con la misión de desarrollar en el alumno su capacidad de autoevaluarse de forma objetiva. Es por ello que hablamos de una autoevaluación guiada donde no sólo queremos el reconocimiento por parte del alumno de sus logros, sino también de la aceptación y conocimiento de las opiniones de sus tutores en función de las evidencias observadas a través de los distintos procedimientos de recogida de información propuesto (observación, tareas escritas,...) En este sentido, consideramos que la utilización de las rúbricas ha mejorado los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la reflexión y adecuación de las competencias al proceso de evaluación (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011).

Por último señalar nuestra última propuesta como final del proceso de evaluación, el registro a través de matrices de valoración comprehensivas, que faciliten de manera global el perfil competencial logrado por el alumno, registrando en dichas competencias profesionales, la capacidad de una respuesta adecuada y autónoma, ante situaciones desconocidas con un grado de dificultad medio.

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO

En esta última parte de la comunicación abordamos el análisis de la percepción que el alumnado tiene de la adecuación y correspondencia entre las actividades formativas llevadas a cabo y la consecución de las competencias diseñadas, lo que, de alguna forma, valida los planes diseñados. Para ello hemos elegido una muestra al azar de 107 estudiantes de primaria e

infantil, lo que supone un poco más del 10% del total de alumnado en prácticas, por lo que la consideramos representativa del universo de población. Las afirmaciones que debe valorar el alumnado son las siguientes:

- El Prácticum me ha ayudado a entender y solucionar problemas prácticos de la profesión de maestro.
- El Prácticum me ha ayudado a comprobar y aplicar mis conocimientos teóricos, estableciendo vinculación entre la teoría adquirida y la práctica profesional.
- El Dossier de Prácticas me ha servido como instrumento de aprendizaje, a través del análisis y de la reflexión.
- La realización de la guía de observación me ha ayudado a adquirir autonomía personal y destrezas para observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia, así como reflexionar sobre ellos.
- El Prácticum II me ha permitido aprender y practicar las competencias intrapersonales de un maestro, así como el desarrollo de las competencias socio-emocionales en el aula escolar.
- En la elaboración de la Secuencia didáctica he podido tener en cuenta mis conocimientos psicológicos, pedagógico y didáctico/disciplinares.
- A través del diseño de la Secuencia didáctica y de otras actividades en el aula he podido ser capaz de analizar y evaluar la progresión de los aprendizajes de los alumnos.
- El cuestionario propuesto de Reflexión de la práctica docente me ha posibilitado analizar y evaluar de forma reflexiva la progresión de los aprendizajes, así como mi propia práctica docente.
- Considero que el análisis de los diferentes elementos que componen el contexto escolar influye, positiva o negativamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La tarea *El entorno educativo: análisis del contexto escolar* me ha servido para comprender mejor el entorno personal, social y familiar del alumno.
- Considero que *El entorno educativo: análisis del contexto escolar* es indispensable para diseñar y regular espacios de aprendizaje que atiendan a la diversidad, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos.
- La tarea sobre los *Principios de la ética profesional docente* me ha ayudado a conocer mejor las expectativas de comportamiento y las conductas que se esperan de un maestro, teniendo en cuenta el compromiso ético profesional.
- La observación de *Aprendizajes de actitudes y valores en el centro de prácticas* y *Principios de la ética profesional*, me ha

ayudado a comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual

- El Prácticum me ha ayudado a conseguir las competencias establecidas en la Guía Docente.

Así pues, el alumnado ha valorado del 1 al 4 (de menor a mayor) el grado de acuerdo con la afirmación propuesta. La primera gráfica muestra el promedio de alumnos que responden según el grado de acuerdo. En este primer gráfico, el eje de las X hace referencia a las afirmaciones que proponemos y el de las Y al grado de acuerdo (entre 1 y 4). Cada barra de color describe el porcentaje de alumnado que puntuó con un 1, un 2, un 3 o un 4 cada afirmación.

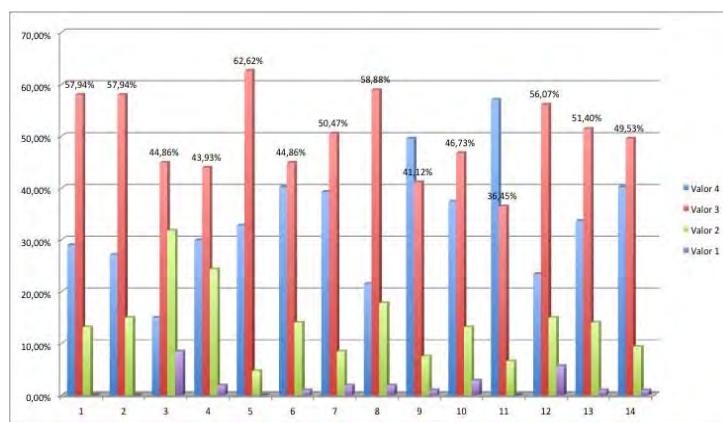


Gráfico 2.- Grado de acuerdo del alumnado con el diseño y desarrollo del Prácticum

Así mismo, en la segunda gráfica se expone la puntuación media de cada afirmación. En este caso, el eje de las X corresponde a las afirmaciones propuestas, mientras el de las Y da cuenta de la media del grado de acuerdo.

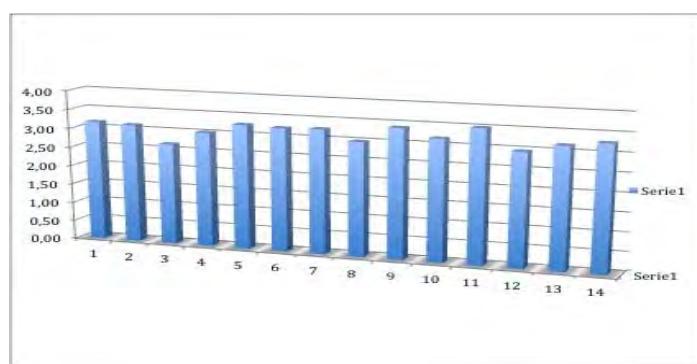


Gráfico 1.- Media resultante del grado de acuerdo del alumnado

CONCLUSIONES

En definitiva, como Comisión de Prácticas de la Universidad Católica de Valencia, a partir de las nuevas directrices del EEES, nos planteamos la revisión en profundidad de los planes de prácticas de los estudios de Magisterio, entendiendo las prácticas como eje vertebrador de la formación de los futuros maestros y maestras, donde se ponen de manifiesto la adquisición de las competencias personales y profesionales de nuestros estudiantes.

Así pues, de acuerdo con lo expuesto, se seleccionan los rasgos de competencias que se deben evidenciar en cada curso, se diseñan las tareas de aprendizaje específicas y se elaboran los instrumentos de evaluación de las competencias, así como su grado de consecución, atendiendo a dos bloques de formación: formación de la persona (PI y PII) y formación para la docencia (PIII y PIV).

Como aspecto crucial dentro del proceso, entendemos la evaluación formativa o de mejora como instrumento orientado al servicio del aprendizaje, y no como mero elemento de control. Proponemos, por tanto, que esta sea un momento de encuentro entre el discente y docente, en el que el primero, ayudado por la reflexión propuesta por el segundo, pueda identificar en qué punto se encuentra en su proceso de adquisición de las competencias requeridas, con el fin de mejorar los objetivos a que pretende alcanzar. El proceso de evaluación culmina con la propuesta de registro, mediante matrices de valoración comprehensivas, del perfil competencial alcanzado por el estudiante.

Para concluir, según se desprende de los resultados que ofrece el análisis de los cuestionarios presentados al alumnado, que existe una percepción de satisfacción alta, por el grado de acuerdo que se establece en el Prácticum entre las tareas realizadas y las competencias que se ha pretendido desarrollar, puesto que la puntuación media obtenida en la inmensa mayoría de las cuestiones planteadas es de 3 (en una valoración del 1 al 4). No obstante, observamos un pequeño declive en los ítems relacionados con la ayuda que presta la guía de observación propuesta a la hora de facilitar el análisis y la reflexión, por lo que se hace necesaria su revisión.

Cabe destacar, que a través de otros documentos, no analizados, y de las entrevistas personales que se mantienen, se recogen, también, las aportaciones que los propios alumnos y de los tutores universitarios y de centros escolares hacen para la mejora del plan y de su concreción en las tareas. Se trata de observaciones e intervenciones que, antes, durante y después de su estancia en los colegios, deben realizar como propuesta para ir acrecentando progresivamente su grado de competencialidad. Resulta inconcebible un practicum exitoso sin la concurrencia en su diseño y evaluación de todos los agentes implicados en el mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A. (2007) Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En: Prieto, L. (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (171-188). Barcelona: Octaedro.
- Etxabe, J.M., Aranguren, K. y Losada, D. (2011) Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/a. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 4, Nº 3, Pp. 156-169.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63, 1, Pp. 93-108.
- Moril, R., Ballester, L., y Martínez, J. (2011) Introducción de las matrices de valoración analítica en el proceso de evaluación del Practicum de los Grados de Infantil y de Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (2), Mayo-Agosto 2012, Pp. 251-271.
- Orden ECI/3854/2007 para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- Orden ECI/3857/2007 para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pimienta, J.H. (2008) *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.
- Sanz, R., Mula, J. y González, A. (2011) El diseño de Centros Educativos: conocimiento o competencia. I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC). Madrid.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58, 3, Pp. 403-421.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación Universitaria*, Vol. 4, Nº 4, Pp. 19-28. Consultado el 16 de octubre de 2011
en
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071850062011000400004&script=sci_arttext



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

Tejada, J. (2005) El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el 6 de abril de 2011 en <http://redie.uabc.mx/v07n02/contenido-tejada.html>



ANEXO 1:
ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL PERFIL DE FORMACIÓN:
Maestro Educación Primaria

En este documento se presenta el perfil de formación del maestro de Educación Primaria, definido desde las competencias generales. Por favor, desde tu experiencia como docente, valorala importancia que otorgas a cada competencia en una escala de 1-4.

1	2	3	4
- grado de importancia +			

MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMPETENCIAS GENÉRICAS ECI 3857/2007		ECI
---	--	-----

EL FUTURO MAESTRO EVIDENCIA CULTURA. Para ello deberá:

1	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	
2	Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	
3	Expresarse correctamente , de forma oral y escrita, en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	

EL FUTURO DOCENTE CREA Y APLICA SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE CONOCIMIENTOS PSICOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICO-DISCIPLINARES ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD. Para ello deberá:

4	Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos, <i>sabiendo diseñar y planificar proyectos de aprendizaje</i> .	
5	Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje , tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	

EL FUTURO DOCENTE ANALIZA Y EVALÚA LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y LA PRÁCTICA DOCENTE CON EL FIN DE MEJORAR PROCESOS. Para ello deberá:

6	Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.	
7	Conocer y proponer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	
8	Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos, estableciendo un balance y emitiendo juicios.	

EL FUTURO MAESTRO GESTIONA LA CLASE. Para ello deberá:

9	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana	
10	Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futurosostenible y <i>proyectar su sensibilidad hacia el medio ambiente</i> .	
11	Conocer y <i>analizar la organización de los colegios</i> de Educación Primaria y la diversidad de acciones y estrategias que comprende su funcionamiento.	

EL FUTURO DOCENTE INTEGRA EN SU TAREA LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. Para ello deberá:

12	Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y comunicación . Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	
----	--	--

EL FUTURO DOCENTE EDUCA EN VIRTUDES, ACTITUDES, VALORES. Para ello deberá:

13	Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella; resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.	
14	Estimular y valorar el esfuerzo , la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.	

EL FUTURO DOCENTE ATIENDE AL ENTORNO PERSONAL, SOCIAL Y FAMILIAR DEL ALUMNO.
Para ello deberá:

15	Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes.	
16	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.	
17	Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.	
18	Diseñar y regular entornos de aprendizaje dirigidos a promover el desarrollo integral de los alumnos desde una dimensión transcendente.	
19	<i>Ser capaz de justificar sus decisiones relativas al aprendizaje, la evaluación y la educación de los alumnos, y ser consecuente con las decisiones tomadas.</i>	

EL FUTURO DOCENTE ADQUIERE UN COMPROMISO ÉTICO-PROFESIONAL. Para ello deberá:

20	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.	
21	Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Primaria y a sus profesionales.	

EL FUTURO DOCENTE SE PREPARA COMO PROFESIONAL QUE HA DE TRABAJAR EN EQUIPO.
Para ello deberá:

22	Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.	
23	Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.	
24	<i>Saber trabajar en equipo en contextos interdisciplinares, manifestando iniciativa y creatividad.</i>	

MODELO DE CALIDAD DE LA TUTORÍA DE PRÁCTICAS EXTERNAS UNIVERSITARIAS

Miguel Ángel Barberá Gregori

ADEIT, Fundación Universidad-Empresa de la Universitat de València

Pilar Blasco Calvo

Universitat de València

Yolanda Montoro Sánchez

ADEIT, Fundación Universidad-Empresa de la Universitat de València

Alfredo Pérez Boullosa

Universitat de València

La labor que desempeñan el tutor académico y el tutor de empresa es fundamental para conseguir un adecuado nivel de aprendizaje del estudiante universitario en prácticas externas, favoreciendo al mismo tiempo los aspectos profesionalizadores.

Por ello, hemos diseñado un modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas que fomenta la comunicación entre el tutor académico y el de empresa, sobre la base de los cuatro momentos esenciales: preparación de la tutoría, preparación del estudiante, seguimiento de la práctica y evaluación de la práctica. También están definidas las principales funciones que deben realizar, los aspectos a tener en cuenta y las evidencias que facilitan su ejecución y valoración.

INTRODUCCIÓN

El modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas que presentamos se ha realizado como parte del Proyecto Sistema para la Evaluación y Acreditación de los Tutores de Prácticas Externas, promovido por la Fundación Universidad-Empresa ADEIT de la Universitat de València y financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Resolución de 18 de agosto de 2011, BOE número 210 de 01 - 09-2011, Orden EDU/2346/2011),

en el marco del Programa de Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios¹.

Para abordar la construcción del modelo de calidad hemos considerado necesario delimitar previamente los aspectos conceptuales de las prácticas externas.

Las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes en empresas, instituciones o entidades y supervisada por un tutor de la empresa o institución (en adelante tutor de empresa) en donde se desarrolla y por un tutor académico de la Universidad. Tienen como principal objetivo permitir a los estudiantes aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica favoreciendo, al mismo tiempo, la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento.

Con la implantación de los grados y postgrados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la realización de prácticas externas se ha generalizado en todas las titulaciones de la Universitat de València, teniendo en la mayoría de ellas un carácter obligatorio.

En este contexto, la figura del tutor destaca en el proceso de aprendizaje del estudiante, tanto si se trata del profesor de la Universidad como del profesional de la empresa o institución en donde se realiza la práctica.

Para comprender el concepto de prácticas externas debemos destacar los siguientes elementos esenciales que lo configuran. En primer lugar, nos referimos a la estancia de un «estudiante» en una empresa o institución, sin que exista una relación laboral; la relación viene determinada por un convenio de cooperación educativa entre la empresa y la universidad. En segundo lugar, el estudiante es tutelado por un profesional en la empresa y por un profesor en la Universidad, que son los encargados de orientar y velar por su aprendizaje. Y, en tercer lugar, tiene que existir un programa o proyecto formativo que debe contener, al menos, los objetivos y las actividades que deba realizar el estudiante y estar vinculado a la titulación en la que se encuentre matriculado.

Elementos imprescindibles de las prácticas externas

Elemento	Descripción
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Matriculado en un programa formativo. • Conoce el programa formativo de la práctica.
Tutor académico	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor que imparte docencia en el programa formativo. • Realiza funciones de mentor. • Conoce el área de actuación profesional en donde realiza la práctica el estudiante. • Asume el programa de actividades de las prácticas.

¹ Las referencias a personas, colectivos o cargos de las organizaciones, figuran en esta comunicación en género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los aspectos correspondientes en género femenino.

Elementos imprescindibles de las prácticas externas	
Elemento	Descripción
Tutor de la empresa	<ul style="list-style-type: none"> • Persona de la empresa en donde se desarrollará la práctica. • Profesional de la empresa que conoce la profesión de la práctica. • Define y/o acepta el programa de actividades de la práctica. • Dirige y supervisa la práctica.
Proyecto formativo	<p>Documento consensuado entre el tutor académico y el tutor de empresa y, en su caso, con el estudiante en el que se concretan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de la práctica. • Actividades a realizar por el estudiante. • Calendario de realización de las actividades.
Tutoría de las prácticas	<p>Acción que realizan el tutor académico y el tutor de empresa para la realización de las prácticas y que consiste principalmente en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación y organización. • Preparación. • Documentación. • Seguimiento. • Evaluación.

Tabla 1.- Elementos imprescindibles de las prácticas externas (Fuente: elaboración propia)

Con respecto al sentido de las prácticas externas, por parte de algunos sectores, tanto educativos como empresariales y de la Administración, se quiere incidir en el carácter de las prácticas como medio de inserción laboral. Si bien es cierto que las prácticas en empresas facilitan la incorporación al mundo profesional, como lo demuestran estudios realizados tanto desde las propias universidades como desde otro tipo de instituciones, queremos resaltar el carácter formativo de éstas.

Los ámbitos en los que se desenvuelven las prácticas externas no se reducen a la oposición escueta entre teoría y práctica, sino que suponen una relación más compleja que resumimos en las lógicas que predominan en cada uno de los contextos:

- *Lógica de la producción* o también podríamos denominar de lo práctico: es la que impera en la empresa o institución y se rige por el principio de la realidad. Está condicionada por las referencias tecnológicas, económicas y sociales.
- *Lógica de la enseñanza* o de la transmisión, que se rige por los criterios disciplinares del saber.
- *Lógica de la investigación* o de la construcción del saber, que está entre la lógica de la producción y la de la enseñanza. Pertenece al dominio de la experiencia, pero guarda estrecha relación con la teoría, y se ubica en el terreno de la experimentación.

Por todo ello, en las prácticas externas deben confluir las tres lógicas, existiendo una sinergia entre todas ellas, si bien en función de las modalidades y los objetivos que se establezcan en estas, pueden primar unas sobre otras.

Las prácticas externas podemos clasificarlas según con su vinculación con el plan de estudios y atendiendo a la regulación existente en: *prácticas curriculares* que se corresponden con una asignatura y *prácticas extracurriculares* que no forman parte del correspondiente plan, aunque pueden incorporarse en el Suplemento Europeo al Título (SET).

DIMENSIONES Y CRITERIOS DE CALIDAD DE LA TUTORÍA DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Las prácticas externas, como elementos esenciales de las actuales titulaciones oficiales de grado y máster, deben ajustarse a los sistemas de calidad que se implementan en estas. La Universitat de València ha venido desarrollando en los últimos años una intensa actividad en el diseño e implantación de sistemas de garantía de calidad en sus diferentes procesos y programas formativos. De forma específica, también se ha desarrollado un Programa de Evaluación de las Prácticas Externas (PAPE), el cual permitió comprobar cómo estas prácticas pueden entenderse como un subproceso integral del proceso formativo más amplio que conforma una titulación.

Estas experiencias previas nos han permitido considerar que el modelo de calidad de las prácticas externas abarca las mismas dimensiones que el modelo de calidad de las titulaciones de la Universitat de València, que se concreta en el Sistema de Garantía Interna de Calidad. Es por ello por lo que hemos seleccionado como punto de partida las siguientes dimensiones, atendiendo a diferentes elementos o criterios:

1. Programa formativo. Las prácticas externas deben responder al programa formativo global que contempla la titulación en la que se imparten. Para el supuesto de las prácticas curriculares como asignatura en la que se articula tiene, asimismo, unas características específicas como actividad formativa, la cual debe estar convenientemente estructurada y definida, determinando la actividad del tutor académico, del tutor de empresa y del estudiante. Para las prácticas extracurriculares debe contemplarse igualmente la necesidad de responder al programa formativo de la titulación a la que estén vinculadas.

2. Organización de las tutorías. La forma de estructurar y coordinar la labor de los tutores de las prácticas, la previsión de las relaciones con el estudiante a lo largo de todo el proceso y la disposición de los recursos, son todos ellos elementos que definen funciones y competencias de los tutores relativas al modo de planificar y organizar las tutorías, tanto de la empresa o institución en donde se realizan las prácticas externas como del tutor académico.

3. Recursos humanos. El perfil, la preparación y la experiencia de los tutores inciden en una buena práctica, y todos ellos conforman una dimensión propia del modelo de calidad.

4. Desarrollo de la tutoría. Una vez planificada y organizada la práctica por parte de los tutores, debe realizarla el estudiante. Es el momento en el que cada tutor asume su responsabilidad en la tutela y el acompañamiento del estudiante. Esta dimensión agrupa las tareas y funciones relativas a la preparación del estudiante para la realización de la práctica, su seguimiento y su evaluación, así como el procedimiento seguido por ambos tutores para establecer la comunicación y coordinación necesarias.

5. Resultados. Los aprendizajes alcanzados por los estudiantes a través de la realización de las prácticas externas son el mejor indicador de los resultados obtenidos por los estudiantes. Independientemente de la dificultad de cuantificarlos, es conveniente completarlo con otras medidas indirectas como la satisfacción de los propios estudiantes y de los mismos tutores con la actividad desarrollada.

6. Garantía de calidad. Dentro del modelo de calidad de las tutorías de prácticas externas, reservamos esta dimensión a aquellos sistemas empleados por los tutores para revisar y mejorar los procedimientos utilizados.

Para cada uno de los criterios establecidos en las distintas dimensiones hemos seleccionado aquellos aspectos más relevantes que es preciso considerar y valorar de cara a la consecución de una tutoría de prácticas externas de calidad.

Y para poder constatar y valorar su nivel de consecución, se indican las evidencias que es necesario aportar o recoger. La simple recogida y elaboración de estas evidencias tienen un valor en sí mismas y contribuyen a aumentar la calidad de las tutorías en cuanto que suponen un alto nivel de estructuración de estas. Pero es que, además, son los elementos que nos permiten constatar su calidad, ya sea por los propios participantes, tutores y estudiantes, como por parte de cualquier observador o evaluador externo.

Los cuadros de dimensiones y criterios de calidad que se presentan, definen el modelo de calidad de las prácticas externas y han sido el resultado de un proceso de revisión y validación por parte de expertos en prácticas externas, tanto internos a la propia institución universitaria (profesores y gestores), como profesionales de diversos ámbitos del mundo productivo integrados en organizaciones con dilatada experiencia en la colaboración con la Universidad en programas de prácticas externas.

1. Programa formativo		
Criterios	Aspectos a valorar	Evidencias
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.	<ul style="list-style-type: none"> a. El plan de estudios de la titulación que esté accesible (en la web) y que sea conocido por el tutor. b. La guía docente de la asignatura de prácticas externas o documento similar para las prácticas extracurriculares que sea accesible (en la web) y conocida por el tutor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía para los tutores de prácticas externas de la titulación. • Guía docente de prácticas externas curriculares o documento similar para las prácticas extracurriculares. • Guía para los tutores de prácticas externas de la titulación. • Informe final del tutor académico. • Informe final del tutor de la empresa.
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.	<ul style="list-style-type: none"> a. Existencia del documento de concreción del programa de prácticas: objetivos, actividades y tareas y tiempo de dedicación a cada una de ellas con el visto bueno de los dos tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo de prácticas y proyecto formativo. • Informe final del tutor académico. • Informe final del tutor de la empresa. • Memoria final del estudiante.

Tabla 2.- Programa formativo (Fuente: elaboración propia)

2. Organización de las tutorías		
Criterios	Aspectos a valorar	Evidencias
2.1 Existe una metodología de coordinación de la práctica entre el tutor académico y el tutor de la empresa.	<ul style="list-style-type: none"> a. Informe final del tutor en el que se describan la acción tutorial realizada con su calendario, los recursos utilizados y la coordinación con el otro tutor. b. El contacto existente entre ambos tutores al inicio de la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía para los tutores de prácticas externas de la titulación. • Informe final del tutor académico. • Informe final del tutor de la empresa. • Memoria final del estudiante. • Encuesta al estudiante de evaluación docente. • Acuerdo de prácticas y proyecto formativo.
2.2 La documentación utilizada en la tutoría es adecuada.	<ul style="list-style-type: none"> a. Guía docente de la asignatura de prácticas externas o documento equivalente para las prácticas extracurriculares. b. Acuerdo de prácticas que incluye el programa de prácticas firmado por todas las partes. c. Modelos de informes y 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía para los tutores de prácticas externas de la titulación. • Acuerdo de prácticas y proyecto formativo. • Informe final del tutor académico. • Informe final del tutor de la empresa. • Memoria final del estudiante.

2. Organización de las tutorías

Criterios	Aspectos a valorar	Evidencias
	d. memorias. d. Otros documentos utilizados que mejoren la acción tutorial.	<ul style="list-style-type: none"> Otros documentos utilizados en la acción tutorial.
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.	a. Emisión del informe final, la evaluación del estudiante y, en su caso, la certificación con arreglo a los modelos y procedimientos establecidos.	<ul style="list-style-type: none"> Informe final del tutor académico. Informe final del tutor de la empresa.
2.4 El tutor planifica y dispone de los recursos necesarios para la realización de la práctica por el estudiante.	a. Grado de adecuación de los recursos utilizados a las necesidades de la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> Informe final del tutor académico. Informe final del tutor de la empresa. Memoria final del estudiante.

Tabla 3.- Organización de las tutorías (Fuente: elaboración propia)

3. Recursos Humanos

Criterios	Aspectos a valorar	Evidencias
3.1 El tutor posee un perfil adecuado a los objetivos y requerimientos de las prácticas tuteladas.	<ul style="list-style-type: none"> Definición y adecuación del perfil de los tutores de universidad y externos respecto a los objetivos y requerimientos de las prácticas externas (funciones y competencias). El tutor académico conoce suficientemente el ámbito profesional en donde se desarrollará la práctica. Experiencia en la tutoría de prácticas: número de estudiantes tutelados por curso académico. 	<ul style="list-style-type: none"> Informe final del tutor académico. Informe final del tutor de la empresa. Memoria final del estudiante.
3.2 El tutor posee formación específica para la tutoría de estudiantes en prácticas externas.	<ul style="list-style-type: none"> Acciones formativas en las que ha participado el tutor sobre la tutoría de prácticas externas. 	<ul style="list-style-type: none"> Certificados de las acciones formativas sobre la tutoría de prácticas externas en las que ha participado el tutor.

Tabla 4.- Recursos Humanos (Fuente: elaboración propia)

4. Desarrollo de la tutoría

Criterios	Aspectos a valorar	Evidencias
4.1 El tutor prepara adecuadamente al estudiante para la realización de la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> a. Grado en que el tutor conoce el perfil del estudiante tutelado. b. Reuniones, comunicaciones, acciones formativas y actividades realizadas con el estudiante para la preparación de la práctica. c. Grado en que el estudiante conoce los métodos y las técnicas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía para los tutores de prácticas externas de la titulación. • Informe final del tutor académico. • Informe final del tutor de la empresa. • Memoria final del estudiante. • Encuesta al estudiante de evaluación docente.
4.2 Los procedimientos de seguimiento y de evaluación realizados por el tutor son adecuados y coherentes con los objetivos de la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> a. Grado de estructuración del seguimiento de la práctica. b. Definición de los criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes del estudiante y grado de adecuación a los objetivos de la práctica. c. Medios utilizados en el seguimiento de las prácticas: página web o aula virtual, portfolio, visita al centro de prácticas, memorias, informes, presentaciones, correos electrónicos. d. Calendario de las acciones de seguimiento de la práctica. e. Calificaciones obtenidas por los estudiantes en las convocatorias oficiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía docente de prácticas externas curriculares o documento similar para las prácticas extracurriculares. • Guía para los tutores de prácticas externas de la titulación. • Informe final del tutor académico. • Informe final del tutor de la empresa. • Encuesta al estudiante de evaluación docente.
4.3 El procedimiento de coordinación y los canales de comunicación utilizados con el otro tutor son efectivos.	<ul style="list-style-type: none"> a. Grado de concreción del programa de prácticas con objetivos, actividades, tareas y tiempo de dedicación a cada una de ellas con el visto bueno de los dos tutores. b. Existencia de protocolo de coordinación y comunicación entre los tutores. c. Comunicaciones, entrevistas y visitas 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía para los tutores de prácticas externas de la titulación. • Informe final del tutor académico. • Informe final del tutor de la empresa. • Encuesta al estudiante de evaluación docente.

4. Desarrollo de la tutoría

Criterios	Aspectos a valorar	Evidencias
	mantenidas entre los tutores.	

Tabla 5.- Desarrollo de la tutoría (Fuente: elaboración propia)

5. Resultados

Criterios	Aspectos a valorar	Evidencias
5.1 Los aprendizajes alcanzados por el estudiante responden a los objetivos y competencias establecidos en el proyecto formativo.	a. Grado en que alcanza el estudiante los objetivos y competencias establecidos en el proyecto formativo de la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> Informe final del tutor académico. Informe final del tutor de la empresa. Memoria final del estudiante.
5.2 El estudiante se muestra satisfecho con lo aprendido en la práctica.	a. Grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a los aprendizajes alcanzados en las prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta al estudiante de evaluación docente. Memoria final del estudiante.
5.3 El estudiante se muestra satisfecho con su tutor académico.	a. Grado de satisfacción de los estudiantes con respecto al tutor académico.	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta al estudiante de evaluación docente. Memoria final del estudiante.
5.4 El estudiante se muestra satisfecho con su tutor en la empresa.	a. Grado de satisfacción de los estudiantes con respecto al tutor de la empresa.	<ul style="list-style-type: none"> Memoria final del estudiante.
5.5 El estudiante se muestra satisfecho con el conjunto de la práctica.	a. Grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a las prácticas consideradas globalmente.	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta al estudiante de evaluación docente. Memoria final del estudiante.
5.3 El estudiante se muestra satisfecho con su tutor académico.	a. Grado de satisfacción de los estudiantes con respecto al tutor académico.	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta al estudiante de evaluación docente. Memoria final del estudiante.

Tabla 6.- Resultados (Fuente: elaboración propia)

6. Garantía de calidad

Criterios	Aspectos a valorar	Evidencias
6.1 El tutor utiliza mecanismos sistemáticos de revisión y mejora de su desempeño como tutor de prácticas.	a. Mecanismos utilizados por el tutor para la revisión y mejora del desempeño de su función tutorial.	<ul style="list-style-type: none"> Informe final del tutor académico. Informe final del tutor de la empresa.
6.2 El tutor formula sugerencias y propuestas de mejora del programa de prácticas realizadas por el tutor académico a la comisión de prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> Sugerencias y propuestas de mejora del programa de prácticas realizadas por el tutor académico a la comisión de prácticas. Sugerencias y propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> Informe final del tutor académico. Informe final del tutor de la empresa.

6. Garantía de calidad

Criterios	Aspectos a valorar	Evidencias
	de mejora realizadas por el tutor de la empresa al tutor académico, a la comisión de prácticas y/o a su propia organización.	

Tabla 7.- Garantía de calidad (Fuente: elaboración propia)

VALIDACIÓN DEL MODELO DE CALIDAD

Las dimensiones y los criterios de calidad definidos en el apartado anterior son el resultado final de una propuesta inicial efectuada por el equipo de trabajo del proyecto. Dicha propuesta se generó considerando la experiencia dilatada de nuestra universidad en la gestión y el desarrollo de prácticas externas, del análisis histórico de los procesos de evaluación realizados en los programas de prácticas externas, especialmente en el Programa de Evaluación de las Prácticas Externas (PAPE) y, finalmente, en el Sistema de Garantía Interna de Calidad de las enseñanzas de nuestra universidad.

Esta propuesta inicial, a la que denominamos Criterios de calidad para la tutoría de las prácticas externas (modelo inicial), incluía ya, diferentes criterios para cada dimensión, aspectos que es necesario valorar para cada uno de dichos criterios y sus correspondientes evidencias o elementos que puedan demostrar la veracidad de las valoraciones. La incorporamos en un documento más amplio en el que se explicaban diferentes aspectos: los objetivos del proyecto de evaluación y acreditación de los tutores, las funciones de los tutores de prácticas externas y el proceso de validación del modelo inicial de calidad. Lo denominamos Guía de validación de los criterios de calidad de la tutoría de prácticas externas.

Esta guía, que recogía el modelo inicial de calidad de las tutorías de prácticas fue presentada a un comité de expertos interno conformado por cinco tutores académicos de nuestra universidad, con gran experiencia en las prácticas externas y pertenecientes a diferentes campus y áreas académicas, así como a otro comité de expertos externo, compuesto por cinco profesionales de empresas y organizaciones externas a la Universitat de València y también con sobrada experiencia como tutores profesionales de prácticas externas. Igualmente, en este caso se procuró que perteneciesen a diferentes ámbitos profesionales.

La guía incorporaba un instrumento para la validación por el cual cada experto debía analizar de manera individual las dimensiones y los criterios de calidad de las tutorías, sus aspectos que era necesario valorar y las evidencias. Y todo ello de acuerdo con su claridad, relevancia, pertinencia, validez y factibilidad, cumplimentando para ello un Informe de revisión individual.

Con todos los informes de revisión individuales, se preparó el Informe de Validación inicial, el cual fue debatido en un seminario, dedicando las dos primeras sesiones a trabajar por separado con cada uno de los dos comités. Más tarde, en una tercera sesión celebrada conjuntamente por ambos comités, se validó el modelo inicial de calidad de tutorías de las prácticas externas.

Posteriormente, se realizó un taller de validación sobre ese modelo inicial de calidad con otro comité de expertos internos y externos a la Universitat de València, con un perfil basado en su experiencia en la coordinación y gestión de prácticas desde sus respectivos ámbitos profesionales. Como resultado de este, se terminó de perfilar el modelo de calidad de la tutoría de prácticas externas.

CONCLUSIONES. ACTIVIDADES PARA UNA TUTORÍA DE PRÁCTICAS EXTERNAS DE CALIDAD

Uno de los aspectos fundamentales en todo proceso de aprendizaje es la tutoría. Una práctica en empresa que se realice sin la dirección y orientación de un tutor no puede ser llamada como tal ni ser considerada como formativa. El tutor de prácticas es el profesional experimentado que participa en la formación e inmersión profesional de un estudiante, proporcionándole la guía, el apoyo necesario y la motivación para desarrollar el programa de prácticas establecido.

En este contexto, la tutoría es un componente fundamental en los procesos de formación que tienen una orientación profesionalizadora y la acción tutorial posee unas características y condiciones diferentes a la acción docente, ya que actuar como tutor es distinto a actuar como profesor o como profesional de la empresa. De esta manera, la formación y preparación de los tutores consideramos que es de gran importancia en las prácticas externas.

Podemos definir la tutoría de prácticas como una actividad de carácter formativo dirigida a mejorar en el estudiante el desarrollo de sus competencias profesionales y habilidades sociales relacionadas preferentemente con su titulación.

Tutelar prácticas externas supone guiar el proceso de iniciación a la profesión y garantizar la conexión entre la teoría y la práctica o, si se prefiere, entre el discurso académico y el discurso profesional-laboral. Por ello, la tutoría se ejerce desde una doble perspectiva (institución académica y centro de trabajo) y exige una acción coordinada entre el tutor académico y el tutor de la empresa.

Llegados a este punto, consideramos oportuno definir los objetivos de la tutoría de prácticas externas y delimitar las funciones y las actividades propias de ambos tutores. Entre los objetivos de la tutoría de prácticas externas destacamos los siguientes:

- Conocer y definir los objetivos y el programa de actividades.
- Organizar y planificar la «acción tutorial» para la adecuada tutela de las prácticas.
- Preparar al estudiante para facilitar la realización de la práctica y que pueda alcanzar los objetivos y las competencias establecidos.
- Facilitar la integración del estudiante y su pronta adaptación a la empresa.
- Procurar los recursos necesarios para el desarrollo del programa de prácticas.
- Realizar un seguimiento adecuado de la práctica para que el estudiante desarrolle plenamente el programa de prácticas.
- Evaluar la práctica del estudiante de acuerdo con los procedimientos e indicadores acordados y/o establecidos en la guía de prácticas externas correspondiente.

Con la finalidad de alcanzar los objetivos establecidos en la tutoría de prácticas externas, identificamos cuatro desempeños básicos que corresponden al tutor y que responden a los cuatro momentos estratégicos que son abordados de manera individualizada a lo largo del presente manual: preparación de la tutoría, preparación del estudiante, seguimiento de la práctica y evaluación de la práctica.

Para ello, 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 en cada uno de esos cuatro momentos. En consecuencia, este apartado recoge de modo práctico el modelo de calidad de tutoría de prácticas externas concretando los diferentes momentos y acciones que debe realizar el tutor en unas prácticas de calidad.

PREPARACIÓN DE LA TUTORÍA	
Actividades	
Tutor Académico	Tutor Académico
a) <i>Programa de prácticas:</i> concreción y ajuste de los objetivos, actividades y tareas de la práctica con el tutor de empresa, así como el tiempo que el estudiante dedicará a cada una de ellas. b) <i>Acción tutorial:</i> 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	a) <i>Programa de prácticas:</i> concreción y ajuste de los objetivos, actividades y tareas de la práctica con el tutor de empresa, así como el tiempo que el estudiante dedicará a cada una de ellas. b) <i>Acción tutorial:</i> 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

PREPARACIÓN DE LA TUTORÍA

Actividades

Tutor Académico	Tutor Académico
<p>a) hincapié en la coordinación con el tutor de la empresa.</p> <p>c) Recursos: planificación y disposición de los recursos necesarios para la realización de la práctica.</p>	<p>a) hincapié en la coordinación con el tutor de la empresa.</p> <p>c) Recursos: planificación y disposición de los recursos necesarios para la realización de la práctica.</p>

Tabla 8.- Preparación de la tutoría (Fuente: elaboración propia)

PREPARACIÓN DEL ESTUDIANTE

Actividades

Tutor Académico	Tutor Académico
<p>a) Conocimiento del perfil del estudiante en relación con la práctica a realizar.</p> <p>b) 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 y criterios y procedimientos para la evaluación.</p> <p>c) Concreción con el estudiante de los objetivos formativos, las actividades a realizar y las competencias a alcanzar en la práctica.</p> <p>d) Revisión y firma del acuerdo de prácticas y entrega al estudiante antes de su inicio.</p>	<p>a) Ajuste del programa de prácticas con el estudiante: objetivos, actividades, tareas y tiempo de dedicación a cada una de ellas.</p> <p>b) Revisión y firma del acuerdo de prácticas antes del inicio de las mismas.</p> <p>c) 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).</p> <p>d) Presentación al personal de la empresa, especialmente al del departamento con el que vaya a formar parte y tenga una relación más directa.</p> <p>e) Visita a las instalaciones de la empresa, si procede.</p>

Tabla 9.- Preparación del estudiante (Fuente: elaboración propia)

SEGUIMIENTO DE LA PRÁCTICA

Actividades

Tutor Académico	Tutor Académico
<p>a) Acuerda y establece los procedimientos de coordinación y canales de comunicación con el tutor de la empresa que permitan realizar</p>	<p>a) Acuerda y establece los procedimientos de coordinación y canales de comunicación con el tutor académico que permitan realizar un</p>

SEGUIMIENTO DE LA PRÁCTICA	
Actividades	
Tutor Académico	Tutor Académico
<p>a) un seguimiento efectivo de la práctica.</p> <p>b) 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 portfolio, la memoria, e-mail, la reunión individual y grupal.</p> <p>c) Autoriza las modificaciones que se produzcan en el programa de prácticas.</p> <p>d) Facilita el intercambio de experiencias entre los estudiantes tutelados.</p>	<p>seguimiento efectivo de la práctica.</p> <p>b) Proporciona al estudiante la información, formación y asesoramiento necesario para el adecuado desarrollo de la práctica.</p> <p>c) Asegura la integración del estudiante en la empresa y en el puesto de trabajo a lo largo de la práctica.</p> <p>d) Comunica al tutor académico el desarrollo del programa de prácticas y el progreso del estudiante, así como las modificaciones e incidencias relevantes que surjan.</p> <p>e) Facilita al tutor académico el acceso a la entidad para el cumplimiento de los fines propios de su función.</p> <p>f) Facilita el intercambio de experiencias entre los estudiantes tutelados.</p>

Tabla 10.- Seguimiento de la práctica (Fuente: elaboración propia)

EVALUACIÓN	
Actividades	
Tutor Académico	Tutor Académico
<p>a) Evalúa al estudiante en el marco de la guía docente: procedimiento, criterios, indicadores e instrumentos a utilizar.</p> <p>b) Informa al tutor de empresa el sistema de evaluación que se utilizará y ajusta con el mismo los momentos y las condiciones de la evaluación.</p> <p>c) Informa al estudiante del sistema de evaluación a aplicar.</p> <p>d) Recoge la valoración del estudiante sobre la práctica realizada.</p> <p>e) Recoge la valoración del tutor de empresa sobre el estudiante.</p> <p>f) Valora los trabajos, actividades, memoria, etc. concretados en el sistema de evaluación.</p> <p>g) Formula al responsable de prácticas</p>	<p>a) Ajusta junto al tutor académico el procedimiento y las herramientas que se utilizarán en la evaluación, en el ámbito de su competencia.</p> <p>b) 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.</p> <p>c) Formula sugerencias y propuestas de mejora al tutor académico, a los responsables de la titulación y/o a los gestores de la práctica.</p>

EVALUACIÓN	
Actividades	
Tutor Académico	Tutor Académico
universitario y al tutor de empresa las sugerencias y propuestas de mejora del programa de prácticas.	

Tabla 11.- Evaluación (Fuente: elaboración propia)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, I. (2006). Seminarios y talleres. En De Miguel (coord.) Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, Madrid, Alianza Editorial, pp. 53-81.
- Barberá, M.A.; Pérez Boullosa, A. y Chirivella, A. (2007): «Programa de Evaluación de las Prácticas en Empresas (PAPE) de la Universitat de València». En Cid, A.; Raposo, M. y Pérez, A. (Coords.): *Buenas prácticas en el Practicum*, Poio: Andavira, pp. 119-128.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento Campos, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. [En línea] <http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_06.pdf> [2012, diciembre 19]
- Costa, S., Novella, A., Pérez-Escoda, N., Venceslao, M., Forés, A., Usurriaga, J. y Freixa, M. (2011). Quadern de pràctiques del Tutor/a de la Universitat (curs 2011-2012). El practicum: espai per la transferència de competències i el desenvolupament professional de l'Educador/a Social. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Freixa Niella, M. Novella Cámara, A. M. y Pérez-Escoda, N. (2012). Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje. Barcelona: Octaedro.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22, pp 21-48. [En línea] <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27413170002>> [2012, diciembre 19]
- García, E. (2006). Prácticas externas. En De Miguel (coord.) Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, Madrid, Alianza Editorial, pp. 103-131. [En línea] <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>> [2012, diciembre 19]
- Martínez Figueira, E. y Raposo Rivas, M (2010). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción. *Revista de Educación*, 354, pp. 155-181. [En línea] <http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_07.pdf> [2012, diciembre 19]

- Pérez Boullosa, A. (2006). Tutorías. En De Miguel (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 133-167.
- (1996): «La Evaluación de Prácticas en Empresa/Practicum. Propuestas concretas» En LOBATO, C. (Ed.): *Desarrollo Profesional y Prácticas/Practicum en la Universidad*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco. pp. 87-115.
 - (2010). Evaluación y tutorías. En Arbós, A. (comp.). *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Barcelona, Furtwangen, pp. 73-77.
- Pérez Boullosa, A.; Alfaro, I.; Barberá, M. A. I Ramírez, I. (1993): «Evaluación del practicum de ‘orientación educativa’, a partir de las opiniones de los estudiantes y de los centros de formación». En *VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid: AIDIPE. pp. 177-188.
- (1994a): «Evaluación del Practicum de Orientación Educativa a partir de las opiniones de los estudiantes y de los centros de formación.» Revista de Investigación Educativa. 23, pp. 352-358.
 - (1994b): «El practicum de ‘Orientación Educativa’: Evaluación de un programa de formación e inserción profesional». En Actas de las Primeras Jornadas Valencianas de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional. València: AEOEP.
 - (1998): «Evaluación de un programa de prácticas en empresa: El Practicum de Orientación Educativa.» En AIOSP (Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional): *Career development human resources and labour market*. t. II, pp. 603-619. Madrid: UNED, 1998.
- Pérez Boullosa, A. Barberá, M. A. y Chirivella, A. (2006): *Programa d’Avaluació de les Pràctiques en Empreses (PAPE) de la Universitat de València. Guia d’Autoavaluació*. València: Universitat de València.
- (2008): «Implementación del Programa de Evaluación de las Prácticas en Empresas (PAPE) de la Universitat de València». En IX Foro de Almagro: La Garantía de la Calidad en los Nuevos Planes de Estudio. Murcia: Universidad de Castilla La Mancha; pp. 237-248.
- Raposo Rivas, M. y Zabalza Beraza, M. A. (2010). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. Revista de Educación, 354, pp 17-20. [En línea] <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_01.pdf> [2012, diciembre 19]
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. [En línea] <<http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>> [2012, diciembre 19]
- Reglamento de prácticas externas de la Universitat de Valencia. [En línea] <http://www.adeituv.es/download/practicas/REGLAMENTO_PRACTICA>

[S_EXTERNAS_UNIVERSITAT_VALENCIA_2012.pdf](#) > [2012, diciembre 19]

- Vázquez Navarro, I. y otros (2013): Cómo tutelar unas prácticas externas de calidad. Manual de Calidad de la tutoría de prácticas externas de la Universitat de València. València, Universitat de València y Fundació Universitat-Empresa de València, ADEIT.
- Zabalza Beraza, M. A. (1996): «El tutor de prácticas: un perfil profesional». En *Actas del IV Symposium Internacional sobre el Practicum. Los Tutores en el Practicum: Funciones, Formación, Compromiso Institucional*. Poio (Pontevedra): Excma. Diputación de Pontevedra.
- (2010). El Practicum en la formación universitaria. Revista de Educación, 354, pp. 21-43. [En línea] <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf>[2012, diciembre 19]

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL PRACTICUM DE SÍNTESIS DEL GRADO DE ENFERMERÍA

M^a Dolores Bardallo Porras

Universidad Internacional de Catalunya

Anna M. Aliberch Raurell

Universitat Internacional de Catalunya

En el Grado en Enfermería, el practicum supone el 50% de la formación y en éste, se trabajan la mayor parte de las competencias que un profesional de Enfermería ha de adquirir a lo largo del currículum formativo. El presente trabajo recoge la experiencia sobre la evaluación de competencias en el Prácticum de Síntesis, en 4º año del Grado de Enfermería, en la Universitat Internacional de Catalunya (Barcelona).

La evaluación de los aprendizajes constituye uno de los momentos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante universitario. Teniendo en cuenta la importancia del practicum como escenario de adquisición y evaluación de las competencias, es preciso reconocer la trascendencia de definir los resultados de aprendizaje que el estudiante ha de alcanzar durante su formación en la práctica real (practicum) de la actividad profesional que le es propia.

La orientación de los resultados de aprendizaje, en este prácticum, es claramente innovadora, por cuanto va más allá de la evaluación púramente instrumental y técnica para adentrarse en aspectos que tienen que ver con la Ética, la toma de decisiones, el compromiso personal con la sociedad y la Autonomía disciplinar.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes constituye uno de los momentos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante universitario (AQU, 2003). Si tenemos en cuenta la importancia del practicum como escenario de adquisición y evaluación de las competencias, hemos de reconocer paralelamente, la trascendencia de definir los resultados de aprendizaje que el estudiante ha de alcanzar durante su formación en la práctica real (practicum) de la actividad profesional que le es propia.

Este trabajo describe la experiencia de evaluación desarrollada en el Practicum de Síntesis de 4º año de Grado de Enfermería, en la Universitat Internacional de Catalunya (UIC).

Como es sabido, en el Grado en Enfermería, el practicum ocupa el 50% de la formación y en él se trabajan la mayoría de competencias que un estudiante de Enfermería ha de adquirir a lo largo del currículum formativo.

En la UIC, se han definido 12 competencias que se evalúan en el Practicum:

- Trabajo en Equipo multi e interdisciplinar
- Establecer una comunicación eficaz con el paciente, la familia, grupos sociales y compañeros y fomentar la educación para la salud
- Manejo y gestión de la información y la investigación
- Comprender, sin prejuicios, a las personas, considerando sus aspectos físicos, psicológicos y sociales, como individuos autónomos e independiente, asegurando el respeto a sus opiniones, creencias y valores, garantizando el derecho a la intimidad, a través de la confidencialidad y el secreto profesional
- Capacidad de Análisis y Síntesis
- Habilidad para trabajar de manera autónoma
- Capacidad de adaptación a situaciones nuevas
- Conocer y aplicar los fundamentos y principios teóricos y metodológicos de la Enfermería
- Basar las intervenciones enfermeras en la evidencia científica y en los medios disponibles
- Comprender el comportamiento interactivo de la persona en función del género, grupo o comunidad, dentro de su contexto social o multicultural
- Fomentar estilos de vida saludable, el auto-cuidado, apoyando el mantenimiento de conductas preventivas y terapéuticas
- Generar conocimientos a partir de la práctica

Aunque estas competencias se trabajan en todos los practicums que se desarrollan entre 1º y 4º año de Grado de Enfermería, para cada uno de los cursos se han definido niveles de adquisición de complejidad creciente. Es durante el 4º año, en los prácticums de Mención y de Síntesis donde se evalúan los resultados de aprendizaje del máximo nivel de adquisición que se ha considerado adecuado para un estudiante de Enfermería, al finalizar la formación universitaria de Grado.

La distribución de los ECTS del Practicum en UIC, es la siguiente:

- 1º curso: 8 ECTS (Practicum de Iniciación)
- 2º curso: 15 ECTS (Practicum General)
- 3º curso: 25 ECTS (Practicum Avanzado)
- 4º curso: 12 ECTS (Practicum de Mención)
- 4º curso: 18 ECTS (Practicum de Síntesis)

El Practicum de Síntesis, se sitúa en el 2º semestre de 4º curso y sus objetivos son los siguientes:

- Decidir cómo actuaría en situaciones complejas
- Proporcionar cuidados pertinentes al paciente crítico, con supervisión, a través de la utilización crítica del Proceso de Atención de enfermería (PAE).
- Manifestar su compromiso de participar activamente en el desarrollo y buen nombre de la profesión asumiendo la responsabilidad propia de sus roles profesionales.
- Proponer alternativas, supervisadas, de solución a dilemas éticos detectados.
- Establecer objetivos de desarrollo personal y profesional, articulando propuestas concretas de aprendizaje y desarrollo profesional a lo largo de la vida (LLL).
- Integrar, de forma realista, estas estrategias en su plan de vida personal y profesional.
- Asumir, con supervisión, el liderazgo del equipo de enfermería, delegando actividades a otras enfermeras y auxiliares de la unidad.
- Tomar decisiones, supervisadas, en el equipo interdisciplinario, valorando las consecuencias de sus decisiones.
- Mantener una actitud reflexiva permanente como instrumento para la generación de conocimientos.
- Proponer estrategias para gestionar la incertidumbre en la práctica profesional y afrontar, asertivamente, los cambios que se producen en la práctica asistencial.
- Participar, bajo supervisión, en la formación de futuros profesionales enfermeros y auxiliares de enfermería.

El prácticum de Síntesis forma parte del Módulo de Síntesis de Conocimientos, paralelamente al TFG. Ambas materias representan el carácter integrador del módulo y cierran el ciclo formativo del grado, con actividades educativas orientadas a la adquisición del máximo nivel de competencia descrito para la enfermera generalista. El Prácticum de Síntesis es el último periodo de prácticas que realiza el estudiante y en él se espera que exprese los conocimientos y habilidades que ha ido adquiriendo a lo largo de su

formación, al mismo tiempo que desarrolla un nivel de maduración profesional que le habilite para trabajar como profesional competente.

El alumno realiza 30h semanales, durante 10 semanas, en las que realiza, al menos 2 rotaciones por unidades de pacientes complejos. Con anterioridad, ha cubierto su currículum práctico en una amplia variedad de servicios básicos y especializados, tanto del área hospitalaria, como comunitaria.

Los resultados de aprendizaje se centran en habilidades para la toma de decisiones y pensamiento crítico, delegación y compromiso ético, fundamentalmente, dado que los resultados de aprendizaje de carácter más procedimental, se han evaluado en los practicums precedentes. En la tabla 1, se recogen todos los resultados de aprendizaje, por competencias, de los que son evaluados los alumnos en el Practicum de Síntesis.

El objetivo del presente trabajo es describir la experiencia sobre la Evaluación por Competencias en el Practicum de Síntesis, en 4º año de la titulación de Enfermería, en la Universitat Internacional de Catalunya

METODOLOGÍA

Estudio descriptivo, transversal, en el que se han seguido las siguientes fases:

1ª Selección de competencias

El concepto de competencia del que partimos se centra en la idea de que el alumno alcanza un nivel de competencia adecuado cuando presenta un comportamiento profesional integrado, combinando lo que sabe, aquello que sabe hacer y su propio saber ser. Es decir, la competencia viene definida por la integración de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, utilizados eficazmente en situaciones diversas y complejas. Es necesario eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento complejo que, supere la super especialización y el reduccionismo que aísla y separa (Morin, 2001).

Se han definido las competencias para los cuatro años de la titulación, así como los resultados de aprendizaje (Tabla1), incorporando cada vez, un nivel superior de complejidad. Se han utilizado los niveles de complejidad propuestos por Villa y Poblete (2007):

- A) Primer Nivel**, definido como conocimiento y comprensión de lo que es y requiere la competencia. Si se trata de una competencia muy práctica, este nivel requiere sencillez en su aplicación. Los resultados de aprendizaje definidos para primer curso de grado, se inscriben en este nivel.
- B) Segundo Nivel**, constituido por la aplicación del conocimiento en diferentes situaciones de aprendizaje, estudio o trabajo personal o grupal. Los resultados de aprendizaje definidos para segundo y tercer cursos de grado, pertenecen a este nivel.

C) Tercer Nivel. En este nivel se produce la integración de la conducta en el modo ordinario de proceder, tanto en sus aspectos sociopersonales, como institucionales. Lograr este tercer nivel significa integrar las competencias entre sí; supone capacidad real para juzgar y valorar situaciones complejas y decidir adecuadamente; implica ampliar el conocimiento transfiriéndolo a otras situaciones posibles. En este nivel se sitúan los resultados de aprendizaje definidos para el cuarto curso, siempre teniendo en cuenta que la integración y la toma de decisiones se ejerce bajo supervisión del tutor clínico.

2ª Diseño y validación de instrumento de evaluación de las competencias

El equipo de tutoras del practicum de Enfermería de la UIC, elaboró en el curso 2007-08, una herramienta de evaluación que fue validada (validación de contenido) por un grupo de expertos docentes y por un grupo de empleadores y profesionales de la asistencia en sendos talleres de trabajo. El equipo que lideraba el proyecto consideró relevante contar con la participación de responsables de recursos humanos, directoras y adjuntas de enfermería, gestoras de cuidados, responsables de Formación y enfermeras asistenciales, pertenecientes a centros públicos, concertados, mutualistas y privados, procurando que estuviera representados todos los niveles de atención a la salud (Atención Primaria, Sociosanitaria y hospitalaria) para que el instrumento estuviera adaptado a las necesidades de la práctica real (Bardallo y Cano 2012).

A partir de este instrumento base, se crearon 4 rúbricas que recogían los ítems correspondientes a los resultados de aprendizaje previstos para cada competencia:

1. **Rúbrica tutora clínica**, orientada a evaluar los aspectos más procedimentales y de habilidades comunicativas de la práctica enfermera. Es por tanto, un instrumento a cumplimentar por la tutora clínica o enfermera de referencia que acompaña al alumno en su experiencia de aprendizaje de la práctica profesional. Tiene un valor del 30% de la nota del practicum
2. **Rúbrica tutora académica**. Se ocupa, especialmente, de valorar conocimientos, aspectos éticos del cuidado y las habilidades del alumno para la reflexividad sobre su experiencia de aprendizaje. Aporta el 20% de la nota global.
3. **Rúbrica de Portafolios**. Este instrumento, que explora la transferencia que el alumno hace de su experiencia práctica, evalúa de una manera global, aspectos tales como: comunicación escrita, conocimientos teóricos, análisis de la información, capacidad de reflexión, la sistematización de la actividad enfermera a través del desarrollo de un Portafolios individual. Supone el 50% de la nota de la asignatura Practicum de Síntesis.

-
4. **Rúbrica de Autoevaluación.** Los alumnos participan en su evaluación con este instrumento, el cual, no tiene valor calificativo, pero sí formativo, en tanto que fomenta la autorregulación del aprendizaje en el propio alumno.

Cada rúbrica evalúa el total o parte de las competencias, según la posibilidad de observar los comportamientos y/o aprendizajes del alumno. Así mismo, cada competencia, está ponderada, según el criterio de los expertos que participaron en la validación de la herramienta.

El curso 2012-2013, es el primer año que tenemos alumnos de 4º curso. Por tanto, es el año de pilotaje de las rúbricas del Practicum de Síntesis

3ª Aplicación del instrumento en el practicum de Síntesis

En esta fase se solicita nuevamente, la participación de los tutores clínicos para que valoren la adecuación de los ítems a las diferentes unidades donde está el alumno, de tal forma que facilitemos también la aplicación, por parte de la tutora clínica y se vayan ajustando, cada vez más, las rúbricas a las especificidades de las unidades complejas

RESULTADOS

Dado que el prácticum se está desarrollando, aún no disponemos de datos sobre los resultados obtenidos. Dichos resultados estarán disponibles en el momento del Symposium.

CONCLUSIONES

Los instrumentos empleados:

- Ofrecen una amplia y globalizada visión del perfil del alumno, en la línea que establece el Marco Europeo de Educación Superior.
- Permiten objetivar los resultados de aprendizaje alcanzados por el estudiante.
- Durante el proceso de aplicación se ha podido detectar la necesidad de adecuar determinados resultados de aprendizaje a las unidades específicas por las que rota el alumno.
- Esta evaluación implica un nivel de coordinación entre los agentes participantes que sólo puede entenderse desde el trabajo cooperativo del profesorado, los tutores clínicos y los tutores académicos.
- Por otra parte, la validación de los instrumentos por grupos de expertos conectados a la realidad académica y de la práctica profesional, ha permitido elaborar un sistema de evaluación

adaptado al perfil que se espera de los alumnos, tanto por parte de la Universidad, como de los futuros empleadores

- A pesar de que el instrumento base fue validado por profesionales de la asistencia, los tutores clínicos muestran dificultad para evaluar los resultados de aprendizaje propuestos para las competencias
- Destacar la necesidad de formación de los tutores clínicos para la evaluación de competencias evidenciada en las consultas mantenidas con los profesores de la Universidad, sobre el procedimiento de la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agència per la Qualitat del Sistema Universitario a Catalunya (AQU). Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants; 2003.
- Bardallo, L; Cano, S. Evaluación de competencias en el practicum de enfermería. Relato de una experiència. *Revista Metas de Enfermería* 15(1). Febrero 2012.
- Morin, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Seix Barral; 2001.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero S.A.U.

OTRAS CONSULTAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, D. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Barcelona: Paidós; 2000.
- Bain, K. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Publicaciones Universitat de València; 2006.
- Barberá, E. Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Barcelona: Edebé; 1999.
- B.O.E. Nº 280 de 20 de Noviembre (2008) pag. 4.6201).
- Boekaerts, M.; Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds). *Handbook of self-regulation*. Nueva York: Academic Press; 2000.
- Cano, E. La Evaluación por competencias en la Educación Superior. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado 2008; 12 (3).
- De Ketelle, J.M. Caminos para a Avaliaçao de Competencias. Revista portuguesa de Pedagogía 2006; 40 (3):135-147.

-
- Dochy, F.; Segers, M. y Dierick, S. Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una nueva era de evaluación. *Boletín de la red estatal de docencia universitaria* 2002; 2(2):13-29.
- Gerard, F.M. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims; Octobre 2005: 24-26.
- Gerard, F.M. y Bief. Évaluer des compétences. Guide pratique. Bruxelles: De Boeck; 2008.
- Gijbels, D., Van de Watering, G. & Dochy, F. Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment. *Assessment and evaluation in higher education* 2005; 30: 73-76.
- Laurier, M.D. Évaluer les compétences: pas si simple. *Formation et Profession* (Montréal) 2005; 11 (I): 14-17.
- McDonal, R.; Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*; 2000; 149: 41-72.
- Scallon, G. La evaluation des apprentisages dans une aproche par compétences. Québec: Ed. Du Renouveau Pédagogique; 2004.
- Segers, M. y Dochy, F. New assessment forms in problema-based learning: the value-added of students' perspective. *Studies in higher education* 2001; 26: 327-339.
- Smith, R.; Stephen R.; Dollase, R.H.; Boss, J.A. Assessing students' performances in a competency-based curriculum. *Academic Medicine* 2003; 78 (1): 97-107.

EL PRACTICUM Y GOOGLE

Guillermo Bautista

Universitat Oberta de Catalunya

Ester Castejón

Universitat Oberta de Catalunya

Nuria Vallduriola

Universitat Oberta de Catalunya

El seguimiento de los estudiantes de prácticum desde la universidad mientras están desarrollando su aprendizaje experiencial en los centros de prácticas es una de las principales preocupaciones para los profesores de esta materia. Uno de los aspectos que generalmente más preocupan es mantenerse conectado con lo que está sucediendo en el centro mediante una interacción constante con el estudiante y el tutor de centro. Las aplicaciones Google suponen un recurso que permiten desde la universidad realizar un seguimiento colaborativo y mantener un feedback constante con la experiencia de prácticas de los estudiantes. Otro de los aspectos que también se trabaja desde el aula virtual es el aprendizaje mutuo y la interacción con el resto de los compañeros del aula. Las aplicaciones de Google también permiten trabajar en esta línea, ya que ofrecen la posibilidad de compartir los documentos elaborados a diferentes niveles, incluyendo la adición de comentarios de manera colaborativa.

Cuando uno conoce el número de aplicaciones que el “gigante de la red” pone a nuestro alcance se da cuenta que el límite de lo que podemos hacer con estas aplicaciones resulta estar en la creatividad y la mirada didáctica que el profesor. Desde una rúbrica para seguir la consecución de las competencias hasta la redacción de informes colaborativos con Google DRIVE suponen solo algunos ejemplos de lo que la tecnología que hay detrás de estas aplicaciones ofrecen a las instituciones universitarias para las prácticas de sus programas formativos.

En la UOC hemos experimentado con algunas de estas herramientas, especialmente en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

En la fecha de envío del Cd de Actas a imprenta, la Secretaría del XII Symposium International sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria no disponía del texto.

APRENDIZAJE SERVICIO (APS) EN EL PRACTICUM IV DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL. UN ENFOQUE EDUCATIVO QUE FOMENTA LA IMPLICACIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO Y COMPLETA SU CAPACITACIÓN PROFESIONAL

Sílvia Blanch Gelabert

Universitat Autònoma de Barcelona

Mequè Edo Basté

Universitat Autònoma de Barcelona

Pilar Comes Solé

Universitat Autònoma de Barcelona

La comunicación presenta la organización general del prácticum del Grado de Educación Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y se centra en los resultados iniciales del primer año de aplicación de los proyectos de aprendizaje servicio (APS) durante el prácticum IV. El APS supone un enfoque educativo donde se valora explícitamente la cultura de la implicación social y de la capacitación profesional proactiva, tratando a los futuros docentes como agentes de cambio social. Por ello entendemos en la Facultad de Educación de la UAB que el prácticum IV, el último del proceso formativo inicial de los futuros docentes, sería el contexto más oportuno para introducir el APS. Los resultados incluyen un ejemplo detallado del proceso para llevar a cabo un APS centrado en la remodelación del patio de una escuela, aprovechando el proyecto para profundizar en contenidos matemáticos, tales como las longitudes o las formas piramidales.

DE LA CULTURA DEL INDIVIDUALISMO A LA DE LA IMPLICACIÓN SOCIAL MEDIANTE EL ENFOQUE EDUCATIVO DEL APRENDIZAJE SERVICIO

A menudo abundan las quejas del profesorado respecto a la poca implicación social demostrada por el alumnado universitario al que les corresponde en un futuro ser los profesionales de la educación. A otro nivel también se reiteran los comentarios críticos de la poca funcionalidad social de la institución universitaria pública, en los tiempos en qué quizás es más necesario demostrar el retorno social de la universidad a la sociedad. Todo ello

nos sitúa en el debate pedagógico e ideológico de como reforzar la ética de la responsabilidad social a diferentes niveles en la organización universitaria. Existen redes a escala regional e internacional relacionadas con el fomento de la responsabilidad social de las universidades. Pero como nos indica Tapia (2006, 2009) se entiende que un concepto actualizado de voluntariado y compromiso social universitario supone justamente enfatizar en las potencialidades formativas de la participación comunitaria de los estudiantes, y la necesidad de estrechar los vínculos entre compromiso social y búsqueda de la excelencia académica. En este sentido, el aprendizaje servicio es una de las estrategias que parece puede ayudar a representar de manera práctica esas voluntades de incremento de la implicación social de los estudiantes y también el de la propia institución universitaria.

El aprendizaje servicio es un enfoque educativo institucionalizado y reconocido desde hace ya décadas en prácticamente todo el mundo. Aunque el aprendizaje servicio se inscribe en el conjunto de las actividades con intencionalidad solidaria u orientadas a la intervención comunitaria, las experiencias de aprendizaje servicio son aquellas que responden simultáneamente a objetivos de intervención comunitaria y de aprendizaje sistemático.

Nieves Tapia, se refiere al APS como una metodología de enseñanza aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad. El propio Ministerio de Educación de Argentina, uno de los países donde el APS tiene una mayor implantación lo define como: “un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función de los aprendizajes de los estudiantes”. (Tapia, 2009, pp. 68) Se trata con ello de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la *intencionalidad pedagógica*, mejorando la calidad de los aprendizajes en tanto se articula teoría y práctica, y la *intencionalidad solidaria* de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Un proyecto de APS debe cumplir tres características básicas:

- La actividad solidaria o servicio debe ser claramente representada en una aportación eficaz a la comunidad.
- El proceso debe poner a los estudiantes como actores principales, desde la detección y definición del servicio a la comunidad, así como en el proceso de concreción del servicio y en la propia evaluación.
- El proyecto debe articularse intencionalmente y con rigor a los objetivos y contenidos de aprendizaje, de forma que el compromiso social no debe devaluar el rigor académico.

En la aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio se reconocen cuatro fases:

- **Conocer el enfoque de aprendizaje servicio.** Ello implica que se comparta entre profesores y estudiantes lo que supone un proyecto de APS y las claves para llevarlo a cabo con éxito en el contexto educativo concreto en el que se inscribe. Es preciso imprimir rigor y un seguimiento muy atento al proceso de trabajo porque el servicio a la comunidad es la finalidad, pero la excelencia académica es el instrumento. Es preciso pactar los objetivos de aprendizaje, en los que se incluyen los relativos a actitudes prosociales que a menudo no figuran en las guías docentes de las asignaturas de la universidad, y en cambio en el desarrollo de la profesión de docente son muy importantes: implicación, actitud proactiva, capacidad de resolución de problemas etc. Así mismo es preciso pactar como realizar la reflexión durante el proceso formativo y finalmente como se evaluarán la experiencia en su conjunto.
- **Identificación y planificación del servicio.** Esta fase implica realizar una buena detección de necesidades de la comunidad donde se prevé aplicar el servicio mediante una mirada atenta de la organización, en este caso de la escuela, donde se va a realizar el prácticum. Ello obliga a los estudiantes a cambiar su punto de vista, su actitud. Esta debe ser inexorablemente crítica pero a la vez proactiva. Deben creer que pueden hacer algo por esa comunidad, se implican en ella como agentes de cambio, y no sólo como alumnos que van a usar la escuela para realizar una estancia y una tarea dirigida a cubrir satisfactoriamente su aprendizaje y currículum académico. Para la definición del servicio también será necesario que tanto el tutor o tutora del prácticum por parte de la Universidad como desde el centro escolar colaboren en la escucha atenta de las propuestas de los estudiantes y en un proceso reflexivo y no impositivo del servicio a llevar a cabo, así como de la planificación básica de su ejecución.
- **Ejecución del servicio.** En el proceso de concreción y desarrollo del servicio ya definido y acordado con el centro escolar, los estudiantes deben aplicar la metodología más oportuna para poder realizar una experiencia lo más rica en aprendizajes posible, según los objetivos y contenidos de su currículum. Por ello en el contexto del prácticum IV de Educación infantil el desarrollo del servicio debía hacerse mediante un proyecto globalizador donde los propios alumnos de infantil colaborarían en su definición y ejecución, además de implicar a las familias y al conjunto de la comunidad educativa. En esta fase, los estudiantes ponen a prueba sus habilidades de gestión del tiempo, iniciativa, improvisación, resolución de problemas y sobre todo creatividad, constancia y compromiso. Durante el proceso de ejecución del servicio el proceso de evaluación formativa se desarrolla en las

sesiones de tutorías previstas en la propia universidad y una o dos visitas de la tutora de la universidad al centro de prácticas.

- **Evaluación y celebración.** Una vez se ha llevado a cabo el servicio a la comunidad, es el momento de realizar el proceso evaluatorio reflexivo del conjunto de la experiencia. Aquel momento en el que se toma conciencia de lo aprendido y se comparte con otros compañeros que han realizado experiencias semejantes. Se realiza una presentación sintética de los proyectos realizados en un acto conjunto en la propia facultad. Pero también hay que destacar el papel importante que juega la celebración a modo de inauguración del servicio en el centro educativo. Es el momento en el que la comunidad beneficiaria del servicio le retorna al alumnado del prácticum su reconocimiento por su labor solidaria. Con ese acto se representa de manera efectiva y formal el retorno social y con él lo que se produce es un fortalecimiento del compromiso social de nuestros futuros maestros.

LOS CUATRO PRÁCTICUMS DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (UAB)

El grado de Educación infantil (GEI) de la facultad de Ciencias de la Educación de la UAB ha apostado por ofrecer a los estudiantes un prácticum en cada curso del grado. A pesar de que esta comunicación se centra en el prácticum IV, vamos a situar brevemente los prácticums en el GEI.

Durante el primer curso, los alumnos tienen la oportunidad de tener un contacto inicial con la escuela, y el contexto en que se ubica, cursando el prácticum I, de seis créditos. Durante una semana, en grupo y en aulas de infantil o primaria. El objetivo es hacer una observación de carácter global del entorno social, escolar, la organización del centro y la vida en el aula.

En segundo curso, en el marco del Prácticum II (12 créditos), los alumnos asisten durante siete semanas a una escuela infantil con niños y niñas menores de tres años. En este segundo prácticum, los estudiantes planifican unas intervenciones supervisadas por el maestro o la maestra del aula y su tutor/-a en la universidad.

En tercero, los alumnos cursan el prácticum III, de 14 créditos. En este caso, asisten a un parvulario des de finales de enero hasta que se acaba el colegio en junio. Hacen dos periodos intensivos, uno al inicio, para conocer la escuela y otro al final, para facilitar la puesta en marcha la unidad de programación diseñada por ellos mismos. El resto del tiempo, los alumnos asisten a la escuela una vez por semana.

Finalmente, los alumnos de cuarto, con la experiencia de los tres prácticums anteriores cursan el prácticum IV (PIV), de 12 créditos. El objetivo de esta asignatura es que los alumnos puedan poner en práctica los

conocimientos que han ido adquiriendo durante el grado. Se les motiva a observar las necesidades de la escuela y proponen un proyecto educativo de una de estas modalidades: a. Proyecto de intervención didáctica; b. Proyecto de centro; c. Proyecto de aprendizaje servicio (APS). Éste último ha sido una opción innovadora que hemos empezado a ofrecer este curso y que ha tenido una gran acogida por parte de escuelas, alumnos y profesores. El 70% de profesores tutores de la UAB han acompañado a sus alumnos en proyectos APS.

El prácticum IV en el GEI

Este curso 2012-2013 se ha implantado por primera vez el cuarto curso del grado de Educación Infantil y con él, la asignatura del PIV con 127 alumnos matriculados.

Los objetivos del PIV son 3:

- Conocer la realidad educativa de una escuela de infantil y primaria
- Ubicar un proyecto de innovación en los planteamientos institucionales de la escuela
- Diseñar y llevar a cabo un proyecto educativo en la escuela y/o el aula

La estructura de este prácticum implica 18 horas de seminarios y tutorías, 210h. de estadía en una aula de infantil y 72 h. de trabajo autónomo. El cronograma se divide en tres fases: un primer periodo en octubre de quince días; seguido de una estancia en la escuela de un día por semana durante seis semanas y finalmente un tercer periodo intensivo de cuatro semanas durante el mes de enero.

Este curso, escuelas de Barcelona, Vallés Oriental, Vallés Occidental y Maresme han participado en proyectos APS organizados por nuestro alumnado de cuarto. Estos proyectos se han llevado a cabo para elaborar o mejorar espacios, materiales, metodologías o conocimiento. Algunos APS se han centrado en: patios, ambientes de aprendizaje, cancioneros, huerto urbano, rincones de aprendizaje, mejora de la psicomotricidad en toda la educación infantil, uso de nuevas tecnologías, reciclaje y las emociones en toda la etapa infantil.

¿Cómo realizar un prácticum con APS?

El esquema general del proceso de realización de este prácticum con APS se compone de cinco apartados.

1.- En primer lugar los alumnos ubicados en un mismo centro (unos tres, cuatro de promedio) realizan un análisis de la realidad educativa de la escuela y su contexto. A través de esta mirada crítica y constructiva de la realidad escolar van detectando necesidades. Estas necesidades observadas se

comentan y comparten con la dirección del centro y su tutor de la universidad, llegando por consenso de las tres partes a focalizar en un tema concreto.

2.- Una vez concretado su foco de atención empiezan a desarrollar una propuesta de proyecto de innovación adecuado, justificando y argumentando su validez en dicho entorno.

3.- A continuación se centran en la conceptualización y diseño del proyecto que contiene un marco teórico, los objetivos generales y específicos, así como los criterios metodológicos, de organización y gestión del proyecto. Deben hacer también un cronograma bien detallado (aunque flexible durante la ejecución) y a menudo un cálculo de presupuesto.

4.- Luego van implementando la propuesta, readaptando el proyecto a la realidad y ajustando la propia acción a los imprevistos. Esta fase se comparte de una forma muy viva con los educadores del centro y el tutor de la universidad, reflexionando y evaluando su propia acción y la macha general del proyecto.

5.- Terminan el proyecto realizando una valoración del mismo centrada en una reflexión sobre lo que les ha aportado el prácticum IV a partir de una selección de evidencias que muestren sus aprendizajes. Presentan una memoria escrita y preparan un audiovisual de 10 minutos en el que se refleja el antes y después de su paso por la escuela. Tanto en el escrito como en el audiovisual no se pide una descripción de lo sucedido sino una presentación breve del proceso junto con un análisis del mismo focalizando en “qué he aprendido” y como lo evidencio de manera argumentada.

El patio de los deseos: ejemplo de APS en la escuela Can Montllor

Núria A., Núria Q. y Eva G. son tres estudiantes que este curso 2012-2013 terminan su carrera universitaria después de 4 años de estudios superiores, ya son casi maestras. En este curso han estado en la escuela pública Can Montllor realizando sus últimas prácticas y de las opciones ofrecidas eligieron realizar un APS. Una vez ubicadas en su grupo de referencia, Eva en 4 años y las dos Núries en dos grupos de 5 años, se centraron en el análisis de la realidad educativa del centro y de su entorno. Estudiaron la historia de la escuela, los elementos de identidad de su estilo pedagógico, la organización y gestión interna, la relación con las familias, el entorno, etc. Mientras, iban detectando posibles necesidades y a través del dialogo y discusión con el equipo docente deciden centrarse en realizar alguna mejora en el patio de la escuela. Redactan una propuesta de proyecto y la justifican teóricamente con aportaciones como:

Como dice Penny Ritscher, “*Un gran espacio vacío provoca comportamientos de agitación, repetitivos, cansados. En cambio, un espacio articulado y variado invita a comportamientos inteligentes: exploraciones, descubiertas, intenciones, encuentros, colaboraciones, iniciativas, proyectos, construcciones...*” (Anglada, 2013).

Conceptualizan el patio escolar como un espacio educativo, estudian cuales serían las funciones principales que debería proporcionar a los alumnos, cual podría ser el papel del adulto en este espacio, tipología de juegos y actividades en los patios escolares, consultan normativas vigentes, cuestiones de seguridad, conocen experiencias de otros centros, etc., es decir, se documentan ampliamente para justificar y argumentar la necesidad y el valor de sus aportaciones.

Pero las tres estudiantes desean realizar también alguna intervención didáctica con los alumnos de su aula y temen que este proyecto sea demasiado global y pierdan su última oportunidad de trabajar algunos contenidos concretos a sus alumnos. En este momento el equipo (Imagen 1) formado por ellas mismas, las maestras del centro y la tutora de la universidad acordaron que los niños y niñas de 4 y 5 años debían participar plenamente en las decisiones y proceso de dicha mejora.



Imagen 1 - Maestras y futuras maestras toman decisiones respecto al proyecto que van a realizar

Las futuras maestras inician pues una serie de conversaciones con sus grupos centradas en: ¿Qué hay en nuestro patio? (Imagen 2) Lo dibujamos, (Imagen 3) salimos fuera, lo comprobamos y lo completamos y ¿Qué nos gustaría que hubiera?



Imagen 2.- ¿Qué hay en nuestro patio?

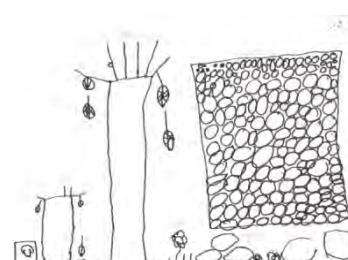


Imagen 3- Árboles, piedras, flor y arena

Se barajan varias ideas, se ven Imagen es de patios con elementos atractivos y se consensua la decisión final, se registran los acuerdos para tener memoria de ellos y compartirlos con las familias (Imagen 4). El grupo de 4 años le gustaría tener una cocina con cacharros para jugar y los de 5 años quisieran unas "cabañas". A continuación se miran y comparan distintos tipos de construcciones (Imagen 5) y se escoge realizar unos Tipis, es decir unas cabañas inspiradas en la de los nativos americanos.



Imagen 4 - Nuria nos dijo que quería que la ayudáramos a pensar alguna cosa nueva que nos gustaría tener en el patio. Algunos niños y niñas tuvieron la idea de hacer una ----- (Intento de escritura de la palabra “cabaña”)

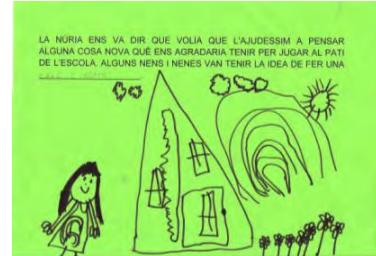


Imagen 5.- ¿Cómo será nuestra cabaña?

Una vez tomada la decisión el proyecto sigue concretándose también por escrito. Así los objetivos que apunta N. Anglada (2013) en este momento son:

Objetivos generales:

- Incluir más elementos en el patio que sigan la línea estética de la escuela, realizados con materiales naturales y neutros que abran nuevas posibilidades de juego a los niños.
- Ampliar la zona de juego simbólico, creando un ambiente que lo propicie.
- Dotar los espacios de materiales reales evitando elementos de plástico.
- Hacer partícipes a los niños de todo el proceso, ya que serán los protagonistas principales y los principales usuarios de las nuevas zonas del patio.

Objetivos específicos a P5

Con los niños:

- Decidir qué se hará en el patio según sus intereses, pero de forma realista.
- Conocer el origen del tipo de cabaña a realizar: ¿Qué son los tipis? ¿Quién vive en ellos? ¿En qué país están?
- Ampliar los conocimientos sobre figuras geométricas. Presentación del hexágono y de la pirámide, ya que son figuras importantes para realizar el tipi.
- Escuchar y bailar algunas músicas típicas de los nativos americanos.

Para nosotras:

- Crear una zona cubierta donde los niños puedan entrar, esconderse, imaginar, imitar, guardar secretos, jugar.
- Hacer una cabaña en el patio de la escuela: un tipi para cada clase.
- Diseñar la forma del tipi, calcular materiales, presupuestos y temporización de la ejecución.
- Tomar decisiones, adaptándonos a los imprevistos y teniendo en cuenta toda la escuela (equipo directivo, maestras, niños...).

En este contexto las alumnas van trabajando simultáneamente a dos niveles, 1) de un lado se enfrentan a cálculos, estudios y contactos para que las cabañas y la cocina lleguen a ser físicamente una realidad y 2) de otro lado van compartiendo conocimientos, dudas e investigaciones sobre el tema con los niños de sus aulas.

1) Veamos algunos ejemplos de actividades de este tipo. Se ha decidido que vamos a realizar dos tipis pero ¿Exactamente qué forma tendrán? La base podría ser hexagonal pero ¿De qué tamaño? ¿Cómo podemos hacer un hexágono regular? (Imagen 6) ¿Si partimos de un círculo la longitud del radio puede ser el tamaño de cada lado? ¿Qué altura debe tener la cabaña? Tendrá forma de pirámide pero ¿cuándo debe medir cada arista? Etc.



Imagen 6.- Ensayo de ¿Cómo hacer una circunferencia con un hexágono inscrito de lado 1 metro?

¿Dónde vamos a conseguir el material? ¿Cuánto va a costar? Comparamos costes de los materiales (Imagen 5) ¿Necesitamos permiso del ayuntamiento? ¿El conserje nos podrá ayudar en la construcción? ¿Pedimos ayuda también a algunos padres?, Etc.



Imagen 7. - Selección de materiales

2) De otro lado se van realizando sesiones de trabajo con los alumnos de infantil, veamos ejemplos de este tipo de actividades.

2.1 Visionado de Imagen es y dialogo centrado en ¿Quiénes son y donde viven los nativos/indios americanos? (Imágenes 8) ¿Qué sabemos de ellos? Sus respuestas iniciales son: llevan plumas en la cabeza, llevan poca ropa, tienen muchos collares... Y seguimos con ¿Qué más queremos saber? Aparecen temas como: ¿Cómo eran sus casas? ¿Qué comían? ¿Les gusta bailar? ¿Cómo es su música?



Imágenes 8 .- ¿Quiénes són los nativos/indios americanos?

2.2 En la siguiente sesión se retoman algunas de las preguntas que se formularon, como por ejemplo, ¿dónde viven los nativos americanos? (Imágenes 9) En esta escuela el mapa del mundo es una herramienta cultural muy presente ya que muchas familias provienen de otros países y es práctica habitual localizar en el mapa estos países e interesarse por características y costumbres de sus habitantes.



Imágenes 9. - La cabaña que haremos en el patio se llama tipi y es donde viven los nativos/indios americanos. Hemos aprendido cosas de estas personas, como por ejemplo que viven en América

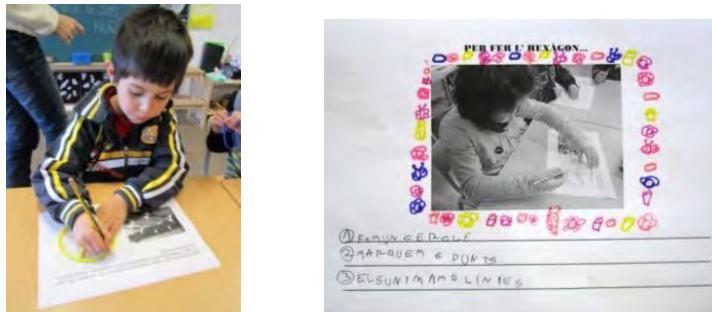
2.3 Participación en la construcción del círculo y el hexágono de la base del tipi. Las futuras maestras argumentan en sus memorias que, inspiradas en Edo (2005) consideran que en educación infantil es necesario: *Contextualizar los aprendizajes matemáticos en actividades auténticas y significativas para los alumnos* (p.113), es decir en situaciones que tienen interés y valor por sí mismas y es en este contexto que tiene sentido hacer explícitos y profundizar en los contenidos matemáticos que se emplean. También argumentan que no hay que limitar ni jerarquizar los contenidos matemáticos de aprendizaje en una única secuencia (Edo, 2004) ya que este aprendizaje se realiza *en espiral* Bruner (1984) de forma que los distintos conceptos y procedimientos se

retoman y se profundiza en su comprensión a medida que avanza la escolarización.



Imágenes 10. - Los alumnos de cinco años ayudan y participan en la ejecución del círculo y el hexágono de la base de su tipi

Situación real y vivencial que genera un contexto muy adecuado para seguir investigando sobre estas, y otras formas planas que ya conocía, en sus aulas (Imágenes 11 y 12).



Imágenes 11.- Para hacer un hexágono 1. Hacemos un círculo, 2. Marcamos seis puntos, 3. Los unimos con líneas



Imágenes 12-- Construimos hexágonos con distintos materiales

Se llevan a cabo unas sesiones parecidas centradas en el concepto de pirámide en las cuales se analizan como son sus caras laterales, si existen distintos tipos de pirámides, se construyen con diversidad de materiales y se buscan semejanzas y diferencias con otros cuerpos geométricos (Imágenes 13)



Imágenes 13. - contruimos piramides con distintas bases y las comparamos con el cono, el prismatriangular, etc.

Simultáneamente Núria, Núria y Eva siguen con la construcción de las cabañas ayudadas de familiares y conserje (Imágenes 14).



Imágenes 14. - construcción definitiva de las cabañas

Y ya estamos casi preparados para la inauguración. Los niños de 5 años preparan coronas de indios para todos los niños, maestras e invitados a la fiesta; los de 4 años preparan una merienda para todo el mundo. Se ensayan canciones y danzas típicas de los nativos americanos y se convoca a toda la comunidad para mostrar las novedades de nuestro patio y agradecer a Nuria, Eva y Núria su paso e implicación en este centro.



Imágenes 15.- La gran fiesta, merienda, despedidas, regalos, agradecimientos, risas, lagrimas... y mucha emoción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anglada, N. (2013). *El pati dels desitjos a Can Montllor*. Memoria de prácticas IV, UAB. (No publicado)
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Edo, M.; Revelles, S. (2004). Situaciones matemáticas potencialmente significativas. A M. Antón, B. Moll, (eds), *Educación infantil. Orientación y recursos (0-6 años)* (pp.103-179). Barcelona: Praxis
- Edo, M. (2005). Educación matemática versus Instrucción matemática en Infantil. A P. Pequito.; A. Pinheiro (eds.), *Proceeding og the First International Congress on Learning in Childhood Education* (pp. 125-137). Porto, Portugal: Gailivro.
- González, A.; Montes, R. (Comp.) (2008). *El aprendizaje servicio en la educación superior. Una mirada analítica de los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA
- Guillemot, E. (2013). A.P.S: *El pati dels desitjos a Can Montllor*. Memoria de prácticas IV, UAB. (No publicado)
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro
- Martínez, M. (2009). Aprendizaje servicio. Bases conceptuales y sentido formativo. En M. Raposo, M. E. Martínez, J. Fernández, L. Lodeiro, A. Pérez (coor.) *Actas X Symposium Internacional El Practicum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria*. (pp. 23-34). Poio: Galicia.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Quirante, N. (2013). *Pràcticum IV. Cabanes al patí de Can Montllor*. Memoria de prácticas IV, UAB. (No publicado)

Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, N. (2009). Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional Políticas e instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario*. REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid 16-18 de noviembre de 2009. Disponible en: http://www.redivu.org/eventos_congresos.html

EL PRACTICUM COMO EXPERIENCIA DE FORMACIÓN INTEGRADA. UNA PROPUESTA INNOVADORA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Adela Boixadós Porquet

Universidad de Barcelona

Esta comunicación presenta la experiencia de formación integrada que se realiza en los estudios de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. A través de la articulación de tres asignaturas orientadas a la adquisición de competencias profesionales como son *Investigación aplicada a la Intervención en trabajo social* (IAITS), las *Prácticas I* (PI) y la *Supervisión I* (SI), se han implementado proyectos de investigación vinculados a la práctica profesional.

Esta experiencia se inicia en el curso 2011/2012 con la demanda de los servicios sociales básicos del distrito de *Les Corts* del Ayuntamiento de Barcelona y se amplia a otros servicios y profesionales de otros ámbitos. En la actualidad están participando instituciones públicas y privadas, trabajadores/as sociales, las docentes vinculadas a las asignaturas y los estudiantes.

Los proyectos de investigación desarrollados suponen una oportunidad para los/las estudiantes y los/las profesionales participantes para avanzar en la resolución creativa de problemas a través de la investigación.

INTRODUCCIÓN

Esta experiencia se inicia en marzo de 2011 con la demanda de los servicios sociales básicos del distrito de *Les Corts* del Ayuntamiento de Barcelona con la finalidad de definir un protocolo de actuación en personas acumuladoras para las que se requería la intervención de los servicios sociales. En el curso 2012-13 se inicia un proyecto similar con la *Unidad de Trabajo Social del Departamento de Salud Pública del Ayuntamiento de l'Hospitalet de Llobregat*. También se inician durante este curso otros proyectos con entidades privadas, *Arrels Fundació* y la *Casa de Convalescencia Llar de Pau* (Orden de las Hijas de la Caridad) orientados a la atención de las personas sin hogar. Para el curso 2013-14 existen demandas de colaboración por parte de otros centros de servicios sociales del Ayuntamiento de Barcelona.

En esta ponencia intentaremos pues, describir brevemente las asignaturas integradas en esta experiencia, los proyectos iniciados, los

mecanismos y protocolos de puesta en marcha así como los resultados obtenidos.

LAS ASIGNATURAS VINCULADAS A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El currículum formativo de los trabajadores sociales siempre se ha caracterizado por su orientación hacia la práctica profesional. Este carácter práctico ha sido el eje en la formación de los estudios de trabajo social. El Libro Blanco en Trabajo Social describe la competencia general y capacitación a adquirir, los ámbitos donde desarrollar las competencias organizados en unidades de competencias y concreta en cada uno de ellos las realizaciones profesionales y los criterios que identifican su realización (2007:126-151).

En la Universidad de Barcelona, los estudios de Grado de Trabajo Social se iniciaron durante el curso 2009/2010. El plan de estudios se organizó en asignaturas de formación, básica, obligatoria y optativas. A lo largo de la formación se han incorporado diversas asignaturas obligatorias de carácter práctico como *Iniciación a la práctica de trabajo social y el conocimiento de los servicios sociales*, que se imparte en el primer curso y *Habilidades sociales y comunicativas* en el segundo curso. Estas asignaturas desarrollan las competencias transversales y específicas de la profesión que preparan a los estudiantes para las posteriores prácticas externas que se realizan durante los últimos cursos de la carrera.

En el primer semestre del tercer curso se imparte la asignatura obligatoria *Investigación aplicada a la Intervención en trabajo social (IAITS)* que tiene como objetivo principal de aprendizaje comprender la relación entre la investigación, el diagnóstico, la evaluación y la práctica del trabajo social. Desarrolla dos competencias específicas a través de las cuales los/las estudiantes han de ser capaces de diseñar, implementar y evaluar planes y proyectos de intervención social potenciando la utilización de estrategias participativas. El /la estudiante ha de investigar, analizar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos y contextos de trabajo, así como también ha de ser capaz de analizar y desarrollar de forma reflexiva y críticas las políticas que se implementan (Plan Docente de la asignatura IAITS curso 2011-12, UB). Como es sabido, la investigación, además de producir conocimientos y de fundamentar la intervención, nos propone nuevas orientaciones a seguir en diversos ámbitos (De la Red, 2011).

En el segundo semestre del tercer curso se imparte la asignatura *Prácticas I (PI)* de Grado que tiene como objetivo de aprendizaje: conocer el funcionamiento y estructura de la institución, del ámbito de intervención, del territorio y de las funciones propias del trabajador social. Las competencias transversales que se desarrollan en esta asignatura son: la capacidad de aprendizaje y la responsabilidad, la capacidad comunicativa, la sostenibilidad, la elaboración de reflexiones y trabajo de análisis y el compromiso ético (Plan Docente Prácticas I, curso 2011-12, UB). Para el estudiante la realización de las prácticas profesionales supone un periodo marcado por la movilización y

crecimiento personal y profesional. En ellas adquiere destrezas y habilidades y aprende a manejar y a aplicar diferentes técnicas. Durante este período formativo incrementa el nivel de madurez para analizar temas complejos, mejora su capacidad para tomar decisiones y la responsabilidad con respecto a ellas (Carpio y Guerra, 2008).

De forma paralela a las prácticas se imparte la asignatura *Supervisión I (SI)* que tiene como objetivo de aprendizaje: consolidar los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, integrar otros nuevos y adquirir su propia identidad profesional. A través del espacio grupal se reflexionan y analizan la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas que los estudiantes despliegan en sus centros de prácticas como: las actitudes relacionales, la capacidad de trabajar en grupo y la relación teoría-práctica (Plan Docente Supervisión I, curso 2011-12, UB). La supervisión que se realiza en los estudios de Trabajo Social se corresponde con el método pedagógico de la supervisión educativa. Según De Vicente (2009) "la supervisión educativa es un espacio de aprendizaje que permite al sujeto compartir (con el resto de sus compañeros y con el profesor supervisor) y aprender a traducir en acción los contenidos teóricos que el cuerpo de conocimientos de la profesión le ha proporcionado hasta ese momento. Es un espacio en el que la realidad de diferentes ámbitos puede ser vislumbrada, recreada y descubierta".

Estas asignaturas que se imparten en los dos semestres del mismo curso, nos permiten organizar una continuidad del proyecto a lo largo del curso (Tabla 1). En la asignatura de Investigación Aplicada se desarrollan las primeras fases del estudio que puede finalizar en la asignatura de Prácticas I. Si la investigación requiere un horizonte temporal mayor en el curso siguiente se incorporan nuevos estudiantes.

ASIGNATURAS	DURACIÓN	DOCENTES	ESTUDIANTES
Investigación Aplicada a la Intervención en Trabajo Social	Septiembre 2012 a enero 2013	1 profesora	Número en función de la investigación
Prácticas I Supervisión I	Febrero 2013 a junio 2013	2 profesoras	Número en función del acuerdo establecido

Tabla 1.- Asignaturas de Grado de Trabajo Social vinculadas en los proyectos de investigación.
Curso 2012-13 (Fuente: Elaboración propia)

La integración de tres asignaturas vinculadas a la práctica profesional supone una oportunidad para los estudiantes y los profesionales participantes de progresar en la resolución creativa de problemas a través de la investigación.

Estos proyectos responden a las propuestas que recoge Zabalza (2011) que siguiendo a Korthagen et al. 2006 “resaltan la importancia de buscar escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación ; que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación ; que realicen bajo formatos colaborativos; que impliquen la resolución creativa de problemas;” . A través de esta experiencia iniciamos el camino hacia nuevas sinergias entre el espacio académico y el profesional y fomentamos los aprendizajes integrales de los estudiantes participantes en el mismo.

PROTOCOLO DE IMPLEMENTACIÓN

Podemos distinguir cuatro fases en la implementación de estos proyectos:

- La primera fase corresponde a la generación de la demanda. Ésta se origina en una institución o bien es promovida por las docentes de estas asignaturas.
- La segunda fase es el contacto entre la institución y las docentes. En esta fase se realiza un trabajo previo en el que se enmarca y contextualiza el proyecto y se realizan los acuerdos de colaboración. Es necesario dejar muy claro que no se trata de una investigación encargada a un equipo de la universidad, que no hay contraprestación económica y que la centralidad se sitúa en el proceso de aprendizaje en investigación que realizan los/las estudiantes, por lo que plazos, horarios y resultados se sitúan en función de este centralidad. Aceptar estudiantes en prácticas es condición necesaria para desarrollar la investigación así como la disponibilidad de un espacio de trabajo.
- En la tercera fase se define la demanda y los objetivos de investigación. En estas fases participan las docentes y los/las responsables de las instituciones.
- La cuarta fase es la constitución del equipo de investigación, en esta fase se concreta que personas participaran, el modelo organizativo adecuado a los objetivos y a las instituciones y se inician las reuniones de trabajo.

Las docentes directoras de la investigación se reúnen mensualmente con los/las responsables designados de la institución y el equipo de investigación al completo se reúne también mensualmente. Los distintos grupos de trabajo establecen su propia dinámica que suele requerir una reunión semanal. Los/las estudiantes participan en estas dinámicas de trabajo y reelaboran su trabajo durante las clases de las asignaturas mencionadas. Los/las estudiantes que han participado y participan en estos proyectos lo hacen de forma voluntaria ya que hay un grado elevado de compromiso y trabajo suplementario.

PRESENTACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Los proyectos que presentamos difieren básicamente en cuanto al origen de la demanda y el grado de implicación de los profesionales de las instituciones. Todos los proyectos han conseguido la vinculación como centros de prácticas de los servicios participantes. Los estudiantes, inmersos en un ambiente profesional, han participado en todas las fases del proceso de investigación de un problema real que reclamaba soluciones o propuestas aplicables. Este proceso constituye un aprendizaje integrado, basado en la experiencia, el análisis y la reflexión.

Proyecto 1: “Hacia un diseño de protocolo de detección y prevención para personas con conductas patológicas de acumulación”

Este proyecto se inició en Marzo de 2011 a partir de la demanda explícita de los Servicios Sociales Básicos de *les Corts, Can Bruixa* y *Maternitat* San Ramón, que forman parte de la red de servicios sociales del Ayuntamiento de Barcelona. Los servicios sociales básicos de *Les Corts* atienden diversos perfiles de exclusión social entre los que se encuentran las personas con conductas acumuladoras. Estas situaciones presentan una importante desvinculación social que les sitúa en una situación de vulnerabilidad relacional extrema (Subirats: 2005).

La demanda los servicios sociales de *Les Corts* viene motivada por la necesidad de reflexionar y sistematizar las intervenciones de los/las trabajadoras sociales en los casos de conductas de acumulación patológica y elaborar un protocolo de detección, intervención y prevención para estos casos. Este proyecto fue el primero que iniciamos, presentaba unas características particulares que aumentaban su complejidad. Durante el curso 2012-13 hemos continuado el trabajo de investigación y elaborado el protocolo.

En este estudio han participado hasta ahora 15 estudiantes, 4 trabajadores sociales, la directora del centro de servicios sociales de *Can Bruixa*, el director territorial de servicios sociales de *Les Corts* y 2 docentes de la Universidad de Barcelona.

Los resultados obtenidos y la dinámica de trabajo instaurada han motivado la solicitud de trasladar la propuesta a otros centros de servicios sociales básicos de la ciudad.

Proyecto 2: “La participación de las personas sin hogar: una herramienta básica en los procesos de inclusión social”

Este proyecto se inició en septiembre de 2012 y finalizará en septiembre de 2013. En este caso la propuesta de colaboración con *Arrels Fundación* partió de las docentes que impulsamos este proyecto. Esta entidad privada se dedica a la atención de las personas sin hogar de la ciudad de Barcelona desde el año 1987. Cuenta con diversos servicios entre los que se encuentra, un centro abierto (que atiende una media de 92 personas cada día), 19 pisos tutelados y 33 plazas estables de alojamiento en la *Llar Pere Barnés*. Así como

un espacio rehabilitador denominado *La Troballa* (Arrels,2012). El objetivo principal de Arrels es colaborar en el desarrollo integral de las personas en situación de exclusión social extrema, acompañando a las personas que se encuentran en las fases más consolidadas de la exclusión hacia una situación lo más autónoma posible.

El tema de estudio fue propuesto por los responsables de la Fundación interesados en obtener un diagnóstico sobre el desarrollo de la participación de los distintos agentes que interactúan en la entidad (personas usuarias, voluntarios y profesionales). Interesa fundamentalmente la promoción del empoderamiento de las personas sin techo atendidas en la institución a través de una mayor implicación y participación en las actividades de la Fundación, evolucionando de persona usuaria a persona colaboradora. Esta perspectiva se ha abordado a través de la observación participante, entrevistas y encuesta. Han participado 37 personas, 12 personas usuarias colaboradoras, 6 profesionales y 19 voluntarios. El estudio evidencia que la participación de las personas sin hogar es un proceso lento y difícil. Arrels Fundación sigue profundizando en esta estrategia de inclusión.

En esta investigación han participado 7 estudiantes, 2 directivos de la fundación y las mismas docentes de la universidad. Los objetivos para el próximo curso (2013-14) en este momento están pendientes de definir.

Proyecto 3: “Los procesos de inclusión de las mujeres usuarias de la Casa de Convalecencia *Llar de Pau*”

Este proyecto se inició en Septiembre de 2012 y finalizará en Septiembre de 2013. Como en el proyecto anterior la iniciativa surgió de las docentes con el objetivo de incrementar el número de experiencias vinculadas a este proyecto.

La Casa de Convalecencia *Llar de Pau* fue creada en 1991 por la Orden de religiosas de la Hijas de la Caridad, congregación dedicada a las personas más vulnerables y excluidas de la sociedad. El perfil de acceso a este centro se ha modificado a lo largo de los años, en la actualidad podemos decir que se trata de un centro residencial de estancia limitada de 25 plazas donde se realizan intervenciones socio-educativas coordinadas con los servicios sociales y sanitarios que han propuesto el ingreso de la mujer en el centro.

El tema de estudio fue consensuado con la dirección de la institución siendo los objetivos conocer los relatos de los procesos que han conducido a la exclusión y cómo la acción profesional desarrollada en esta institución favorece la inclusión de las mujeres atendidas en ella. Tal como describe el Plan de inclusión de Barcelona 2005-2010 la inclusión social se puede definir “cómo la capacidad de abrazar las esferas diferentes, de prevenir factores de riesgo en todo el abanico de ámbitos, de atender las necesidades específicas de los diversos colectivos vulnerables y de promover dinámicas de inserción social integrales donde queden bien enlazados los itinerarios de integración relacional, formativa, económico relacional, sociosanitario, residencial y política. Teniendo así una perspectiva multidimensional, ya que operan en ámbitos diversos (2005:23).

En esta investigación han participado 9 estudiantes, el director de la Casa de Convalecencia, una religiosa de la orden (Compañía Hijas de la Caridad) y una educadora social que intermediaba entre las usuarias de la institución y las estudiantes y las docentes. A partir de febrero de 2013 una de las estudiantes del equipo de investigación inicia sus prácticas en este centro.

En la actualidad se han realizado historias de vida de algunas de las mujeres acogidas en el centro así como entrevistas en profundidad a los/las profesionales del centro. El proceso de empoderamiento como mecanismo de inclusión ha sido el eje de esta investigación. En el próximo curso 2013/2014 seguiremos profundizando en el análisis del proceso de inclusión y de las intervenciones profesionales.

Proyecto 4: “Análisis de la situación y diseño del protocolo de intervención en los casos de personas con conductas acumuladoras atendidas desde el Servicio de Sanidad y Consumo del Ayuntamiento de L’Hospitalet del Llobregat”

Este proyecto se inicia en septiembre de 2012 a partir de la demanda de la *Unidad Social* del Servicio de Sanidad y Consumo del Ayuntamiento de l’Hospitalet de Llobregat. La *Unidad Social* que funciona desde el año 2009 atiende diversas situaciones de salud pública en dónde existe riesgo psicosocial y/o personal asociado a los casos de insalubridad en las viviendas. En esta *Unidad* se realizan diagnósticos socio-sanitarios en relación a los problemas de insalubridad graves y de exclusión social, entre los que se encuentran los casos de personas con conductas acumuladoras patológicas. Con la finalidad de realizar un análisis de la situación y diseño de un protocolo de intervención realizan la demanda al Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Barcelona (UB).

Los estudiantes que forman parte del equipo de investigación inician conjuntamente con la trabajadora social y las docentes un proceso de análisis de los expedientes vinculados a personas con conductas acumuladoras patológicas atendidas en el servicio desde el año 2009 hasta la actualidad. En esta actividad se implican los 4 estudiantes que asisten a la asignatura *Investigación Aplicada a la Intervención en Trabajo Social*. A partir de febrero de 2013 una de las estudiantes del equipo de investigación inicia sus prácticas en este servicio. Se continúa trabajando en la investigación desde las prácticas y con la colaboración de otros 4 estudiantes que están vinculados al equipo de Les Corts sobre la misma temática.

En la actualidad se han revisado y analizado 40 casos con trastornos de acumulación grave y se ha diseñado el protocolo de actuación de la *Unidad Social*. En el próximo 2013/2014 se continuará trabajando en la investigación con la finalidad de profundizar en el análisis de los casos y en las formas de intervención.

CONCLUSIONES

Los nuevos planes de estudio conceden una gran importancia a las prácticas como mecanismos de desarrollo de las habilidades y competencias profesionales. En trabajo social gozamos de una larga experiencia en cuanto a la organización y a la valoración de las prácticas profesionales. Este recorrido histórico nos debe permitir dar un salto adelante y mejorar la calidad de la formación que los estudiantes obtienen en las prácticas. En su análisis de la situación del Practicum en la formación universitaria, el profesor Miguel A, Zabalza (2011) expone las características que deben mejorar en este apartado de la formación. El Practicum “aparece como componente de la carrera que vinculado a los otros componentes, tiene como objetivo alcanzar el perfil profesional al que pertenece. Es ese esa doble idea de integración y de función formativa la que define un buen Practicum” (Zabalza, 2011). Al aprendizaje basado en la experiencia hay que asociar la reflexión organizada para que la experiencia adquiera un auténtico valor formativo.

Los proyectos descritos en esta comunicación constituyen como ya hemos mencionado un proceso de integración efectiva entre la teoría y la práctica, la investigación y posibilidad de desarrollar las habilidades y competencias profesionales. Por otro lado contribuyen al establecimiento de redes de cooperación entre instituciones con la universidad como elemento facilitador.

Tal como nos indica Raya debemos disponer de más investigaciones que centren el objetivo en la sistematización de la intervención profesional, así como, en potenciar y coordinar los esfuerzos entre profesionales y docentes, incluyendo la investigación en el proceso de la formación (2009:35).

En definitiva esta experiencia propone un camino específico para el desarrollo de las competencias profesionales con especial énfasis en la investigación realizada desde las perspectivas propias del trabajo social dando mayor relevancia a la competencia en investigación dentro del perfil profesional del trabajador/a social.

Otra contribución esencial de este proyecto es el desarrollo de proyectos de investigación específicos que permiten expandir las competencias en este campo. Como señala Natividad de la Red (2011)“los procesos de investigación contribuyen a la continua configuración y desarrollo del trabajo social, a través de la armonización del enfoque práctico con la reflexión teórica y conceptual desde la propia identidad del trabajo social ”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2007). *Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Arnold, R (1995). *Betriebliche Weiterbildung*. Hohengeheren: Schneider Verlag.
- Arrels Fundació (2012). *Qui som. Entitat.* Obtenido: <http://www.arrelsfundacio.org/es/quienes-somos/la-entidad>

Ayuntamiento de Barcelona (2005). *Pla Municipal per a la Inclusió Social. Barcelona Inclusiva 2005-2010*. Ajuntament de Barcelona. Sector de Serveis Personals: Barcelona.

Carpio, A.; Guerra, L.M. Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitaria. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*. Consulta el 20 de junio de 2010 en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL12.pdf>

De la Red, N. (2011). Trabajo social e investigación. *Revista de Trabajo Social RTS*, (192), 25-38. Barcelona: Colegio.

De Vicente, I. (2009). El lugar de la Supervisión Educativa en la Formación de Grado en Trabajo Social. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales:

- (curso 2011-12). Plan Docente de la asignatura *Prácticas I*: Barcelona: Universidad de Barcelona.
- (curso 2011-12). Plan Docente de la asignatura *Supervisión I*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- (curso 2011-12).:Plan Docente de la asignatura *Investigación Aplicada a la Intervención en Trabajo Social*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Santana-Hernández, J. D. (2010). "La formación para el Trabajo Social en contextos de desigualdad de género y violencia contra las mujeres. Portularia 10 (2),91-99. Universidad de Huelva, Huelva.

Subirats,J (Dir) (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Documentos de trabajo, 4. Barcelona: Fundación BBVA.

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

ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN EL PRACTICUM

Joaquín Lorenzo Burguera Condon

Universidad de Oviedo

José Miguel Arias Blanco

Universidad de Oviedo

María del Henar Pérez Herrero

Universidad de Oviedo

Los diferentes agentes implicados en las prácticas externas, coordinadores, tutores académicos, tutores externos y estudiantes, desempeñan, cada uno en su respectivo ámbito, un papel fundamental en el proceso de desarrollo, evaluación y mejora del *Practicum*. En el contexto de una investigación más amplia, presentamos los resultados más significativos sobre las herramientas, estrategias y criterios a utilizar para evaluar los aprendizajes del alumnado en el *Practicum*. Se ha recogido información mediante cuestionarios remitidos a los diferentes agentes. Los datos aportados se han analizado con el paquete estadístico SPSS (v.19). Los resultados obtenidos permiten afirmar que los agentes implicados en las prácticas externas recurren a una amplia variedad de estrategias para evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante el período de realización del *Practicum*; que sus perspectivas difieren en cuanto a los instrumentos, estrategias y criterios a emplear para evaluar esos aprendizajes; que los tutores externos carecen de información pertinente sobre los procesos a seguir en el terreno académico; y que se observan ciertas deficiencias en aspectos formativos relativos a la evaluación de los aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

Una de las principales áreas de actuación de la universidad española se centra en el interés por fomentar las acciones tendentes a la mejora de los programas formativos. En este sentido, uno de sus focos de interés está situado en mejorar los programas de prácticas externas de los títulos de educación superior. Las fuentes documentales aportan diferentes concepciones sobre estas actividades formativas (Zabalza, 2006, 2011; García Delgado, 2009; García Manjón, 2009; etc.), a partir de las cuales, las definimos como las

acciones formativas que los estudiantes desarrollan en un determinado contexto natural, relacionado con el ejercicio de una profesión (García Jiménez, 2006) y que tienen reconocida y asignada una determinada carga docente en créditos, se desarrollan fuera del ámbito académico para que el estudiante contacte con un contexto profesional real y concreto con la finalidad de poner en acción las competencias adquiridas en el ámbito académico (Burguera, 2012).

Para alcanzar ese objetivo la propia institución se está dotando de procedimientos y mecanismos de evaluación interna (De Miguel, 2003; Tejada, 2005) que posibiliten la disposición de indicadores, y en definitiva de evidencias, para mejorar los procesos evaluativos de las diferentes acciones formativas, incluidas las prácticas externas. En este proceso juegan un papel determinante los diferentes agentes intervenientes en las mismas. Así, los coordinadores de prácticas externas, los tutores académicos, y los tutores externos desempeñan un rol decisivo como agentes responsables, entre otros aspectos, del desarrollo y evaluación de estas actividades formativas, y en concreto de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, destinatarios finales y actores principales de las prácticas externas. Son éstos, y particularmente los aprendizajes logrados por los mismos durante sus prácticas externas, entre otros, uno de los elementos fundamentales en la confluencia entre los aprendizajes alcanzados en el ámbito académico y las competencias y aprendizajes adquiridos en los contextos reales favorecidos por las prácticas externas. Así, si se dispone de criterios, herramientas y estrategias que permitan evaluar los aprendizajes del alumnado en contextos reales será más factible vincular la vertiente conceptual y académica de los procesos formativos con la proporcionada por los contextos y situaciones reales. En este escenario, el trabajo que presentamos tiene como finalidad contribuir a la idoneidad y mejora de las condiciones de empleo y aplicación de herramientas y estrategias para la obtención de información que haga factible una buena evaluación de los aprendizajes del alumnado durante la realización del practicum.

En el marco de una investigación más amplia, presentamos en este trabajo la información que los diferentes agentes implicados en las prácticas externas han aportado sobre los instrumentos y estrategias utilizados por todos ellos en el proceso de recogida de información pertinente para afrontar la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante el período de realización de las prácticas externas. En el proceso de obtención de información, se ha solicitado, además, que los agentes informantes pusieran de manifiesto cuáles son los productos finales que debe entregar el alumnado como elemento referencial en el que se fundamenta la emisión del juicio sobre los aprendizajes logrados en ese período formativo.

OBJETIVOS

Así, los objetivos que se han pretendido alcanzar con este trabajo son:

- Conocer cuáles son, según los agentes implicados en las prácticas externas, los instrumentos y estrategias que utilizan para obtener información relevante que permita evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el período de prácticas.
- Obtener información pertinente sobre los trabajos que los estudiantes tienen que realizar durante las prácticas y al final de las mismas como elementos fundamentales para evaluar los aprendizajes alcanzados.

MÉTODO

Para la obtención de la información pertinente se han utilizado cuestionarios. Entre las opciones sometidas a valoración como posibles instrumentos o estrategias de recogida de información se han planteado a los informantes las opciones siguientes: los cuestionarios, las entrevistas, la memoria final de prácticas, la asistencia a los centros y los protocolos de autoevaluación. Con objeto de recabar la información relativa a los trabajos a entregar durante el período de realización de las prácticas externas y al final de las mismas se han incluido dos ítems adicionales.

A unas y otras cuestiones han tenido que dar respuestas los diferentes agentes involucrados en las prácticas externas. Como agentes implicados en la evaluación se han considerado los coordinadores de prácticas externas de los títulos, los tutores académicos (profesorado de las titulaciones), los tutores de prácticas (profesionales de las empresas, centros e instituciones externas) también denominados tutores externos y los estudiantes. Para obtener la información se han elaborado cuestionarios “ad hoc” para cada agente informante con preguntas relativas a esas estrategias u otras, a través de una pregunta abierta que ha ofrecido a los informantes la posibilidad de indicar qué otras opciones se usan para recoger esa información. Las preguntas incluidas en el cuestionario presentan la opción de respuesta binaria “sí”/“no”.

A partir de la información obtenida se ha realizado un análisis de frecuencias y porcentajes, cuyos resultados se presentan en tablas y diagramas de barras. Además, para profundizar en el análisis de datos, se ha realizado el análisis inferencial pertinente para conocer si las respuestas proporcionadas por los diferentes agentes se ajustan de igual manera en las opciones afirmativa y negativa en cada ítem mediante el empleo de la prueba no paramétrica binomial, y además se han estudiado las diferencias entre los porcentajes de respuesta afirmativa entre los diferentes ítems utilizando la prueba no paramétrica de McNemar.

La información se ha obtenido a través de un cuestionario enviado a los coordinadores de todos los títulos de todas las universidades españolas que tienen la asignatura de prácticas externas en sus planes de estudio, a los tutores académicos, a los tutores externos y a los estudiantes que cursan esa asignatura. El instrumento para la obtención de la información está compuesto por varios bloques: identificación de los sujetos, elementos constitutivos de la guía docente de prácticas, objetivos de las prácticas externas, los centros de prácticas, criterios y estrategias para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en prácticas, tareas y funciones a desempeñar por los tutores, elementos para la mejora de las prácticas y sistema de garantía de calidad de las prácticas externas. La información se ha recogido fundamentalmente a través de correo postal y, en menor proporción, mediante correo electrónico. El cuestionario lo han devuelto contestado un total de 178 coordinadores de prácticas que representan a 321 títulos, y un número menor de tutores académicos, tutores externos y estudiantes. El contenido de las respuestas proporcionadas por los coordinadores ha sido analizado mediante el paquete de programas IBM-SPSS (v.19), previa adecuación y codificación de las mismas.

RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos en el análisis de la información recogida se muestran en las siguientes gráficas y tablas.

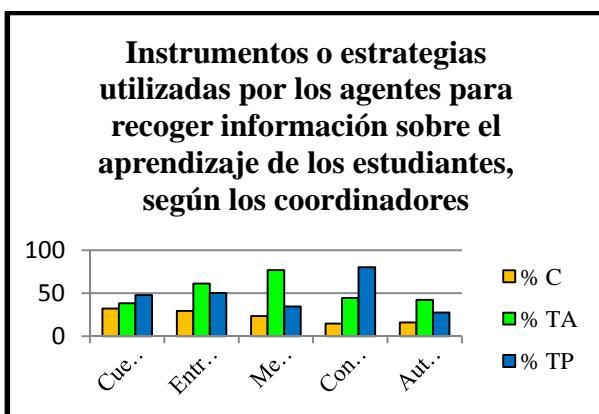


Gráfico 1.- Porcentaje de respuesta afirmativa emitida por los coordinadores de prácticas sobre los instrumentos y estrategias que utilizan los agentes para recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes en las prácticas.

	C-TA	C-TP	TA-TP
Item	Sig.	Sig.	Sig.
Cuestionarios	0,073	0,000	0,006
Entrevistas	0,000	0,000	0,001
Memoria	0,000	0,002	0,000
Control de asistencia	0,000	0,000	0,000
Autoevaluación	0,000	0,000	0,000
Otros	0,000	0,001	0,081

Tabla 1.- Significación de la prueba de McNemar.

Los coordinadores de prácticas externas de los títulos han señalado, como puede revisarse en el gráfico 1, los instrumentos que emplean ellos mismos (C), los tutores académicos (TA) y los tutores externos (TP). La tabla 1 muestra la significación de las pruebas de hipótesis en las que se ha sometido a comparación los porcentajes de respuesta afirmativa proporcionados por los diferentes agentes involucrados en las prácticas externas en relación a las estrategias de obtención de información para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

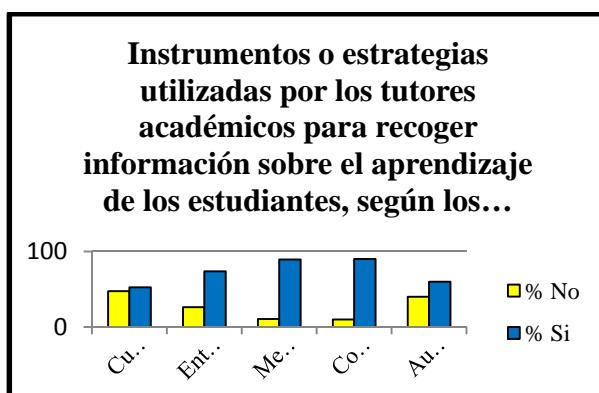


Gráfico 2.- Porcentaje de respuesta afirmativa emitida por los tutores académicos de prácticas sobre los instrumentos y estrategias que utilizan para recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes en las prácticas.

	%	Control de asistencia	Memoria	Entrevist.	Autoeval.	Cuestionar.
Control de asistencia	90,0					
Memoria	89,5	1,000				
Entrevistas	73,7	0,375	0,375			
Autoevaluación	60,0	0,070	0,070	0,549		
Cuestionarios	52,6	0,109	0,065	0,289	1,000	

Tabla 2.- Comparación de los porcentajes de respuesta de los tutores académicos sobre las estrategias utilizadas por ellos mismos para la obtención de información para evaluar los

aprendizajes de los estudiantes. Porcentaje de respuesta afirmativa. Significación de la prueba de McNemar.

El gráfico 2 indica los porcentajes de respuesta afirmativa y negativa dada por los tutores académicos (TA) sobre la utilización de los diferentes instrumentos de recogida de información para obtener evidencias sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes durante el período de prácticas externas. La tabla 2 muestra los niveles de significación de la prueba no paramétrica de McNemar que compara los porcentajes de respuesta afirmativa, que denotan que se emplea esa estrategia, emitida por los tutores académicos para cada instrumento.



Gráfico 3.- Porcentaje de respuesta afirmativa emitida por los tutores externos de prácticas sobre los instrumentos y estrategias que utilizan para recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes en las prácticas.

	%	Control de asistencia	Memoria	Entrevist.	Autoeval.	Cuestiona.
Control de asistencia	92,5					
Memoria	85,4	0,453				
Entrevistas	70,0	0,012	0,109			
Autoevaluación	61,3	0,012	0,092	0,754		
Cuestionarios	38,9	0,000	0,000	0,041	0,143	

Tabla 3.- Comparación de los porcentajes de respuesta de los tutores externos sobre las estrategias utilizadas por ellos mismos para la obtención de información para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Porcentaje de respuesta afirmativa. Significación de la prueba de McNemar.

Los tutores externos (TP) han proporcionado las respuestas que se presentan sintetizadas en el gráfico 3. De manera similar a como se ha indicado para los agentes anteriormente citados, la tabla 3 muestra el resultado del análisis de la significación de la prueba estadística de McNemar que compara, por pares, los porcentajes de respuesta afirmativa en relación a los instrumentos reseñados.

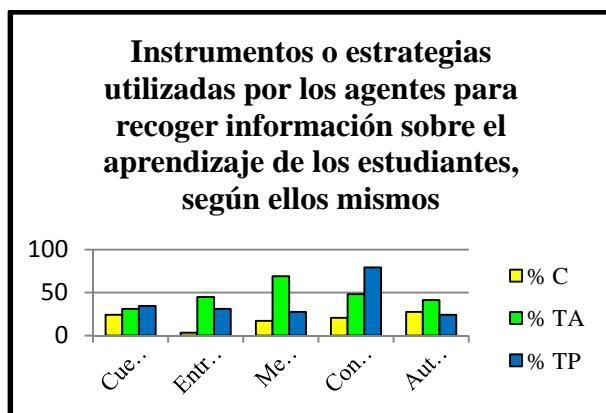


Gráfico 4.- Porcentaje de respuesta afirmativa emitida por los estudiantes sobre los instrumentos y estrategias que utilizan los agentes implicados en las prácticas para recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes durante las prácticas.

Item	C-TA	C-TP	TA-TP
	Sig.	Sig.	Sig.
Cuestionarios	0,754	0,607	1,000
Entrevistas	0,000	0,008	0,388
Memoria	0,000	0,549	0,012
Control de asistencia	0,008	0,000	0,022
Autoevaluación	0,388	1,000	0,227
Otros	1,000	1,000	1,000

Tabla 4.- Significación de la prueba de McNemar.

El gráfico 4 y la tabla 4 indican las respuestas aportadas por los estudiantes que estaban realizando prácticas externas y los niveles de significación de la prueba de McNemar alcanzados en la comparación de las estrategias empleadas para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Por último, el gráfico 5 pone de manifiesto los porcentajes de respuesta afirmativa emitidos por todos los agentes implicados en las prácticas externas, sobre si, en primer lugar, los estudiantes deben o no realizar una memoria o dossier final de prácticas y, en segundo lugar, sobre si, mientras están realizando las prácticas tienen que elaborar o no algún otro trabajo o informe de desarrollo. El gráfico recoge los porcentajes de respuesta afirmativa a cada una de las propuestas según valoración de los coordinadores (C), los tutores académicos (TA), los tutores externos (TP) y los estudiantes.

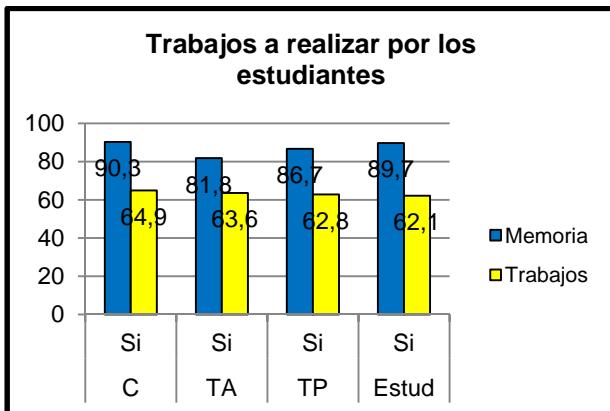


Gráfico 5.- Porcentaje de respuesta afirmativa emitida por los agentes sobre las memorias y trabajos a realizar por los estudiantes al final y durante el desarrollo de las prácticas externas.

DISCUSIÓN

Los principales resultados son los siguientes:

La mayoría de coordinadores manifiesta que no utilizan las estrategias de recogida de información mencionadas para evaluar los aprendizajes del alumnado mientras realizan las prácticas, tal vez porque no son los agentes responsables de evaluar los aprendizajes del alumnado. Los estudiantes coinciden en señalar que los coordinadores no utilizan ninguno de los instrumentos citados para afrontar tal tarea.

Las estrategias utilizadas por los tutores académicos para evaluar a los estudiantes son, según los coordinadores, la memoria final de prácticas y las entrevistas que mantienen con el alumnado, indicando que no utilizan los cuestionarios ni la autoevaluación. Los tutores académicos indican que, como estrategia para la obtención de información, recurren a la memoria final de prácticas y al control de la asistencia a los centros de prácticas, y en menor medida a mantener entrevistas con los estudiantes durante el período de prácticas.

El instrumento que más utilizan los tutores externos, según manifiestan los coordinadores es el control de la asistencia. Los propios tutores externos indican que emplean tanto el control de la asistencia, como la memoria de prácticas y las entrevistas mientras los estudiantes se encuentran en los centros e instituciones realizando las prácticas.

Los estudiantes, por otra parte, confirman lo relativo al control de asistencia aunque no se muestran tan de acuerdo con lo relativo a la memoria final.

Además, en todos los informantes se detecta un porcentaje de sujetos que indican que son utilizados otros instrumentos, algunos de manera circunstancial y otros de forma habitual.

Todos los agentes informantes señalan mayoritariamente que la memoria final de prácticas es el producto que tienen que realizar los

estudiantes. La mayoría de coordinadores incluye además los trabajos que hacen los estudiantes mientras realizan las prácticas como elemento y fuente de información para evaluar los aprendizajes, aunque los tutores académicos le restan importancia coincidiendo con las respuestas emitidas tanto por los tutores externos como por los estudiantes.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados alcanzados pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- Los agentes informantes, tanto internos como externos, tienen diferentes puntos de vista sobre las herramientas y estrategias, los criterios y los procesos a emplear para evaluar los aprendizajes que los estudiantes alcanzan durante el período de practicum.
- Existe una amplia variedad de herramientas utilizadas para recoger información que permita evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el practicum.
- Los coordinadores y los estudiantes coinciden en señalar que los tutores académicos se basan, fundamentalmente, en la memoria final de prácticas para evaluar los aprendizajes del alumnado, mientras que los tutores externos y los académicos destacan que el control de asistencia tiene una gran importancia en la evaluación final.
- Los tutores externos no siguen las pautas que desde la universidad se establecen en la guía docente de prácticas externas para la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante ese período formativo. La razón se encuentra en que no comparten la misma perspectiva o carecen de información pertinente sobre los procesos a seguir en el terreno académico.
- Los tutores académicos recurren a la memoria final de prácticas elaborada por los estudiantes y a la evaluación remitida por los tutores externos sobre el trabajo desempeñado por los estudiantes en la institución que les acoge para desarrollar el practicum.
- Las diferencias entre la perspectiva de los tutores externos y los académicos puede estar basada en las diferentes visiones que, a su vez, tienen sobre los objetivos y finalidad de las prácticas externas.
- Las respuestas emitidas por los tutores académicos y externos y las opiniones y valoraciones proporcionadas por los

coordinadores del practicum revelan ciertas deficiencias en aspectos formativos relativos a la evaluación de los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burguera, J. (2012). Las prácticas externas en la educación superior. Bases para el diseño de un protocolo de evaluación. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2003). Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía metodológica. Madrid: MECD.
- García Delgado, J. (2009). Bolonia y la buena práctica de las prácticas. *La Cuestión Universitaria* 5, 2009, 82-90.
- García Jiménez, E. (2006). Prácticas externas. En M. De Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Manjón, J. V. (2008). Los nuevos modelos educativos: adquisición competencial, empleabilidad y entornos prácticos de trabajo. En I. Rodríguez Escanciano (Ed.). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*. Valladolid: Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), consultada el 12 de octubre de 2.012 <http://redie.uabc.mx/v07n02/contenido-tejada.html>. pp. 1-31.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación* 354, Enero-Abril 2011, 21-43.

LA RÚBRICA COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE UN DIARIO DE PRÁCTICAS

Nati Cabrera Lanzo

Universitat Oberta de Catalunya

Rosa Mayordomo Saiz

Universitat Oberta de Catalunya

Anna Espasa Roca

Universitat Oberta de Catalunya

El objetivo de la presente comunicación es presentar las rúbricas como un recurso para facilitar el proceso de evaluación del diario de prácticas. El prácticum de Psicopedagogía está organizado en función de los diferentes ámbitos de intervención del psicopedagogo, lo que provoca que haya un elevado número de docentes y que la coordinación a la hora de evaluar sea complicada y difícil de conseguir. Por este motivo, se han diseñado unas rúbricas que permitirán a los docentes compartir los mismos criterios de evaluación y niveles de desarrollo competenciales. Además, también permitirán a los estudiantes conocer qué se les exige y qué se valora en cada nivel de aprendizaje. En esta comunicación se explicaran las decisiones que se han tomado para diseñar las rúbricas así como los resultados obtenidos después de la prueba piloto puesta en marcha en la primera fase de desarrollo de la experiencia.

INTRODUCCIÓN

El contexto en el que se enmarca la presente comunicación es el de una universidad no presencial en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo, principalmente, en un campus virtual. Sin embargo, algunas asignaturas, concretamente las de prácticum, orientadas a la profesionalización de los estudiantes, requieren presencialidad en un centro de prácticas. La experiencia que presentamos se desarrolla en el Programa de Psicopedagogía de la

Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y en un contexto de aprendizaje mixto entre lo presencial y lo virtual. El prácticum de esta titulación tiene dos asignaturas: en la primera (PI), la finalidad que se persigue es que el estudiante entre en contacto con el centro y realice un primer análisis de necesidades; en la segunda (PII), el estudiante debe llevar a cabo una intervención bajo la supervisión de un psicopedagogo. Las dos asignaturas de prácticum se organizan en grupos que responden a los diferentes ámbitos de intervención del psicopedagogo, de manera que los docentes que imparten cada grupo de prácticum son expertos en ese ámbito de intervención específico.

Esta potencialidad que supone la diversidad de perfiles docentes según sea el ámbito de intervención, comporta, a su vez, una problemática a nivel de coordinación y gestión del equipo docente. Una de estas problemáticas, está directamente relacionada con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. A pesar de compartir los mismos criterios de evaluación, los niveles de exigencia y la diversidad de valoraciones del equipo de docentes del prácticum en la aplicación de dichos criterios se hace evidente. Esto nos lleva a plantear la experiencia que presentamos en esta comunicación y que consiste en el uso de la rúbrica (Mertler, 2001). Este instrumento, la rúbrica, se convierte así en una estrategia que intenta asegurar una aplicación similar del sistema de evaluación en toda la asignatura aunque los docentes sean personas distintas.

En esta comunicación se explicarán las decisiones que se han tomado para diseñar las rúbricas así como los resultados obtenidos después de una prueba piloto.

MARCO TEÓRICO

Desde una perspectiva socio-constructivista, entendemos la evaluación como continua, inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y al servicio de este proceso. La evaluación es considerada como formativa y formadora, como instrumento para la regulación de la intervención del docente, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, como un instrumento al servicio del proceso de autorregulación del aprendizaje del alumno (Allal & Wegmuller, 2004, Mauri, 2007, Coll, Rochera, Mayordomo y Mila, 2007, Coll, Mauri y Rochera, 2012). El referente de la acción educativa y del proceso de evaluación lo constituyen las competencias, en tanto que informan al docente sobre lo que debe ayudar a construir y desarrollar y, por tanto, a evaluar.

Ser competente, en un ámbito determinado de actividad, comporta ser capaz de activar, movilizar, integrar y adecuar conocimientos de distinta naturaleza que son relevantes para abordar tareas, problemas y situaciones relacionados con dicho ámbito, tomando en consideración las características y elementos del contexto en el que se plantean dichos problemas, situaciones o tareas (Coll, 2009; Mauri, 2007). Esta conceptualización de las competencias

comporta que el desarrollo de una competencia esté indisolublemente asociada a la adquisición de unos determinados tipos de contenido (conocimientos, habilidades, valores actitudes, etc.); al aprendizaje de su activación, de su movilización y de su aplicación en contextos relevantes de uso. Desde nuestra perspectiva, es importante atender por igual a todos los componentes esenciales del concepto de competencia y situar el punto de partida en la identificación y selección de prácticas socioculturales relevantes en un determinado contexto histórico, social y cultural (Coll, 2009). La consideración de los distintos componentes de las competencias, así como la importancia de la identificación y selección de las prácticas socioculturales relevantes y significativas en la definición de las mismas, nos lleva también a adoptar una perspectiva en la que las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, en el marco del prácticum, se han de organizar en torno a actividades auténticas (Díaz_Barriga, 2004). Los estudiantes se deben implicar en actividades y proyectos reales que requieran la integración y el uso de habilidades y conocimientos tal como deberían ser empleados en la práctica. Desde esta perspectiva, los criterios de evaluación han de ser claros, compartidos por profesores y alumnos y han de estar centrados en los aspectos implicados en el desarrollo de las competencias.

En este contexto educativo es donde toman sentido las rúbricas como un recurso que permite valorar el desarrollo de las competencias. De acuerdo con Blanco (2008), entendemos las rúbricas como una tabla de puntuación que se utiliza para evaluar el nivel de desempeño (competencias) del estudiante en relación a una actividad educativa. Las potencialidades de este instrumento permiten, por un lado, desde el punto de vista del alumno, conocer qué se espera de él en cada uno de los niveles de desempeño y, por parte del docente, facilitar el feedback o retroalimentación en el proceso de desarrollo de la actividad.

En general, las rúbricas se pueden clasificar en dos grupos: las holísticas (Blanco, 2008) o también llamadas comprensivas (Puigdellívol, García Aguilar, Benedito, 2012), con un planteamiento de evaluación general y global del proceso de enseñanza y aprendizaje, y las analíticas que permiten valorar aspectos concretos identificados dentro de la actividad. Utilizar un tipo u otro, dependerá de los objetivos con los que se pretenda evaluar. De forma coherente con el planteamiento y conceptualización de la evaluación que previamente se ha presentado -formativa y continua- se considera que la rúbrica analítica adquiere todo el sentido. Se utiliza como instrumento para guiar, regular y controlar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (tanto por parte de los profesores como por parte de los propios estudiantes), para poder identificar los problemas en dicho proceso y realizar los ajustes oportunos para superar dichas dificultades (Mauri, 2007; Cebrián, M., 2008).

Actualmente son considerables las experiencias e investigaciones sobre el uso de la rúbrica. En general, son estudios centrados en analizar las potencialidades y, si es el caso, las limitaciones de la rúbrica para una finalidad concreta y en un contexto específico. En este sentido, heos recogido dos ejemplos

de experiencias llevadas a cabo en el contexto universitario: por un lado, la experiencia de Raposo y Martínez (2011), presenta las rúbricas como un instrumento útil para facilitar la tutoría y el seguimiento en grupo de estudiantes; por otro lado, Puigdellívol, García Aguilar, y Benedito (2012), llevaron a cabo una experiencia para contrastar la potencialidad de la rúbrica como un instrumento útil para la formación de futuros docentes. En este segundo caso, se pretendía estudiar la transferencia del uso de la rúbrica en su futura práctica profesional. Los resultados del estudio ponen de manifiesto que los estudiantes dominan los aspectos instrumentales de la herramienta, pero el análisis más profundo que implicaría una conciencia de la herramienta para transferirla a situaciones educativas futuras es menos evidente. Existen, también, algunos trabajos sobre el uso de la rúbrica como instrumento para evaluar el diario de prácticas (Wamba, Ruiz, Climent y Ferreras, 2007) en los que se destacan las potencialidades de la rúbrica con esta finalidad evaluativa.

En general, a pesar que las experiencias valoran la rúbrica como un recurso útil para la evaluación, las rúbricas, por sí solas, no llegan a ser una herramienta útil para promover el aprendizaje, sino que su potencialidad siempre dependerá del uso que se haga de ella. Más allá de esta asunción, es necesario tener en cuenta que la rúbrica permite al estudiante conocer porqué se sitúa en un nivel de desarrollo específico de una competencia y no en otro, pero la rúbrica no contiene la información específica que le ayudará a moverse de un nivel a otro superior. Este tipo información es clave en la definición de evaluación formativa, tal y como previamente se ha apuntado. Con todo ello queremos decir que el feedback que proporciona directamente la rúbrica es parcial y necesita ser complementado con la información que precisa el estudiante para pasar de un nivel de desarrollo de la competencia a otro superior.

OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

General

Utilizar las rúbricas como una estrategia para facilitar y hacer más transparente y equitativo el proceso de evaluación del prácticum, tanto a los docentes como a los estudiantes.

Específicos

- Facilitar la evaluación de competencias que realizan los docentes, estableciendo los elementos clave que se deben tener en cuenta.
- Establecer unos niveles de competencia compartidos y aplicados de manera similar y con valoraciones compartidas, entre todo el equipo de docentes del prácticum.

- Promover la reflexión sobre el proceso de desarrollo de competencias de los estudiantes a través de la autoevaluación de su propio proceso utilizando la misma herramienta de evaluación que los docentes.

Las rúbricas surgen como una propuesta de solución para alcanzar total o parcialmente los objetivos expuestos en esta primera fase de implementación de la experiencia.

LA EXPERIENCIA

Como previamente se ha explicado, el prácticum del programa de Psicopedagogía de la UOC está organizado en función de los diferentes ámbitos de intervención del psicopedagogo. Por este motivo, hay un elevado número de docentes y, la coordinación y la creación de consenso en el proceso de evaluación es siempre una tarea compleja, y más, si lo que pretendemos es que se compartan los niveles de competencias exigibles a los estudiantes y que se apliquen las valoraciones de los mismos de manera similar para no crear diferencias significativas entre grupos por el sólo hecho de tener profesores diferentes.

La docencia en la UOC está organizada de tal manera que podemos identificar dos figuras clave: por un lado, *los profesores responsables de la asignatura* (a partir de ahora PRA), que son expertos en el contenido que se enseña y se responsabilizan del diseño de la asignatura, de la identificación de los objetivos y competencias que en ella se trabajan, de las metodologías, actividades y los recursos que se utilizan y del sistema de evaluación que se aplica; y, por otro lado, *los colaboradores docentes*, también expertos en el contenido que se enseña, y se responsabilizan de la aplicación del diseño de la asignatura en la acción docente que ejercen con los estudiantes en el aula virtual, siendo ellos los responsables de dinamizar las actividades y de evaluar a los estudiantes conforme al sistema previamente definido. PRAs y colaboradores docentes trabajan conjuntamente y conforman lo que llamamos el equipo docente de la materia.

A causa de toda la problemática expuesta anteriormente, los PRAs del prácticum deciden diseñar unas rúbricas para una de las actividades que conforman la evaluación continuada de la asignatura, concretamente, la elaboración de un diario en el que el estudiante refleje el proceso de aprendizaje que experimenta a lo largo de su estancia presencial en el centro de prácticas. Esta actividad de evaluación continuada tiene un peso del 50% en la evaluación global de la asignatura.

La experiencia se divide en dos fases. El objetivo de la primera fase es el diseño de las rúbricas y su implementación por parte de los docentes como herramienta de evaluación del diario de prácticas. La presente comunicación, se

centra en esta primera fase. En ésta, la finalidad principal de las rúbricas es la de permitir a los docentes compartir los mismos criterios de evaluación y los niveles de competencia exigibles, en esa actividad concreta, a los estudiantes. La segunda fase de la experiencia, que se llevará a cabo a partir de septiembre del 2013, permitirá presentar la rúbrica a los estudiantes desde el principio del semestre. De esta manera, los estudiantes podrán conocer qué se les exige en cada nivel de aprendizaje, así como regular su propio proceso de aprendizaje y promover la autoevaluación de los estudiantes a través del mismo instrumento.

Durante el prácticum, además de tener que completar con éxito las horas de presencia en el centro que son evaluadas por el tutor del mismo, en la parte virtual, el estudiante debe realizar 3 actividades de evaluación continuada, imprescindibles todas ellas para poder superar la asignatura. Como ya hemos comentado, las rúbricas que se han elaborado corresponden a la actividad virtual número dos (la elaboración de un diario de prácticas), en las dos asignaturas del programa, Practicum I y Practicum II, y por lo tanto, con variaciones tanto en las competencias como en algunas especificidades en cuanto a los niveles de desarrollo y la orientación de la pauta. En el transcurso del Prácticum I, los estudiantes tienen un rol de observador de las tareas del psicopedagogo en el centro de prácticas, analizando, reflexionando y evaluando el contexto de intervención, así como el ejercicio de la intervención psicopedagógica en dicho contexto, realizando pequeñas intervenciones progresivamente más autónomas, en el momento del proceso que el tutor de centro considera conveniente. Durante el Prácticum II, el estudiante tiene una mayor autonomía, pasando de ser un observador activo del proceso de intervención psicopedagógica de su tutor, a diseñar, implementar y evaluar un proyecto de intervención psicopedagógica en el centro de prácticas, bajo la supervisión del tutor de centro. En el contexto descrito para las dos asignaturas de practicum, el diario de prácticas es una actividad que se realiza de manera paralela a la estancia del estudiante en el centro, por parte del estudiante, y tiene como finalidad describir el conjunto de acciones que se realizan durante el proceso de las prácticas.

El Diario de Prácticas

La elaboración del diario de prácticas, tanto en el Prácticum I como en el Prácticum II, comporta un registro sistemático y continuado en el tiempo de las acciones realizadas, del proceso seguido y del progreso alcanzado por los estudiantes en el transcurso de sus prácticas en el centro. Los estudiantes han de ir aportando evidencias de diferente tipo y naturaleza, evidencias cuyo contenido van variando del Practicum I al II (por el diferente rol asumido por el estudiante en ambas asignaturas). Así, durante el Prácticum I las evidencias, tanto del proceso seguido como de los diferentes productos elaborados, hacen referencia a la reflexión, planificación, supervisión y evaluación de los procesos de intervención psicopedagógica desarrollados por el tutor de centro, así como del proceso de aprendizaje realizado por el estudiante, fruto de esa reflexión. En el Prácticum II,

las evidencias, tanto del proceso como de los productos elaborados, hacen referencia tanto a la reflexión, planificación, supervisión y revisión del propio proceso del estudiante de intervención en el centro y de su proceso de aprendizaje.

El formato del diario de prácticas es el de un blog, en el que también pueden efectuar aportaciones el profesor consultor y el resto de compañeros del aula. Las consignas que contiene el enunciado de la actividad del diario de prácticas plantean un conjunto de orientaciones y criterios que los estudiantes deben de tener en consideración en la reflexión sobre la acción (ya sea la propia o la observada) y que han de reflejar en su presentación de las evidencias. Los estudiantes han de reflexionar sobre los aspectos siguientes: la naturaleza, características y necesidades del contexto de intervención; los objetivos de la intervención; los ámbitos y destinatarios de la intervención; el contenido de la intervención; la planificación, el desarrollo y la implementación de la intervención; los procedimientos e instrumentos utilizados; los resultados obtenidos; la relación construida durante la intervención entre los diferentes profesionales que participan en la misma y, por último, sobre el propio proceso de intervención.

El diario de prácticas es el sitio idóneo para vincular lo que el estudiante ha trabajado de manera teórica en las asignaturas del programa con sus experiencias directas en el mundo laboral.

Las rúbricas

Aunque las rúbricas, correspondientes al diario de prácticas, han sido inicialmente diseñadas por los PRAs, todo el equipo de colaboradores docentes ha podido participar en su mejora y en su diseño definitivo a través de una sesión de trabajo presencial y de un proceso de trabajo e intercambio en el espacio virtual de coordinación del prácticum. Este proceso de elaboración colaborativa, nos ha permitido tener en cuenta aspectos de fondo y de forma, aspectos conceptuales y de equidad que preocupan principalmente a los PARA, y aspectos de la aplicación práctica del instrumento que preocupan, en su mayoría, a los colaboradores docentes.

La primera decisión que tomó el equipo docente fue el organizar la rúbrica, no en función de las acciones que realiza el estudiante en la actividad concreta, sino en función de las competencias que se supone que va a desarrollar. Se procedió así a la revisión de las competencias del programa de estudios vinculadas al prácticum y se mejoró su redacción con el objetivo de facilitar su comprensión por todos los agentes evaluadores (en la primera fase los docentes colaboradores, pero en la segunda fase, también los estudiantes).

En el proceso de formulación de competencias, se tuvo en cuenta la orientación y el alcance de las dos asignaturas de prácticum del programa (I II), de tal manera que las competencias que finalmente se han asignado a cada

asignatura no son exactamente iguales, precisamente para dar respuesta a los distintos enfoques.

Una vez consensuadas y formuladas las competencias de la actividad en cuestión (la elaboración de un diario de prácticas) para las dos asignaturas de practicum, la siguiente decisión que se tomó fue la de identificar cuatro niveles de desarrollo para cada competencia, atendiendo y siendo coherentes con el sistema de calificaciones cualitativas de la UOC y que se explica en el cuadro siguiente:

Calificación UOC	Nivel alcanzado	Calificación numérica	Supera la actividad?
A	Excelente	9/10	Sí
B	Bastante bueno	7/8	Sí
C	Suficiente	5/6	Sí
C-	Bastante bajo	3/4	No

Tabla 1.- Cuadro de calificaciones de la UOC

Aunque nuestro punto de partida para la elaboración de este instrumento siempre han sido las competencias, en la concreción de los cuatro niveles de desarrollo se relacionó el significado de cada competencia con las tareas y/o acciones concretas que se supone que el estudiante debe desarrollar en la actividad propuesta. De esta manera, tanto el docente colaborador que debe aplicar la rúbrica, como el estudiante cuando se autoevalúa, pueden identificar fácilmente qué se ha hecho y cómo, y por lo tanto, pueden asignar el nivel desarrollado de forma relativamente sencilla.

Para ilustrar la explicación, veamos a continuación una parte de la rúbrica del prácticum I, concretamente, la correspondiente a la primera competencia.

PAC 2 DEL PRÁCTICUM I

Diario de prácticas (centrado en la observación que el estudiante hace del tutor).

1. Capacidad para buscar, a través de fuentes rigurosas, la información teórica y legislativa propia de un ámbito concreto de intervención psicopedagógica, para analizarla y para relacionar los conceptos que de ella se extraen con las características concretas del contexto de trabajo

C-	C+	B	A
<p>La información buscada no tiene una especial relevancia para el ámbito de intervención.</p> <p>No utiliza fuentes rigurosas.</p> <p>No establece relaciones significativas entre información teórica y legislativa del ámbito y del contexto de intervención.</p>	<p>La información seleccionada tiene cierta relevancia para el ámbito de intervención pero es incompleta.</p> <p>No todas las fuentes son rigurosas.</p> <p>En ocasiones establece relaciones entre la información buscada y el contexto de intervención, pero son poco elaboradas o insuficientes.</p>	<p>La información seleccionada es relevante para el ámbito de intervención.</p> <p>Las fuentes utilizadas son rigurosas.</p> <p>Establece relaciones significativas, pertinentes y casi siempre elaboradas entre los conocimientos conceptuales y el contexto de intervención.</p>	<p>Se realiza una selección exhaustiva de información, la cual es casi siempre muy relevante para el ámbito de intervención.</p> <p>Utiliza fuentes fiables, rigurosas y contrastadas.</p> <p>Identifica un gran número de relaciones, todas ellas significativas, pertinentes y muy elaboradas, entre los conocimientos conceptuales y el contexto de intervención.</p>

Como puede observarse, en la formulación de las competencias se ha intentado resaltar las acciones (verbos) que el estudiante debe realizar, así como los aspectos cualitativos que orientan su desarrollo. Así mismo, puede verse cómo para cada nivel de desarrollo de los cuatro identificados, se insiste en cada una de las acciones y, sobre todo en el cómo se han tenido que desarrollar o no para poder asignarse a cada nivel.

Como estrategia para fomentar la unificación de criterios, se ha procedido a hacer aclaraciones y ejemplos a pie de página, sobre aspectos concretos que hay que tener en cuenta en la aplicación de la rúbrica. Por ejemplo, se ejemplifica lo que se considera una fuente de información no rigurosa (Nivel C-) y una fuente de información fiable, rigurosa y contrastada (nivel A). Veámoslo a continuación:

Fuente de información no rigurosa: por ejemplo, la utilización de información de la wikipedia o de webs de procedencia dudosa, que no tienen una validación académica y/o científica, técnica.

Fuente de información fiable, rigurosa y contrastada: por ejemplo, la utilización de artículos de revistas académicas y/o científicas, o de leyes y normativa, o de informes de instituciones públicas (como un departamento de educación, un ministerio, etc.).

En esta primera fase de la experiencia, las rúbricas se han compartido con el total de docentes colaboradores (23) de los cuales, en estos momentos, se prevé que, como mínimo, una tercera parte (7/8) aplique la rúbrica total o parcialmente, lo que supondría que permitiría evaluar aproximadamente unos 75 estudiantes [1].

En la segunda fase, como se ha comentado, se promoverá un papel activo en los estudiantes en cuanto a las rúbricas, de tal manera que para ellos suponga una forma sencilla de adaptar su proceso de desarrollo de competencias a los niveles de exigencia requeridos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En esta primera fase de la experiencia, los resultados son fundamentalmente dos.

En primer lugar, las propias rúbricas que se han diseñado para evaluar el diario de prácticas. En concreto, son dos rúbricas, una que permite evaluar el diario de prácticas que se lleva a cabo en la asignatura de PI y otra que permite evaluar el diario de prácticas de la asignatura PII. Ambas rúbricas se diferencian por las competencias y por la finalidad que persigue cada una de las asignaturas a las que corresponde, como ya hemos explicado anteriormente. Para el diseño de dichos instrumentos, además de intentar estructurarlo de manera sencilla y visualmente clara y fácil de usar, se ha tenido en cuenta la utilización de ejemplos cercanos a los docentes y los estudiantes, así como de referencias a contenidos o asignaturas concretos del programa, para orientarlos adecuadamente en su tarea. Se han utilizado, así mismo, las calificaciones habituales en el modelo de evaluación de la universidad, con la finalidad de no añadir un elemento de complejidad innecesario en el proceso de evaluación que realizan los docentes [2].

En segundo lugar, la valoración de la utilización de las rúbricas por parte de los docentes, resultados éstos que se obtendrán a partir de un cuestionario administrado a los mismos al finalizar el semestre, una vez utilizada la rúbrica para la evaluación de los estudiantes. Este cuestionario permitirá recoger la percepción de los docentes sobre si se han alcanzado o no los objetivos previstos y sobre su

satisfacción con el uso de la rúbrica. Concretamente, el cuestionario está dividido en dos partes principales:

1. Una primera parte, en la que se abordan *cuestiones de carácter general* en relación al grado de conocimiento y de experiencia en el uso de las rúbricas por parte de los colaboradores docentes;
2. Una segunda parte, en la que se formulan *preguntas concretas en relación al instrumento aplicado*. Esta parte, a su vez, se ha estructurado en tres apartados fundamentales para el proyecto y que versan sobre:
 - las competencias que contiene (si son las que efectivamente se trabajan y/o evalúan en esa actividad);
 - los cuatro niveles de desarrollo que se han identificado(si se ajustan a los que habitualmente valoran en esta actividad, si son suficientes, concretos y si la redacción es comprensible);
 - las mejoras que se ha previsto que se produzcan con el uso de la rúbrica (por un lado, asegurar la aplicación de unos mismos criterios y baremos en la evaluación de esta actividad por parte de todos los docentes y, por otro, facilitar el trabajo de los docentes).

Al final del cuestionario, los participantes pueden hacer las sugerencias y aportaciones que consideren oportunas, a través de una pregunta de respuesta abierta. De esta manera, se pueden recoger aquellas mejoras que los docentes consideren necesarias para la utilización del instrumento en ediciones posteriores.

En el momento de redactar este escrito, aún no estamos en disposición de explicar estos resultados, pero sí de presentarlos en el congreso de Poio y en posteriores publicaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Prieto, L. (Coord). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*,Barcelona: Octaedro. ICE-UB
- Allal, L & Wegmuller, E (2004). *Finalités et fonctions de l'évaluation. (Purposes and functions of evaluation)*. Educateur (special issue 04), 4-7.
- Cano, E. (ed.). (2011). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la Sociedad Red. Col·lecció Transmedia XXI*. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Cebrián, M. (2008). La evaluación formativa mediante eRúbricas. *Indivisa: Bolentín de estudios e investigación*, 10, págs. 197-208.

-
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación* (pp. 101-112). Madrid: OEI Santillana. Consultado el 27-04-2013 en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/cap_libros/CC_EnsenarAprenderSigloXXI.pdf
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R., & Naranjo, M. (2007). Continuous assessment and support for learning: an experience in educational innovation with ICT support in higher education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 783-804.
- Díaz Barriga, F. (2004). Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje. *Perspectiva Educacional*, 43, págs. 51-62.
- Mauri, T. (2007). *Evaluación, autorregulación y proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacia una evaluación formativa, continua y auténtica*. Conferencia presentada en Jornadas de Inspección Educativa: Evaluación, autorregulación y proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacia una evaluación formativa, continua y auténtica, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 24-26 de Octubre. Consultado el 27-04-2013 en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/TM_JornadasInspeccion_07.pdf
- Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7 (25).
- Puigdelívol, I., García Aguilar, N y Benedito, V. (2012). Rúbricas, más que un instrumento de autoevaluación. En Cano, E. (ed). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Transmedia XXI.
- Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación Universitaria*, 4 (4), 19-28.
- Wamba, A.M., Ruiz, C., Climent, N. y Ferreras, M. (2007). *Las rúbricas de evaluación de los prácticum como instrumento de reflexión para los estudiantes de maestro de educación primaria*. Actas del IX Congreso de Poio: Buenas Prácticas en el Prácticum. Poio (Galicia): 1251-1261.
-

[1] Para las fechas de la celebración del congreso de Poio, ya dispondremos con exactitud de todos estos datos.

[2] Está previsto compartir dichas rúbricas en la comunicación definitiva y en la presentación en el congreso.

REFLEXIONES SOBRE LAS PROPUESTAS DEL PRACTICUM EN LOS NUEVOS GRADOS DE ENFERMERÍA

Olga Canet Vélez

Universidad Ramon LLull

Mercedes Reguant Alvarez

Universidad de Barcelona

Judith Roca Llobet

Universidad Ramon LLull

La importancia del Practicum, como plan de formación, radica en la concepción del mismo como componente de los programas curriculares y de su clara intención formativa; dependerá de las decisiones de carácter curricular, organizativo o institucional que se adopten.

La finalidad de esta comunicación es compartir algunos de los resultados obtenidos en una investigación evaluativa realizada en 2012 en diferentes instituciones universitarias catalanas donde se está impartiendo la titulación de Enfermería. El objetivo propuesto ha sido conocer cual eran sus propuestas en relación al diseño y la planificación del Practicum en las primeras promociones del Grado de Enfermería.

Los resultados inferidos nos han permitido identificar las condiciones contextuales y apuestas curriculares en relación con las estructuras curriculares del Practicum en los diferentes cursos académicos (créditos, progresión planteada, objetivos propuestos, metodologías de aprendizaje, enfoques pedagógicos,...).

INTRODUCCIÓN

El Practicum se construye como proyecto pedagógico, con la contextualización propia de la titulación de enfermería, con unas intenciones educativas en formato de logro competencial, con unos contenidos y actividades concretos, y finalmente con un sistema evaluativo y de seguimiento que lo acredite (González Sanmamed, 2001; Zabalza, 2007).

Según Villa (2004) el objetivo general que persigue el Practicum sería:

"Integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. Con ello se trata de posibilitarle la adquisición de los

conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito del mercado laboral” (p.2).

La planificación del Practicum es compleja porque son muchos los elementos de tipo curricular, didáctico, burocrático e institucional a considerar, además de implicar la participación de distintos agentes. La planificación del Practicum debe ser rigurosa, y coherente entre todos los agentes implicados en él (Fernández Tilve et al., 2001) (Díaz Boladeras, 2002).

El diseño del Practicum debe incluir un plan de trabajo específico, real y adecuadamente temporalizado; estructurado con unos objetivos competenciales concertados y claros. De la misma manera es conveniente que tenga un marco teórico definido y que explice su relación e integración con las asignaturas con las que exista relación académica.

La importancia del Practicum, como plan de formación, radica en la concepción del mismo como componente de los programas curriculares y de su clara intención formativa; dependerá de las decisiones de carácter curricular, organizativo o institucional que se adopten. Barnett (2001) sugiere algunas disyuntivas respecto al Practicum; como sería el dilema formativo del Practicum en relación con el peso que han de tener las materias de la carrera frente al ejercicio profesional; cuál debe ser el enfoque docente que se desea conseguir, si la propuesta persigue una orientación más académica, laboral, especializada o generalista.

Existen diferentes diseños de Practicum dependiendo de cual sea su planteamiento (Zabalza, 1998), unos potencian el abordaje de contenidos de alguna de las materias del currículum con el fin de explorar procedimientos propios de la disciplina en los contextos reales de trabajo. Algunos están organizados secuencialmente de manera que su desarrollo se corresponde con algún grupo de disciplinas de la carrera; éstos al inicio plantean un Practicum más genérico y un Practicum más especializado al final de la formación. Otros lo diversifican en función de la materia o especialidad del tutor de prácticas de la universidad de manera tal que los estudiantes centran su Practicum en aquello en lo que su tutor es especialista. Es difícil pensar en un modelo estereotipado de Practicum debido a la diversidad contextual y de los perfiles profesionales (Mulcahy, 2000). Por ello parece oportuno identificar las diferentes modalidades de Practicum en las nuevas propuestas de Grado en enfermería.

En ocasiones la tipología del Practicum en enfermería es mixta, en función del momento o circunstancias opta por potenciar más unas orientaciones que otras. A pesar de ello permiten la oportunidad del desarrollo de habilidades, actitudes y valores como resultado del inicio de socialización durante las prácticas en todas las orientaciones, sin desconectar de las competencias sobre el ejercicio profesional (Gutiérrez, 2002).

Por otra parte, comentar que los Practicum no presenciales, virtuales, no pueden considerarse como tal. Existen experiencias muy interesantes y pedagógicas que al simular escenarios reales resultan muy enriquecedoras como materiales de preparación o para profundizar en determinados aspectos.

A pesar de que las nuevas tecnologías de la información hace años que están presentes en el Practicum colaborando y planteando nuevas formas de enseñanza, no pueden sustituir las prácticas “out door”, en contextos laborales, profesionales. Los recursos tecnológicos tienen la función de ser medio y fin educativo (Gallego y et al, 2009), como ejemplo encontramos excelentes proyectos de e-portafolios o la e-rúbrica, pero no como alternativa a la realización del Practicum en espacios reales. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos formativos son:

“un instrumento clave en el proceso de formación pre-profesional y tutorial. Este dato es coherente con las aportaciones de Raposo (2002), Iglesias (2005) Raposo y Sarceda (2007), Cebrián y Monedero (2009), quienes otorgan a los medios tecnológicos un papel relevante en dicha etapa formativa y con grandes posibilidades, tanto en el diseño, como en el desarrollo y evaluación del Practicum” (Martínez Figueira y Raposo, 2011, p. 176).

La diversidad de modalidades de Practicum es fruto de la complejidad y pluralidad de componentes que intervienen en él, pero este no ha de ser un obstáculo que impida al Practicum ir evolucionando y mejorando, como modelo formativo por excelencia que es. No existe un único modelo de Practicum al cual podamos considerar el modelo ideal, la eficacia y eficiencia del mismo dependerá de la calidad de sus componentes y su organización:

“la ausencia de un modelo claro que defina la organización del Practicum es, en mi opinión, la variable que mejor explica la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de muchos modelos de prácticas actualmente vigentes” (Zabalza, 2011, p. 27).

PROCESO METODOLÓGICO

El diseño de la investigación surge a partir una perspectiva cualitativa desde el paradigma interpretativo, en la que se entiende la realidad educativa como múltiple y diversa. Nos interesó la percepción del objeto de estudio desde los propios implicados.

En el paradigma interpretativo según Sandín (2003), la realidad depende en gran medida de las condiciones temporo-espaciales y contextuales en donde se origina. La investigación busca describir, comprender e interpretar los distintos fenómenos que se desarrollan en ella. Guba y Lincoln en (González Monteagudo, 2000/01) sostienen que la investigación interpretativa mantiene las características como son: que se desarrolla en ambiente natural; que el sujeto humano es el instrumento de investigación; que se utiliza el conocimiento tácito; que aplica métodos cualitativos; que el análisis de los datos es inductivo; que los resultados son negociados; que realiza una interpretación ideográfica y que aplica criterios especiales para la confiabilidad.

Se realizó una investigación en la que se exploraron las propuestas formativas de siete instituciones universitarias catalanas donde se impartía el grado de enfermería durante el curso académico 2012-2013; momento en que se titulará la primera promoción como Graduados de Enfermería.

Todas las Universidades participantes cuentan con una dilatada experiencia formativa, tal y como se puede observar en el siguiente grafico1.



Gráfico 1.- Experiencia docente en la formación de profesionales de enfermería de las universidades participantes

La recogida de datos se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas y revisión documental facilitada durante las mismas. El análisis de contenido se realizó con el soporte del programa informático Atlas –ti.

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

Objetivo general

- Explorar los planes de estudios de los nuevos Grados en Enfermería

Objetivos específicos

- Determinar la estructura curricular diseñada en los planes de estudio en relación al *Practicum*
- Identificar los diferentes *Practicum* asignados en cada uno de los cursos académicos

- Determinar los nexos existentes entre las diferentes propuestas de Practicum exploradas
- Identificar las orientaciones planteadas en las diferentes modalidades de *Practicum*

RESULTADOS

Con este afán se exploraron los planes de estudios de diferentes universidades catalanas, donde se están realizando los Grados en Enfermería. La programación del Practicum en las algunas universidades obedece a esquemas diferentes, para la comparabilidad en su estructura nos hemos basado en los siguientes criterios: cursos, momento del curso (trimestre, cuatrimestre, semestre), créditos y asignaturas.

A continuación se presentan algunos hallazgos relevantes:

- La distribución y estructura de los créditos prácticos en los diferentes planes de estudio ofrece similitudes y discrepancias a la vez.
- Todos los diseños están muy próximos a los 90 créditos en materia de Practicum/ Prácticas externas obligatorias.
- La mayoría de universidades inician el Practicum en el primer curso y otras lo hacen en segundo.
- El número de periodos de prácticas realizados a lo largo de todo el Grado, es dispar. La universidad que más periodos organiza lo hace entorno 12, y la que menos, con 4.
- Los periodos iniciales son de más corta duración, planteando periodos de observación con la intencionalidad que sean periodos introductorios en contextos asistenciales donde la complejidad de los cuidados asistenciales es básica. El Practicum inicial se suele fundamentar en periodos de observación, en la toma de contacto con las instituciones sanitarias, más centrados en la atención a la persona sana y en los cuidados básicos.
- Los Practicum de cuarto curso son los más amplios, pueden tener una duración hasta de 12 semanas.
- En relación con la progresión de horas prácticas en la formación, en general existe una progresión directamente proporcional a los años de formación realizados. Se han podido identificar dos tipos de tendencias generalizadas, como se aprecia en la tabla 1:
 - En algunas universidades se opta por incrementar los créditos por curso de manera gradual hasta tercero, sin embargo en el último curso se dobla o triplica el tiempo en relación con el curso anterior.
 - En otras universidades destinan a tercer curso mayor número de créditos.

	UNIVERSIDADES/ Nº créditos destinados a Practicum						
CURSOS/ créditos	1	2	3	4	5	6	7
Créditos totales	90	78	78	91, 5	87	81	84
Primero	9	5	6	1,5	3		
Segundo	18	11	12	13	12	21	12
Tercero	21	20	18	17	42	39	42
Cuarto	42	42	42	60	30	21	30
Porcentaje de créditos en 4º	46,6	53,8	53,8	65, 5	34,4	25,9	35,7
Porcentaje de créditos en 3º					48,2	48,1	50

Tabla 1.- Distribución del Practicum por cursos y créditos en las universidades

- Cabe destacar que existe un predominio de 2 contextos asistenciales con relación a los ámbitos de realización de las prácticas: Practicum hospitalario y Practicum comunitario. La proporción de los períodos entre estos 2 contextos es desigual en las diferentes universidades explorados, no siguen ningún patrón definido, obedeciendo su planificación a decisiones estratégicas institucionales.
- Los contextos profesionales para realizar el Practicum suelen ser idénticos en la mayoría de universidades, pero algunas instituciones formativas se han planteado la posibilidad de que el estudiante escoja un itinerario en el último curso de su formación. Se incorpora un nuevo planteamiento con la elección del crédito optativo en el Practicum.
- No existen propuestas en torno a que el Trabajo de fin de Grado este vinculado directamente con el Practicum, donde se establezcan sinergias o integración entre ambas asignaturas.
- Se identifican 3 modalidades de Practicum. La mayoría de universidades sitúa como piedra articular de su Practicum el aprendizaje significativo, otras lo hacen desde una directriz que se posiciona hacia la toma de decisiones entendida dentro del proceso reflexivo formativo. Por último, también se evidencia una modalidad de Practicum en donde el proceso de enseñanza aprendizaje se propone desde el constructivismo educativo, entendido como proceso dinámico y participativo, desde el concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción.

- Podríamos decir que los nuevos Practicum impulsados desde el EEES están orientados:
 - Para “poner a prueba” los conocimientos y habilidades adquiridos, en donde el estudiante debe mostrar su habilidad para resolver problemas e imprevistos, su iniciativa, habilidad para tomar decisiones y, especialmente, su capacidad para reflexionar y aprender de los errores.
 - Sobre un modelo reflexivo como proceso de reconstrucción de la experiencia para aprender contrastando la teoría y la práctica.
 - Para que la formación práctica en entornos profesionales sean parte del aprendizaje vital del estudiante y le ayude a dirigir su proyecto de vida personal y profesional.

CONCLUSIÓN

El aspecto más relevante sobre los cambios de orientación en la adaptación al EEES, que han sufrido los nuevos diseños de Practicum en la formación de los profesionales de enfermería en las universidades, predominan las siguientes tendencias: Se ve impulsado de manera excepcional el desarrollo de competencias transversales y específicas; se propone un Practicum mucho más integrado en el currículum; se da mayor énfasis a la formación global, actitudinal, no sólo la técnica; se proyecta el Practicum como eje del aprendizaje, como espacio de transferencia de conocimientos a generador de los mismos; se percibe una mayor versatilidad del Practicum, así como un aumento de su importancia curricular.

La planificación y ubicación del Practicum en los planes de estudios obedece a lógicas distintas, pero existen unos criterios transversales a tener en cuenta:

- Iniciar la formación práctica con Practicum introductorios, de observación, incluso que sirvan como toma de contacto con las instituciones sanitarias, donde los cuidados a dispensar sean básicos.
- La conveniencia de que exista progresión en la complejidad requerida en los cuidados a los pacientes atendidos.
- Los ámbitos de actuación en los contextos asistenciales son mayoritariamente dos, el hospitalario y el comunitario, aunque se perfila la conveniencia de repensar el contexto de actuación profesional en pro del crecimiento profesional- disciplinar.

Las distintas modalidades de Practicum se basan en el aprendizaje significativo, donde el proceso reflexivo, la definición por competencias y la integración entre los contenidos teóricos y prácticos marcan sus características definitorias.

Los objetivos más perseguidos y planteados en el Practicum se centran en que el estudiante pueda comprender la integración de la intervención de enfermería en equipos de trabajo, además de la importancia de interrelacionar los conocimientos académicos en situaciones reales y el desarrollo de competencias específicas en contextos profesionales.

El horizonte del Practicum apunta hacia la delimitación de itinerarios formativos según orientaciones personales y profesionales de los estudiantes. La selección del recorrido formativo práctico es una estrategia emergente que cobra sentido en planes de estudios más internacionales y compatibles.

Los objetivos diseñados para el Practicum deben ser claros, concretos y con un eje transversal en todos los períodos. La propuesta de unas determinadas competencias en su logro, donde destaque la capacidad de interrelacionar e integrar conocimientos en la práctica, facilitará al estudiante la integración en la intervención profesional e irá construyendo su identidad profesional desde la formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Boladeras, M. (2002). *Pla de treball pel Practicum de Psicologia Evaluació del programa d'educació en alternança de l'Escola Universitària Politécnica de Vilanova i la Geltrú 1*. Vilanova i la Geltrú
- Fernández Tilve, M. D., et al. (2001). El Prácticum En Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales.
- Gallego, M. J., y et al. (2009). Desarrollo de competencias en el Prácticum con materiales y actividades online. Pixel-Bit. *Revista de medios y educación*, 135 -150.
- González Monteagudo, J. (2000/01). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. SPUS. Consultado 15 de septiembre 2010, 15, desde la World Wide Web:
http://www.publius.us.es/cuestiones_pedagogicas/indice_contenidos/nº_15
- González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Practicum?, ¿Qué hemos aprendido sobre el Practicum? : [Archivo de ordenador] ISBN 84-932470-2-.
- Gutiérrez, M. I. (2002). Las prácticas clínicas de Enfermería : perspectiva de los estudiantes de Primer Curso. *Metas de enfermería*, 5(49), 50-54.
- Martínez-Figueira, E., y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial en La formación práctica de estudiantes universitarios:

repensando el Practicum. *Revista de educación. Ministerio de educación*, 354

Mulcahy, D. (2000). Turning the contradictions of competence: competency-based training and beyond. *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (2), 259- 280.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Villa, A. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2).

Zabalza, M. A. (1998). El prácticum en la Formación de los Maestros. In A. Rodríguez Marcos y E. Sanz y M. V. C. Sotomayor (Eds.), *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea* (pp. 169-202). Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. In A. Cid y M. Muradas y M. Zabalza y M. Raposo y M. C. Iglesias (Eds.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 35- 48). Pontevedra: Imprenta Universitaria.

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

PRÁCTICUM Y TFG: SU IMBRICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Ángel Gregorio Cano Vela

Facultad de Educación de Ciudad Real

Antonia María Ortiz Ballesteros

Facultad de Educación de Toledo

La coincidencia que tienen TFG —Trabajo de Fin de Grado— y Prácticum II en el tiempo, así como su ubicación al final de los estudios del Grado de Maestro, permiten establecer entre ellos relaciones que deben dirigirse a una mayor rentabilidad de los objetivos que cada uno persigue de forma independiente y que pueden verse enriquecidos si se trabajan de manera coordinada. Mediante el TFG, el estudiante debe demostrar que ha adquirido todas las competencias descritas en el título, por lo que el Prácticum se convierte en el observatorio privilegiado desde el que formular necesidades reales (en el terreno de la investigación-acción) y también en un laboratorio para probar propuestas innovadoras. La presente comunicación pretende explicar cómo vemos este reto en la UCLM a través de las reflexiones y experiencias de dos profesores del Dpto. de Filología Hispánica que hemos participado como miembros en las Comisiones de Prácticum y TFG, elaborando documentos programáticos, pero también somos tutores y constatamos día a día las dificultades reales que se presentan a los alumnos.

INTRODUCCIÓN

El nuevo Prácticum y su simultaneidad con la dirección de los TFG supone un reto en general para profesores y alumnos pero, en particular, cada área y Facultad debe afrontar la especificidad de su materia y contexto. En las líneas que siguen presentaremos cómo estamos respondiendo en las Facultades de Educación de Ciudad Real y Toledo en el terreno específico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura de cara a contribuir a la formación integral de los estudiantes. Pensamos que la necesidad de elaborar un TFG durante el Prácticum obliga a los alumnos a agudizar la visión crítica de la realidad escolar con el fin de que el primero pueda convertirse en una propuesta de mejora en los principales ámbitos de investigación que interesan hoy a la didáctica que nos ocupa: la alfabetización inicial, el incremento del vocabulario, el tratamiento de la expresión oral en clase, la comprensión lectora, el disfrute de la literatura infantil, la enseñanza en contextos

multilingües, el análisis de materiales educativos, etc. De paso, esta modesta incursión en el mundo de la investigación debería despertar el interés de los alumnos por continuar su carrera académica a través de estudios de posgrado (máster y doctorado), proyección que se tornaba compleja desde su antigua condición de diplomados.

Hay que considerar también que el Prácticum tiene un carácter general, excepto tal vez en las menciones vinculadas a las antiguas especialidades, y, en este sentido, los vínculos con el TFG posibilitarán una mayor concreción y rigor en las propuestas innovadoras, que se centrarán en áreas de trabajo disciplinares.

EL PRÁCTICUM Y EL TFG EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

El Prácticum

En la UCLM los alumnos del Grado de maestro realizan un Prácticum I, de 18 ECTS y un Prácticum II, con 24 ECTS. El primero, ubicado temporalmente en noviembre y diciembre del 3er curso, se centra en el conocimiento del aula, del centro escolar y de su contexto como marcos de referencia para comprender la práctica educativa. El Prácticum II, en 4º curso, debería ser el cierre de los estudios y está dirigido a la puesta en práctica de la formación básica y didáctico-disciplinaria recibida en las diferentes materias; tiene lugar de febrero a mayo. Este segundo momento tendría que permitir, además, la adquisición de conocimientos, información y habilidades necesarias para el ejercicio profesional.

Como resultados de aprendizaje se espera que los estudiantes sepan relacionar la teoría adquirida en la Facultad de Educación con la realidad observada en el centro educativo y en el aula, participen en la práctica docente y sean capaces de elaborar una unidad didáctica. Para ello, se delimitan varias fases: en la primera, *prácticas dirigidas*, el alumno debe seguir las directrices, la orientación y la ayuda del maestro-tutor del colegio para, progresivamente, poner en práctica estrategias y procedimientos de enseñanza, además de desarrollar la capacidad de autoevaluación de sus propias competencias profesionales. En la segunda fase, *prácticas autónomas*, el estudiante tendrá que llevar a cabo la programación, planificación y aplicación (diseño y justificación de los criterios de evaluación) de una Unidad Didáctica de la Programación Anual de un nivel o ciclo de Educación Infantil o Educación Primaria. Al efecto, dispone de un guión precedido de una escueta nota: “Se recomienda a todos los estudiantes el hacer una especial referencia a propuestas didácticas innovadoras así como a la atención a la diversidad del alumnado” (i) —el subrayado no es nuestro—. Es precisamente a partir de estas “propuestas didácticas innovadoras” cuando el Prácticum establece mayor relación con el TFG, como después veremos.

El TFG

La normativa de la UCLM concibe el TFG como una asignatura de 6 ECTS de carácter obligatorio, ubicada en el segundo cuatrimestre de 4º curso. Mediante este trabajo, “el estudiante deberá demostrar que ha adquirido todas las competencias descritas para el título y, por tanto, está preparado para ejercer las profesiones para las que dicho título capacita”.(ii) En el curso 2012/13 se gradúa la primera promoción de maestros en la UCLM según los nuevos planes, lo que está provocando no pocas incertidumbres y preocupación relativas tanto al nuevo modelo de prácticas como al TFG en alumnos y profesorado. En particular hay inquietud por cómo se realizará la evaluación de adquisición de las referidas competencias, concretada en dos fases: la primera a partir de un trabajo final escrito y la segunda, de defensa oral y pública ante un tribunal de dicho trabajo escrito.

Es libertad de cada Facultad ofrecer a los alumnos las líneas de actuación del TFG, aunque, como se verá, hay algunas que, por ser de mayor rentabilidad, resultan coincidentes.

En Ciudad Real son:

- TFG relacionados con el currículum escolar.
- TFG relacionados con proyectos.
- TFG relacionados con adaptaciones curriculares en el ámbito educativo.
- TFG relacionados con la enseñanza no reglada.
- TFG propuestos por los estudiantes.

En Toledo:

- Propuestas o proyectos de intervención docente.
- Análisis y evaluación de experiencias didácticas u otras propuestas originales desarrolladas en el Prácticum.
- Revisiones de la literatura o reflexiones teóricas fundamentadas sobre algún aspecto de la práctica educativa.
- Estudios o investigaciones de interés para orientar la acción educativa.

En este primer año hemos detectado en Toledo un mayor interés por parte del alumnado en las modalidades 1 y 2, más vinculadas al Prácticum, mientras que en Ciudad Real predominan las propuestas relacionadas con el currículum escolar. A partir de esta escueta información, en uno y otro caso, cada departamento debe proponer a sus alumnos de TFG las líneas concretas de actuación que estime oportunas y es responsabilidad del tutor la concreción del tema diferenciado para los alumnos asignados.

En el caso de Ciudad Real, donde no había una mención explícita al Prácticum en las modalidades, existen unas recomendaciones de la Comisión de Prácticas sobre la conveniencia de vincular el TFG al Prácticum II que están realizando los alumnos en ese momento, pero esto queda a la consideración

de cada tutor. Se da la circunstancia de que no necesariamente un profesor tiene adjudicados los mismos alumnos para el Prácticum II y para el TFG, pues aunque esto conllevaría indudables ventajas, también origina inconvenientes que es necesario evaluar.

En el caso del Departamento de Filología Hispánica y Clásica de Ciudad Real, se propusieron líneas de trabajo conjuntas para los TFG, mientras que en Toledo fueron los profesores los que propusieron líneas particulares según sus propios intereses y experiencias profesionales. En el primer caso se ofrecieron los siguientes tipos:

- Bibliográfico:
 - Investigación, selección y comentario crítico de los principales libros sobre adaptaciones curriculares.
 - Ídem sobre la gramática en la escuela.
 - Ídem sobre la lectoescritura desde una perspectiva constructivista.
 - Ídem sobre la enseñanza del vocabulario.
 - Ídem sobre la enseñanza de la literatura.
 - Ídem sobre la lengua oral y/o escrita.
 - (...)
- Teórico:
 - Recopilación y análisis de obras literarias con sus correspondientes adaptaciones cinematográficas.
 - Guías temáticas para el Plan de lectura.
 - Análisis de la terminología lingüística en los libros de texto de Ed. Primaria.
 - La presencia de los bloques normativos en los manuales escolares.
 - (...)
- Experimental:
 - Trabajos de investigación, aplicados a procesos o contextos educativos o cuyos resultados sean de interés para orientar la acción educativa.
 - Desarrollo y evaluación crítica de experiencias didácticas o proyectos escolares llevados a cabo en el Prácticum.
 - Propuestas originales y fundamentadas de intervención educativa, en relación o no con los contextos escolares analizados en el Prácticum
 - (...)
- Mixto: o combinación de las anteriores.

En la Facultad de Educación de Toledo, por su parte, se ofrecieron, entre todos los profesores, las siguientes líneas temáticas:

- Análisis y creación de materiales y recursos didácticos específicos del área de lengua y literatura.
- Competencia lecto-literaria.
- Didáctica de la Gramática.
- Didáctica de la Literatura.
- Diseño de materiales para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.
- Tratamiento de los textos académicos en el aula de Primaria.
- Escritura creativa en el aula.
- La enseñanza del español a inmigrantes en entornos académicos.
- La enseñanza del español como lengua extranjera en el centro.
- La enseñanza del resumen en el aula de Primaria.
- La poesía en el aula. Didáctica de la poesía.
- Literatura infantil y juvenil.
- Literatura y música.
- Literatura infantil y música. Canciones populares infantiles.
- Literatura popular.
- Plan de Lectura.
- Selección y uso de textos en el aula.
- Tratamiento didáctico de los clásicos.

Como puede observarse, la singularidad de cada Facultad y del grupo humano en cuestión ha permitido trabajar bien por “tipos”, como es el caso de Ciudad Real, que después se concretarán en *líneas y temas*; bien al contrario, empezar por *líneas* que posteriormente encontrarán (según el tema) diversos “tipos” o formas de ser abordados. Lo principal, en nuestra opinión, es lograr que el trabajo de tutorización resulte gratificante y efectivo —por un lado— y que, por otro, se alcancen los objetivos propuestos en el TFG relativos al logro de competencias, al tiempo que se aminora la carga de trabajo tanto para el alumno como para el profesor, sin diversificar los intereses en exceso.

Nuestra propuesta responde, por tanto, a las variadas maneras de trabajar en las diferentes ciencias, de forma muy amplia, y en consecuencia también en la *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, y se aplica, como debe ser, de forma contextualizada. Conviene distinguir en cualquier caso entre *tipo-línea temática* y *tema*, avanzando de lo general a lo particular y terminando necesariamente en el último, que debe quedar abierto para que sean tutores y

estudiantes quienes los definan y estimular así la creatividad y la libertad de pensamiento y cátedra. Definir el "tipo" resulta útil para orientar, en primer lugar, a los propios profesores acerca del enfoque metodológico del trabajo y valorar en cuál pueden encontrarse más cómodos. Además, permite canalizar trabajos con un aire más didáctico o profesional y otros más intelectuales o de investigación si esto no se ha previsto inicialmente, como sucedía en la propuesta de Toledo. De hecho, estas son las dos grandes tendencias de trabajo que están prefigurándose en nuestras facultades y que, de manera diversa, se vinculan al Prácticum: la innovación educativa y la investigación, en nuestro caso en Didáctica de la lengua y la literatura.

Puntos de encuentro y elementos diferenciadores de Prácticum y TFG

La caracterización previa que hemos realizado del Prácticum y el TFG posibilita ahora una comparación más sistemática entre ellos para observar en qué medida deben singularizarse y también pueden colaborar a la formación de los estudiantes. Para ello nos serviremos de algunos criterios clasificadores que ofrecemos en la tabla de modo sintético y después explicamos.

Criterio	Prácticum	TFG
Orientación	Evaluación de competencias específicas dentro del título.	Evaluación de competencias generales del título.
Contexto	Colegio	Colegio-Universidad
Contenidos	Curriculares-EP-EI	Disciplinares-Área
Destinatarios	Alumnos	Especialistas- Alumnos
Evaluación	Dos tutores: el del colegio y el de la universidad. Tutor del colegio: procedimientos-actuaciones Tutor UCLM: Contenidos-Memoria.	Tutor + Tribunal departamental. Tutor: proceso. Tribunal: resultado-producto.
Calificación	Compartida al 50%	Tutor 30%- Tribunal 70% (TO)
Actividad	Tutelada, dirigida, supervisada. Con referencias y modelos. Susceptible de aprendizaje vicario.	Tutelada, autónoma. Sin modelos. Susceptible de desorientación.
Prospectiva	Desempeño profesional limitado.	Desempeño profesional abierto. Continuación de estudios y desarrollo académico.
Temporalización	Discontinua-final.	Final-Terminal.
Carácter	Parcial: una asignatura más, aunque importante.	Global: una integración de todas las asignaturas.

Tabla 1: Comparativa entre Prácticum y TFG

- **Orientación:** El TFG debe estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título(iii), mientras que el Prácticum pone en funcionamiento competencias específicas del título, en particular las interpersonales.
- **Contexto:** el TFG se inscribe bien en un contexto concreto (el aula) bien abstracto (la investigación y el análisis teórico de elementos vinculados a la educación) mientras que el Prácticum siempre se circunscribe al primero.

- *Contenidos*: los contenidos del TFG no se limitan necesariamente al currículo de Infantil o de Primaria, objeto principal del Prácticum, sino que van más allá y los trascienden.
- *Destinatarios*: aunque podamos suponer que a largo plazo los destinatarios del TFG son también los alumnos, en realidad esta relación es diferida y, a corto plazo, son el tutor y el tribunal evaluador, mientras que en el Prácticum la relación con el alumno es directa, continua, prolongada en el tiempo y única.
- *Evaluación*: el Prácticum es evaluado de forma doble, por un tutor del colegio y por otro de la universidad. La relación del tutor del colegio con el estudiante es “de igual” ya que este reproduce, en diversa medida, los comportamientos del tutor del colegio y es esto lo que se le exige; sin embargo, la relación del futuro maestro con el tutor del TFG y el tribunal evaluador es asimétrica, pues ni uno ni otro son modelos para el TFG ni se reproducen las prácticas que estos llevan a cabo.
- *Tipo de actividad*. El hecho de que en el Prácticum el alumno cuente con dos tutores le permite también disponer de modelos, tanto para la práctica (actividad docente) como para la elaboración de la memoria, que reproduce documentos didácticos conocidos en las diferentes áreas. Sin embargo la actividad del TFG es básicamente autónoma, no tan tutelada y no existen pautas para su elaboración. El rol del estudiante debe ser activo, en contraposición con las situaciones en que en general se encuentra en las prácticas y la planificación del trabajo, las estrategias de resolución, etc. deben ser en gran medida responsabilidad del propio estudiante.
- *Calificación*: en el Prácticum es compartida entre colegio y universidad, mientras que en el TFG es responsabilidad única de la universidad.
- *Prospectiva*. Aunque podríamos pensar que un alumno con un Prácticum satisfactorio será un buen maestro, la realidad es que los contextos de enseñanza son tan diversos que solo una abstracción a partir de sus potenciales capacidades de adaptación podrían garantizarnos que esto sea así. El Prácticum aparece condicionado (así debe ser) por un tutor, un grupo-clase, un nivel educativo, un contexto socio-económico del colegio, etc., mientras que el TFG no tiene esa dependencia, es mucho más autónomo y su aplicabilidad más amplia.
- *Secuencia temporal*: mientras que el Prácticum tiene una secuencia temporal extensa (en dos cursos) y en parte autónoma, el TFG comparte secuencia. Así, el Prácticum I no se realiza de forma simultánea a ninguna asignatura, lo que implica una dedicación completa del estudiante. En el Prácticum II el alumno está predisposto a continuar con esta dedicación exclusiva pero

no es posible, ya que debe simultanearlo con el TFG. La realidad es que mientras que los alumnos se sumergen de forma directa y total en el Prácticum, les cuesta planificar tiempos y acciones en el TFG porque no asimilan esta simultaneidad. De ahí la conveniencia de que el tutor establezca con ellos un seguimiento por medio de contratos de trabajo y cumplimiento de acciones. Si esto no se produce el alumno tiende a privilegiar el Prácticum y se desbordado cuando éste termina.

- **Carácter:** aunque la ubicación tanto de Prácticum II como TFG confieren a ambos trabajos un valor terminal, que implica la aplicación de otros conocimientos y competencias, el TFG se diferencia claramente, por cuanto requiere para su defensa el tener superados todos los créditos. Así, aunque su carga sea poco relevante en relación al Prácticum (menor valor cuantitativo) su importancia es mayor (valor cualitativo). Esta condición refuerza el carácter holístico del TFG en oposición al Prácticum, que es, digámoslo así, una asignatura más, aunque muy importante por su carga lectiva. El TFG no es una asignatura más, sino la comprobación de que todas las materias previas se integran y relacionan de forma idónea, y el Prácticum tiene su lugar privilegiado entre ellas, por su contribución en créditos.

EL CURRÍCULUM COMO EJE VERTEBRADOR DEL PRÁCTICUM Y DE TFG

Como ya hemos indicado, la normativa del Prácticum obliga a los alumnos a incorporarse a los centros de prácticas primeramente como observadores del desarrollo curricular prescrito para ese grupo de clase y en un segundo momento para una práctica autónoma que consiste en desarrollar una unidad didáctica de las previstas en la programación anual. En la memoria de prácticas tendrán que dar cuenta ante su tutor de la universidad de esa práctica autónoma.

Por otra parte, también desde febrero los alumnos conocen quién es su tutor de TFG y han elegido sus temas de trabajo por lo que, desde el primer momento, pueden simultanear las tareas. Son abundantes los TFG, tanto en la Facultad de Educación de Ciudad Real como en la de Toledo, que revelan ya desde su título la unión entre la práctica que van a llevar a cabo y la investigación que les permitirá, partiendo de ella, instalarse en sus propias capacidades y aspirar a la innovación docente. Así tenemos en Ciudad Real propuestas de TFG que enlazan con las principales líneas de investigación de la Didáctica de la lengua y la literatura, centradas bien en contenidos, como *Investigación sobre el estudio del vocabulario en Educación primaria*, *Investigación sobre la ortografía en Educación Primaria*, metodología: *Enseñanza-aprendizaje de la literatura en Educación Primaria* e incluso reflexiones teóricas, como *Análisis curricular de los libros de texto en lengua extranjera*, sin olvidar la selección de nuevos contenidos: *Las imágenes, recurso didáctico en la educación*.

Cualquiera de los temas tiene como referencia el currículum y sus diversos elementos.

De forma similar, el interés por los objetivos, contenidos, metodología y evaluación específicos de la lengua y la literatura en Educación Primaria e Infantil inspiran los TFG de la Facultad de Educación de Toledo. Destacamos entre todos los titulados *Plan de Lectura en el C.E.I.P "San Isidro Labrador"*, *análisis y propuestas de mejora*, *Tratamiento de la literatura en los libros de texto: análisis de manuales para 2º ciclo de E.P* y *Selección y uso del libro de texto de Lengua castellana y Literatura en 2º de EP*. Se observa que los aspectos generales propios de toda investigación académica se ven concretados en el contexto en el que los alumnos realizan las prácticas y más específicamente en las características del centro (CEIP "San Isidro Labrador"), del ciclo (2º ciclo de EP) e incluso del curso (2º de EP). De esta forma, los alumnos aplican sus aprendizajes y los retroalimentan gracias a la vinculación entre Prácticum y TFG.

A este propósito, se pidió a los alumnos que valorasen algunos aspectos tanto del Prácticum como del TFG, sugiriéndoles específicamente que comentasen su opinión sobre la simultaneidad de TFG y Prácticum. Recogemos algunas impresiones:

Informante A: Desde mi punto de vista, el Prácticum me ha servido para realizar el TFG y ver la realidad del centro: profesores y alumnos y la elaboración de ambos no me ha supuesto ninguna dificultad, ya que tenemos tiempo exclusivo después del Prácticum para realizar el Trabajo de Fin de Grado.

Informante B: Considero que es muy apropiado que el Prácticum II y el desarrollo y elaboración del TFG coincidan porque esta simultaneidad nos permite aprovechar las experiencias, vivencias y observaciones realizadas durante estos meses para enriquecer y desarrollar nuestro TFG.

Informante C: Creo que El Prácticum II y TFG deberían realizarse con un mayor espacio de tiempo y de forma separada. El Prácticum lo veo conveniente realizar durante el período de prácticas. El TFG sería más conveniente un trabajo individualizado donde nos dedicuemos únicamente a desarrollar el mismo. Si fuera necesario, se podría incluir junto al TFG un período de prácticas para el estudio de nuestra temática en particular.

Informante D: Desde mi punto de vista tener que realizar a la vez el Prácticum II y el TFG tiene el inconveniente del tiempo, yo me he visto muy agobiada sobre todo por el Prácticum.

Informante E: Como he dicho anteriormente, la simultaneidad de ambos no te permite dedicarle a cada uno el tiempo que se merece. En mi opinión, y puesto que hay dos períodos de prácticas, se debería cargar uno más que el otro, de forma que el que coincide con el TFG sea de menor peso.

.A falta de que las conclusiones de los trabajos en las inminentes defensas nos ofrezcan más datos, la encuesta que hemos pasado a nuestros alumnos nos permite, a partir de testimonios como los anteriores, sacar algunas conclusiones acerca de cómo se benefician mutuamente el Prácticum y el TFG cuando este último es fruto de una propuesta de mejora de alguna problemática observada en aquél, cuando no presentan ninguna conexión, frecuentemente el alumno tiene dificultades y la independencia de las tareas le hacen concebir estas como más difíciles o de mayor envergadura No es

preciso insistir en que uno y otro tienen objetivos, desarrollo y evaluaciones distintos. Nuestra sugerencia se dirige específicamente a un modo de afrontar el Prácticum como observatorio privilegiado desde el que formular necesidades reales (en el terreno de la investigación-acción) y también en un laboratorio para probar propuestas innovadoras.

A propósito de la imbricación entre el Prácticum y su TFG, en su caso sobre educación lectora, dice la alumna: "En mi opinión, creo que he logrado los objetivos que yo misma me he lanzado y los que he propuesto a mis alumnos anticipándome de manera reflexiva al proceso educativo del grupo en general, teniendo en cuenta la evolución de sus aprendizajes y las necesidades demandadas". El alumno que ha hecho el TFG sobre las imágenes como recurso didáctico pone de relieve la interdisciplinariedad de su propuesta: "Gracias a este estudio, pude darme cuenta de la necesidad que tenían las demás áreas de la utilización de este tipo de herramientas y su puesta en práctica para la transmisión de conocimientos. Por ello, teniendo como referencia las imágenes, utilicé diferentes herramientas audiovisuales dentro de asignaturas donde era más reducido su uso, tales como Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y Lengua Extranjera".

Así pues, debemos poner en valor la retroalimentación que el TFG puede tener cuando se hace de manera coordinada con el Prácticum, lo que no cuestiona en absoluto otras propuestas de TFG útiles para nuestros alumnos.

CONCLUSIONES

- El Prácticum y el TFG, si se trabajan de manera coordinada, permiten establecer entre ellos relaciones de las que resulta una mayor rentabilidad de los objetivos que cada uno persigue de forma independiente.
- El Prácticum es un observatorio privilegiado para formular necesidades reales que puedan abordarse desde el TFG mediante propuestas innovadoras que permitan comprobar que el estudiante ha adquirido todas las competencias descritas en el título.
- En las facultades de educación de Ciudad Real y Toledo la mayoría de los TFG presentados en el Dpto. de Filología Hispánica y Clásica en su primera convocatoria están orientados hacia temas relacionados con el currículum escolar, lo que ha permitido a los alumnos, según han expresado ellos mismos, agudizar su visión crítica durante el desarrollo del Prácticum con el fin de que el TFG se convierta en una propuesta de mejora del ámbito de investigación abordado: el estudio del vocabulario, investigación sobre la ortografía, educación lectora, el plan de lectura del centro, análisis curricular de los libros de texto, etc.

- La imbricación entre el Prácticum y el TFG permite al estudiante hacer a través de este último una modesta incursión en el mundo de la investigación que puede tener una continuación a través de estudios de posgrado (máster y doctorado), lo que redundará en beneficio de la innovación educativa.

Nuestro interés en esta comunicación no era abogar por la unificación y posible confusión entre Prácticum (menos aún Memoria de Prácticum) y TFG, sino en proponer vías de colaboración entre ambos respetando las finalidades de cada uno, vistos los resultados fructíferos de aquellos TFG que hemos tutelado y en los que nos proponíamos este reto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domingo, A. (2010). Aprendizaje reflexivo en el prácticum de los estudios de magisterio. En: O. Esteve y otros (coords.): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Estapé, G., y otros (2010). *Les guies docents en els Treballs Fi de Grau*. Ponencia presentada en el VI. Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”. Barcelona, 30 junio-2 julio de 2010.
- Esteve, O. (2011): Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En: Uri Ruiz Bikandi (coord.): *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: MEC/Graó, pp.29-48.
- Rullan Ayza, M. y otros (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. En: *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.8 (n.1) 74-100 ISSN:1887-4592.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- i.v. la página web de la Facultad de Educación de Ciudad Real a propósito del Prácticum II: <http://www.uclm.es/cr/educacion/pdf/practicum/> (16-02-2013)
- ii.v. el Anteproyecto de la Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Universitarios Oficiales en la página web mencionada en la nota anterior: <http://www.uclm.es/cr/educacion/pdf/MemoriaGradoEducacionPrimaria.pdf>, p. 52. Y la misma redacción para el TFG de Ed. Infantil: <http://www.uclm.es/cr/educacion/pdf/MemoriaGradoEducacionInfantil.pdf> p. 52. (14-02-3013)



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

iii.http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_tfe_enginyeries_es.html y http://www.aqu.cat/doc/doc_19718727_1.pdf. (13-04-2012)

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN PRIMERO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL AULA EXPERIMENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA: PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESIONALES

Ana Belén Cañizares Sevilla

Universidad de Córdoba

Regina Gallego Viejo

Universidad de Córdoba

During five courses, in the Faculty of Education Sciences of Cordova an educational equipment is constituted, to ensure intensive and innovative training on the educational application of didactics material as well as to provide students with practical training in a context of learning with own situations of the professional educational world. In the year 2011/12, a Project of Educational Innovation called "*The experimental classroom of Early Childhood Education: A new approach of practical formation in the Degree*",.

For the students of the first course of the Degree of Early Childhood Education, the direct work with children / cases of the cycle of Early Childhood is an opportunity to carry out an experience of initiation to the pedagogic Active Models. With his participation in a workshop, they realize an educational project, elaborate didactic materials and they receive the children's visit of educational centers in the Experimental Classroom or "The Little house", in the Faculty of Education Sciences of Cordova. The activity is valued positively by the students and by the professorship of Early Education of Childhood, as we make clear in this work. An evaluation that establishes the process of improvement for the editions of the future.

Bajo el título "*El aula experimental de Educación Infantil: Un nuevo enfoque de formación práctica en el Grado*", durante el curso 2011/12, los docentes de un proyecto de innovación de la Universidad de Córdoba crean un espacio para que el alumnado participe en un Taller para E. infantil para niños/as de centros infantiles de Córdoba.

La actividad es valorada positivamente por los estudiantes y por los profesionales de E. infantil, tal y como recogemos en el presente trabajo. Los primeros ponen de manifiesto el elevado interés, entrega y compromiso en la programación e intervención, reflexionan sobre las dificultades surgidas y expresan cómo en el Taller se propicia situaciones, satisfactoriamente, para el desarrollo de competencias profesionales. El profesorado de los centros colabora, observa las intervenciones. Su evaluación es imprescindible para reorientar el proceso de mejora para las sucesivas ediciones: el desarrollo profesional solamente puede ir de la mano del colectivo de profesionales en ejercicio.

EL AULA EXPERIMENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Bajo el título “*El aula experimental de Educación Infantil: Un nuevo enfoque de formación práctica en el Grado*”, durante el curso 2011/12, los docentes del proyecto avanzan en la consecución de tres objetivos: a) Sedimentar el conocimiento pedagógico y la motivación para el ejercicio profesional de E. Infantil; b) Acrecentar el escenario conjunto de dos instituciones Universidad/Escuela, para que la enseñanza universitaria sintonice con situaciones reales, y c) Fomentar la colaboración entre docentes.

Con el objetivo de propiciar un contexto de aprendizaje para el alumnado de Grado de Educación Infantil donde vivenciar situaciones propias del mundo profesional, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba se constituye un equipo docente, desde hace cinco años, en torno a un Proyecto de Innovación Educativa aprobado por el Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Córdoba (Gil y Gallego 2009; Informe Memoria 2010; Informe Memoria 2011). Este proyecto complementa el Practicum realizado en los centros escolares.

Para el alumnado de primer curso del Grado de Educación Infantil, la toma de contacto con niños/as del ciclo de infantil es una oportunidad para llevar a cabo una experiencia de iniciación a los modelos pedagógicos activos y globalizadores (Blanco, 1995; Borghi, 2005; Vecchi, 2010): ponen el énfasis del aprendizaje en la acción, la manipulación y el contacto directo con los objetos a partir de centros de interés. A través de la participación en un Taller para educación infantil, diseñan una propuesta y realizan una intervención para que niños/as de infantil tengan sus experiencias en distintos rincones, llevados a cabo en el Aula Experimental La Casita.

Cada modelo educativo lleva inherente unos aspectos organizativos, pedagógicos, metodológicos, de su sistema curricular y cada uno de ellos va a expresarse en su forma particular de diseño. Dentro de las modalidades de trabajo de las escuelas infantiles existen variadas opciones metodológicas, como el centro de interés, talleres, unidades de trabajo, rincones de juegos, proyectos de trabajos, etc. El estudio de toda esta temática, a lo largo de los cuatro cursos, es crucial para nuestros estudiantes universitarios del Grado.

Un taller se puede definir como la actividad planificada por el educador, realizada en un mismo tiempo y espacio, en el que se disponen materiales idóneos para su manipulación según la edad de desarrollo del niño, con normas de uso para el grupo. A partir de estos requisitos, nuestros universitarios diseñan actividades para que el niño y la niña utilicen los materiales, pudiendo experimentar, observar, ampliar técnicas sobre lo trabajado y reflexionar sobre lo conseguido.

La distribución de las materias cuatrimestrales no permite que un mismo profesor gestione todo el proceso de intervención de los universitarios de primero en el Taller para E. Infantil por lo que se hace necesario definir en cada fase quienes son los agentes, en qué momentos intervienen y *cómo* lo hacen.

Las fases son tres: primero programación, en el 1º cuatrimestre; segundo: Intervención; tercero, cierre y evaluación. Las dos últimas en el 2º cuatrimestre.

Fase I. Preparación. Elaboración de una programación

El alumnado universitario de 1º de grado, participa en la redacción de la *Programación de un taller para educación infantil* asesorado por el profesorado que le facilitará las orientaciones para su realización y una rúbrica.

Distribuimos a los estudiantes del grupo-clase en tres subgrupos, que a la vez se subdivide en cuatro grupos, uno para cada espacio. Partiendo de la temática general sobre la que discurre la actividad del Aula, sugerimos una dinámica de grupo para obtener ideas de contenidos para cada taller. Cada subgrupo tiene asignado un día de intervención con los niños y se hace cargo de la programación y desarrollo. Durante el curso 2011/12, el tema del Taller versa sobre “Érase una vez...las cosas de nuestros abuelos”, estructurando el espacio educativo en cuatro talleres: 1) Juegos de cuando los abuelos y abuelas eran niños y niñas. 2) Comidas de siempre. 3) Adivinanzas, canciones y retahíllas de su época. 4) Elaboración de juguetes con materiales reciclados.

Las indicaciones para la Programación se convierten posteriormente en acciones y con ellas los estudiantes desarrollan una gran parte de las Competencias Profesionales (CP) de Educación Infantil. Las indicaciones son:

1) Objetivo general. ¿Qué se pretende con este taller con niños de la etapa educativa de infantil? A partir de unas lecturas propuestas el estudiante resumirá el marco teórico de la metodología de Talleres y especifica un marco de actuación para analizar por qué se utilizan en infantil. Dado que es una iniciación a una intervención educativa, no pretendemos ser exhaustivos, pero si invitar al estudiante a la integración de teoría y práctica, a un “aprender haciendo” y un “hacer aprendiendo” (CP1 y CP2). El *trabajo en grupo* se constituye como una experiencia de aprendizaje. Nuestro alumnado debiera familiarizarse con unas recomendaciones básicas que puedan influir positivamente en su dinámica de trabajo grupal: por qué se trabaja en grupo; cómo organizarlo, cómo regular el proceso de trabajo (CP5).

2) Reparto de responsabilidades (CP3). Para la atención de los escolares en el Aula Experimental es necesaria la asignación de tareas: Responsable para acoger y dar la bienvenida al centro visitante; Responsable de cada taller; de acompañar al aseo; Organizar desayuno; Coordinar el final y transición de un taller a otro; Recogida y entrega de materiales; Adecuación del espacio; Observador externo. Es muy interesante que realice anotaciones sobre sus compañeros: a cerca de la percepción del estado emocional (Desbordado, nervioso, controlado, seguro, rígido), las intervenciones y las reacciones de niños/as (lo que desperta su interés, sus preguntas, atención...).

3) Objetivo de cada taller. (CP1 y CP2). Una vez definida la temática general sobre la que versa el tema del Aula Experimental y tras la asignación de cada taller, cada grupo define qué va a tratar, qué se pretende, cómo se va a hacer y con qué materiales. Cada grupo en su programación reflejará:

- La edad de los niños y niñas, con una breve explicación de su desarrollo psicoevolutivo. Debe tener en cuenta el grado de dificultad que pueda plantear la elaboración de la actividad en relación al nivel de desarrollo de los niños, es decir, que sea acorde al ciclo educativo.
- Dos competencias u objetivos generales de la etapa de E. Infantil que pueda desarrollar en el niño con su participación en la actividad.
- Actividades (CP3 y CP4). Se explicitarán las acciones y propuestas educativas que se presentarán a los niños y niñas, por lo que tendrá en cuenta:
 - Explicitar cómo va a invitar y animar a la participación, a invitar a los menores a interactuar con los materiales y comentar sus normas de uso, creando un ambiente dinámico y lúdico.

La toma de conciencia sobre las habilidades de expresión oral que van a utilizar es fundamental: qué va a decir (ideas clave), con qué vocabulario y terminología (conceptos), cómo (entonación y velocidad adecuados) y postura corporal (cómo uso mi cuerpo al estar de pie, sentado, al manipular objetos).
 - Tipo de agrupamiento de niños/as y adecuación al espacio físico a utilizar. Hay que atenderlos de manera individual y gestionarlos como grupo. Hay que conocer el itinerario de la visita, las dimensiones de espacios cerrados y abiertos, los accesos por escaleras. La disponibilidad de mobiliario y de los recursos. La ubicación y acceso a los aseos. En caso de lluvia, hay que prever una alternativa a los espacios inicialmente propuestos.
 - Planificación temporal. Debemos controlar el tiempo, para presentar, realizar y cerrar la actividad, acorde con los ritmos de los niños y niñas. Una presentación larga resta a la experiencia y a la expresión vivencia de los niños.
- Recursos (CP 6). Podemos diseñar recursos propios y elaborarlos con criterio de responsabilidad económica (gastos asignados), ecológico (reciclado) y pedagógico (pictogramas). Una ocasión para desarrollar la creatividad.
- Expectativas de resultados (CP 5). Al planificar creamos un espacio para que tenga lugar el encuentro pedagógico del educador con el niño y ponemos una intencionalidad para acompañar a que éste realice sus propios descubrimientos, sin que respondan a las esperadas por el educador.
- Reflexión sobre el proceso (CP 5). En este apartado se invita a que nuestros estudiantes reflexionen sobre sus fortalezas y debilidades, las dificultades surgidas en la realización del proyecto y cómo las han solucionado.

Con la elaboración del proyecto invitamos a que los universitarios desarrollen habilidades de comunicación escrita. Sugerimos que tengan en cuenta aspectos formales para la presentación de un trabajo académico: portada, índice, unificación de tamaños de fuente, tabulación o justificación del texto, cuidado de la redacción, gramática y sintaxis, organizando las ideas en párrafos, paginación y referencias de las fuentes documentales recomendadas, con la bibliografía bien citada (normas APA).

Como cierre de esta fase, el profesorado facilita los criterios de evaluación establecidos en una rúbrica. En este proceso de evaluación formativa, el uso de una rúbrica, como refiere Blanco (2008), ayuda a los estudiantes a comprender los objetivos de la tarea y a dirigir hacia ellos los esfuerzos.

Fase II. Desarrollo en el Aula experimental La Casita

Cada grupo lleva a cabo su intervención con escolares en el Aula Experimental (2º cuatrimestre). El profesorado realiza el seguimiento del proyecto del alumnado. Observa su puesta en práctica, el desarrollo de habilidades (saber hacer) y ofrece orientaciones.

FASE III. Cierre y evaluación

El gran grupo realiza una asamblea donde expone cómo se ha desarrollado el taller (CP4 y CP5). Cada sub-grupo reflexiona sobre la percepción de su intervención, la contrasta con las indicaciones del profesorado y elabora una memoria final. Se hace necesario propiciar que cada participante verbalice la vivencia de la experiencia:

- Cómo se ha sentido (desbordado, nervioso, controlado, seguro, rígido).
- Que emociones han aflorado, su grado de satisfacción personal con las fortalezas y debilidades que se ha descubierto. En ocasiones se manifiesta corporalmente una tensión muscular, mal uso de la voz: falta de aire por nerviosismo, hablar muy rápido...
- Su grado de observación sobre los niños/as. El docente debe actuar y focalizar su atención para motivar y propiciar las acciones de niños/as, atendiendo las necesidades emocionales y afectivas.

En esta fase, además de poner de manifiesto el elevado interés, entrega y compromiso en la intervención, ayudamos a que el estudiante de 1º adquiera un autoconocimiento sobre el grado de las habilidades que ha puesto de manifiesto en el taller para infantil: Habilidades para el diseño de la actividad, Habilidades de trabajo en grupo, Habilidades de expresión y comunicación oral. Todas estas habilidades forman parte de las competencias que deberá demostrar al finalizar sus estudios de grado. En sucesivos cursos puede analizar su evolución personal, su posicionamiento ante retos similares. Mediante esta reflexión invitamos a que el estudiante universitario elija un

itinerario formativo acorde con sus necesidades personales (CP 9 y CP11). Aspiramos a la formación inicial de un maestro infantil responsable y comprometido con su vocación profesional (saber ser).

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESIONALES

El objetivo de este estudio es analizar la percepción de la consecución de Competencias Profesionales de los estudiantes de primero de Grado de Educación Infantil a través de su participación en el Taller del Aula Experimental. Específicamente nos interesa conocer la perspectiva de los estudiantes y los profesionales de Infantil. Desde nuestra hipótesis, con una actuación orientada a la programación de un taller y su desarrollo con niños se fomenta la adquisición de competencias profesionales en los estudiantes.

Diseño de la investigación y muestra

Para realizar la validación de nuestra hipótesis empleamos el *estudio descriptivo*, una opción de investigación cuantitativa que trata de realizar descripciones precisas y cuidadosas respecto a los fenómenos educativos de una realidad concreta mediante un cuestionario. Un instrumento para conocer lo que hacen, opinan y piensan los encuestados mediante preguntas (Sierra Bravo, 1985). Es realizado a estudiantes y profesionales de E. Infantil una vez finalizado el taller, para conocer su grado de percepción sobre el desarrollo de CP que se han propiciado.

Los ítems que componen el cuestionario de estudiantes, 22 en total, se organizan en 2 dimensiones. En la primera (ítems 1 a 17) se trata de describir la visión que tienen los alumnos sobre su percepción acerca de diversas actuaciones que tienen que ver con las CP de E. Infantil que han desarrollado en el Taller. En la segunda (ítems 18 a 22) hacen una valoración general del Aula Experimental.

Los ítems que componen el cuestionario de profesionales de E. Infantil (22 en total) recogen información a cerca de si el taller ha propiciado el desarrollo de CP en los estudiantes de 1º de Grado (1 a 17), las mismas cuestiones planteadas a los estudiantes, y una valoración general sobre la organización del Aula Experimental (18 a 22). Todos los cuestionarios proponen una escala de valoración que van desde 1 al 5 (sabiendo que 1 significa nada, 2 poco, 3 normal, 4 bastante, y 5 mucho). Los encuestados escogen la estimación que más se asemeje a su apreciación de la realidad que pretendemos estudiar.

La muestra de estudiantes está formada por cada uno de los tres grupos-clase de universitarios de primer curso del Grado de Infantil, un total de 149 estudiantes (organizados en nueve subgrupos), un 97,3% mujeres y un 2,7% hombres. Han atendido la visita de nueve grupos de escolares de ocho centros educativos de Córdoba en el año 2012. A una media de 50 escolares

por jornada, significa que unos 450 niños de Educación Infantil (del total de 1100 niños/as beneficiados ese año de la experiencia) han sido acogidos por el alumnado universitario de primero. La muestra de profesionales de E. Infantil está formada por 18 profesores, 16 maestras y 2 maestros, de ocho centros educativos de Córdoba (tabla 1).

1º Grado E. Infantil	Centros de Educación Infantil de Córdoba Fechas visita al Aula Experimental. UCO. Año 2012
Grupo A	C.E.I.P. "López Diéguez" de Córdoba (día 10 de abril) C.E.I.P. "Concepción Arenal" de Córdoba (día 20 de abril) E.E.I. "Virgen de la Fuensanta" de Córdoba (día 27 de abril)
Grupo B	C.E.I.P "Colón" de Córdoba (día 3 de mayo) C.E.I.P. "José Antonio Valenzuela" de La Victoria (día 10 de mayo) E.I. "Los Peques" de Córdoba (día 17 de mayo)
Grupo C	E.I. " Purísima Concepción" de Fuente Palmera (días: 4 y 11 de mayo) C.E.I.P. "Caballeros de Santiago" de Córdoba (día 18 de mayo)

Tabla 1.- Centros de E. Infantil que participan en Aula Experimental La Casita

RESULTADOS

Teniendo en consideración las medias de las valoraciones a cada uno de los ítems, comprobamos que la media global de las contestaciones es elevada, pues sobrepasa con una media de 4,2 en las estudiantes y con 4,5 en las profesionales de E. Infantil, al valorar su percepción sobre el desarrollo de CP (ver Tabla 2). Obsérvese la preponderancia de mujeres en ambos sectores. Para un mejor análisis de los resultados obtenidos hemos agrupado las diversas actuaciones (elementos) en torno a seis CP desarrolladas, de las catorce del Grado de E. Infantil de la Facultad C. Educación de la UCO.

Las siete actuaciones mejor valoradas son, por este orden: Plantear actividades creativas y motivadoras (media= 4,66); Colaborar con el resto de miembros del grupo (media=4,63); Observar a los niños y niñas (media= 4,58); Motivar y mantener el interés de los niños-as (media= 4,56); Comunicar adecuadamente con el alumnado (media= 4,55); Crear materiales y recursos educativos innovadores (media= 4,50); y Conocer y adaptarse a las capacidades infantiles (media= 4,45).

En las cinco restantes actuaciones la valoración es muy satisfactoria: Planificar intervenciones educativas para la infancia (media= 4,21); Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado (media= 4,23); Responder con eficacia a situaciones imprevistas (media= 4,24); Adaptarse a la diversidad y necesidades personales de cada niño-a (media= 4,25); Facilitar un clima de convivencia adecuado (media= 4,42); Conocer método de talleres (media= 4,35).

La actuación que, aún siendo de un valor alto, presenta inferior valoración por los estudiantes es conocer el currículum de Ed. Infantil (media= 3,62). Si bien son conscientes de la labor de planificar intervenciones

educativas para la infancia y diseñar propuestas educativas globalizadas (media=4,21), para lo cual se suponen que tuvieron como referencia los marcos legislativos actuales.

En cuanto a la valoración general de los estudiantes sobre el Aula Experimental se observa que es elevada (Tabla 3), pues les ha ayudado mucho a mejorar sus CP como futuro maestro (media=4,56). Es una experiencia muy interesante para su formación (media= 4,63) y afirman rotundamente que debería continuar la experiencia en el futuro (media= 4,68), dado que el contacto con niños y maestras mejora bastante su formación (media=4,34). Las valoraciones inferiores corresponden a aspectos organizativos: la organización de la actividad es adecuada (media= 3,82) y la colaboración con alumnado de otros cursos de Grado y Magisterio es interesante (media= 3,69).

En cuanto a la valoración general de los profesionales sobre el Aula Experimental es altamente satisfactoria (Tabla 4), siendo una experiencia educativa muy interesante para niños-as de E. Infantil (media=5), afirman que la organización de la actividad es muy adecuada (media=4,61), que ha propiciado un contacto entre maestras, niños de Infantil y alumnado de Magisterio muy positivo y que debería continuar en el futuro (media= 4,94).

Competencias Profesionales Grado E. Infantil Facultad Ciencias Educación. UCO	Grado Percepción desarrollo CP por Estudiantes 1º Grado E. Infantil. UCO 2012				Grado Percepción desarrollo CP por profesionales Centros de E. Infantil. de Córdoba. 2012			
	Elementos	Media	Desv tip	N	Elementos	Media	Desv tip	N
CE1: Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil	2. Conocer el currículum de Ed. Infantil (objetivos, contenidos, actividades y evaluación)	3,62	0,836	148				
	5. Conocer y adaptarse a las capacidades infantiles	4,45	0,620	148	7. Se han adaptado a las capacidades infantiles	4,89	0,471	18
CE2: Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.	1. Planificar intervenciones educativas para la infancia.	4,21	0,703	149	2. Se ha potenciado el aprendizaje de los niños/as	4,78	0,548	18
					3. Se ha facilitado la actividad, exploración e investigación de los niños/as	4,61	0,502	18
	3. Plantear actividades creativas y motivadoras	4,66	0,540	149	1. Se han planteado actividades creativas y motivadoras	4,72	0,575	18
	6. Crear materiales y recursos educativos innovadores	4,50	0,742	148	8. Se han creado materiales y recursos educativos innovadores	4,89	0,471	18
	9. Responder con eficacia a situaciones imprevistas	4,24	0,777	149	11. Se ha respondido con eficacia a situaciones imprevistas	4,72	0,461	18
	15. Conocer el método de Talleres	4,35	0,744	149	17. Se han organizado adecuadamente los Talleres	4,28	0,826	18
					6. Se ha organizado de forma coordinada el tránsito entre diferentes talleres	4,39	0,850	18
	16. Motivar y mantener el interés de los niños/as	4,56	0,652	148	18. Se ha motivado y mantenido el interés de los niños/as	4,83	0,383	18
					5. Se ha incorporado el juego como estrategia de aprendizaje	4,83	0,707	18

CE3: Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los Derechos Humanos	4. Diseñar propuestas educativas globalizadas	los estudiantes			4. Se han diseñado propuestas educativas globalizadas	tela. Andalucía.		
		4,21	0,702	148		4,67	0,485	18
	7. Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado	4,23	0,831	149	9. Se han respetado los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado	4,78	0,428	18
	10. Adaptarse a la diversidad y necesidades personales de cada niño/a	4,25	0,781	148	12. Se han adaptado a la diversidad y necesidades personales de cada niño/a	4,83	0,383	18
	13. Tener iniciativa propia y realizar propuestas personales	4,48	0,622	148	15. Se han percibido propuestas personales	4,39	0,850	18
CE4: Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.	11. Observar a los niños y niñas	4,58	0,709	149	13. Se ha observado a niños y niñas	4,56	0,511	18
	12. Facilitar un clima de convivencia adecuado	4,42	0,708	149	14. Se ha creado un clima de convivencia adecuado	4,94	0,236	18
CE5: Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. 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.	14. Colaborar con el resto de miembros del grupo	4,63	0,608	149	16. Han colaborado todos los miembros del grupo	4,83	0,383	18
CE6: Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	8. Comunicarte adecuadamente con el alumnado	4,55	0,672	149	10. Se han comunicado adecuadamente con el alumnado	5,00	0,000	18

Tabla 2.- Percepción de desarrollo de CP en el Aula Experimental por estudiantes de la UCO y profesionales de Centros educativos de Infantil de Córdoba, año 2012

En el aspecto organizativo, los profesionales indican que la publicidad y difusión de esta actividad ha sido correcta (media=3,33). Así mismo ofrecen comentarios añadidos a modo de sugerencias para ediciones futuras, a tener en cuenta, como: ofrecer más difusión y que llegue a la dirección del centro (1); una ubicación de aseo y agua más cercanos a La casita (2) y una adecuación de las instalaciones para solventar las incidencias que ocasiona la lluvia. Finalmente expresan libremente su valoración muy positiva (3) para profesores y niños y piden que se haga con más frecuencia esta actividad (2).

Valoración del Aula Experimental de Infantil por los estudiantes 1º Grado E. Infantil			
Elementos	Media	Desv. típ.	N
17. En general, esta actividad me ha ayudado a mejorar mis competencias profesionales como futuro maestro.	4,56	0,619	149
18. Me ha parecido una experiencia interesante para mi formación	4,63	0,598	148
19. La organización de la actividad es adecuada	3,82	0,990	148
20. La colaboración con alumnado de otros cursos de Grado y Magisterio es interesante	3,69	1,038	145
21. El contacto con niños-as y maestros-as ha mejorado mi formación	4,34	0,716	148
22. Se debería continuar con la experiencia en el futuro.	4,68	0,607	149

Tabla 3.- Valoración del Aula Experimental de Infantil por los Estudiantes. Año 2012

Valoración del Aula Experimental de Infantil. Profesionales de E. Infantil			
Elementos	Media	Desv. típ.	N
19. Me ha parecido una experiencia educativa interesante para los niños y niñas de E. Infantil	5,00	0,000	18
20. La publicidad y difusión de esta actividad ha sido correcta	3,33	0,907	18
21. La organización de la actividad ha sido adecuada	4,61	0,502	18
22. El contacto entre maestras, niños de Infantil y alumnado de Grado y Magisterio es positiva	4,94	0,236	18
23. Se debería continuar con la experiencia en el futuro	4,94	0,236	18

Tabla 4.- Valoración del Aula Experimental de Infantil por Profesionales. Año 2012

Los resultados obtenidos parecen indicar que la percepción sobre el desarrollo de CP de los estudiantes es elevada y aumenta en los docentes de infantil. Los primeros conceden gran importancia a las habilidades en sus actuaciones en el Taller de Infantil, pues son necesarias en el desempeño profesional.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para comprobar el impacto que el Aula Experimental La Casita tiene en la percepción del desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes universitarios de 1º de Grado de E. Infantil hemos desarrollado esta investigación. Nuestra hipótesis inicial era que la puesta en práctica de un Taller de E. Infantil fomentaría el desarrollo de competencias profesionales,

dado que el contacto con niños de infantil permite desarrollar habilidades que quedan al margen en una metodología docente tradicional.

Para recoger información que permitiera contrastar la hipótesis, se diseñó un cuestionario donde se refleja la estimación de las actuaciones (18) en el Taller de E infantil percibidas por los estudiantes y los profesionales, relacionadas con las CP (6). La propia recogida de los datos permite una oportunidad para la reflexión crítica. Asimismo, se han podido relacionar los aspectos teóricos con la realización de un taller a partir de la participación activa de los estudiantes en su diseño, realización, con la resolución de problemas de forma creativa, y poniendo en juego estrategias que favorecen el trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, habilidades que suponen un beneficio en la formación inicial del futuro profesional.

De las catorce CP del Grado, con el Taller de E infantil se contribuye a desarrollar seis. La elevada percepción de las estudiantes de la puesta en marcha de las mismas no significa un logro. Y este es uno de los puntos a mejorar en este proyecto de innovación que va ligado a la mejora de la titulación: cómo evaluar la adquisición de las competencias y cómo establecer una gradación de las mismas para cada curso.

El Aula Experimental para el alumnado novel, en tanto que es la primera toma de contacto con la profesión, es muy motivadora y debiera ser aprovechado por el profesorado de Grado. Una de las dificultades encontradas es su inclusión como una actividad académica en el marco de las asignaturas, con su correspondiente evaluación. En esta línea se camina hacia el consenso sobre su inclusión en las Guías docentes y en el uso de una rúbrica como elemento vertebrador de la evaluación en cada una de las fases del Taller (Programación y desarrollo) y desde una perspectiva interdisciplinar.

La institucionalización del Aula Experimental, es decir su asunción como seña de identidad por la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba es una oportunidad para liderar estrategias de trabajo para evaluar por competencias, coordinar el profesorado y reforzar considerablemente los aspectos organizativos, que hasta ahora vienen recayendo en la responsable del Proyecto de Innovación. Las nuevas directrices de 2013 de los proyectos de la UCO así apuntan hacia Proyectos Coordinados de Innovación Educativa de las Titulaciones Oficiales (PCIETOs). Una nueva oportunidad para la mejora del equipo de profesorado universitario, sin dejar de lado la perspectiva de los profesionales, dado que las instituciones Universidad/Escuela deben ir de la mano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, J. A. (1995). *Programación globalizada de la educación artística*. Madrid: La Muralla.
- Blanco Blanco, Á. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Prieto Navarro, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza*

-
- centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado. Barcelona: Octaedro, 171-188.
- Borghi, B. Q.(2005). *Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó.
- Domínguez Chillón, G. (2002). *Vivir la escuela. Desde una práctica reflexiva*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gil del Pino, M^a del C.; Gallego Viejo, R. (2009): Hacia un nuevo enfoque en la formación práctica de los maestros. En *El prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training*. Imprenta universitaria, 593 – 604.
- Rodríguez Cancio, M. (2004). *Materiales y recursos en Ed. Infantil*. Vigo. Ideasproprias.
- Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de Investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia*. London: Routledge.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba. *Grado de Educación Infantil. Descripción. Competencias Específicas*. Recuperado (20 mayo 2013), de <http://www.uco.es/educacion/geinfantil/index.html#compete>

Informe Memoria “EL AULA EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN INFANTIL: Un nuevo enfoque de formación práctica en el Grado de Maestro (Continuación de los proyectos 07NA5077, 08A5097, 095009 y 101004)” Código del Proyecto: 111002. I Plan Propio de Innovación Educativa. Proyectos de Innovación Educativa curso 2011/2012 (13^a convocatoria) de la Universidad de Córdoba. Recuperado (20 mayo 2013), de <http://www.uco.es/innovacioneducativa/i-plan-innovacion-educativa/proyectos/documentos/memorias/2011-2012/ciencias-educacion/111002.pdf>

Informe Memoria “El aula experimental de Educación Infantil: Hacia un nuevo enfoque en la formación práctica de los maestros” (Continuación de los proyectos 07NA5077, 08A5097 y 095009). Código del Proyecto: 101004. Proyectos de Innovación Educativa curso 2010/2011 (12^a convocatoria) de la Universidad de Córdoba. Recuperado (20 mayo 2013), de <http://www.uco.es/innovacioneducativa/i-plan-innovacion-educativa/proyectos/documentos/memorias/2010-2011/ciencias-educacion/101004.pdf>

AGRADECIMIENTOS

Las autoras de esta comunicación agradecemos al resto de miembros del proyecto de innovación y a las escuelas participantes su trabajo y dedicación; y al Rectorado de la UCO por impulsar y financiar este tipo de iniciativas.

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN SALUD MENTAL. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA SEGÚN MODELO DE KIRKPATRICK

Gemma Cardó Vila

Escola Superior d'Infermeria del Mar (ESIM)

Marta López Rodrigo

Escola Superior d'Infermeria del Mar (ESIM)

Teresa Vives Abril

Escola Superior d'Infermeria del Mar (ESIM)

Antonio Moreno Poyato

Escola Superior d'Infermeria del Mar (ESIM)

Una de las finalidades de la formación práctica de los estudiantes de enfermería en salud mental es que, una vez egresados, sean capaces de transferir las competencias adquiridas a situaciones de cuidados en cualquier ámbito clínico, desarrollando la capacidad para reconocer sus actitudes estigmatizadoras y manejarlas. Actitudes estigmatizadoras que son fruto de su aprendizaje informal y de su biografía, que se empiezan a desvelar cuando entran en contacto con el usuario afecto de enfermedad mental. Los docentes creamos espacios pedagógicos en los que los estudiantes, mediante estrategias guiadas por la práctica reflexiva, pueden reconocer, expresar y modificar sus dificultades para proporcionar cuidados de calidad.

El grupo de investigación "Práctica Reflexiva en Enfermería de Salud Mental" (PRÍSMa) ha iniciado una línea de investigación para conocer el impacto de las metodologías reflexivas en cuanto a su efectividad en la desestigmatización del enfermo mental. Hemos diseñado un estudio cualitativo de tipo fenomenológico estructurado en tres fases siguiendo el modelo de "Evaluación de acciones formativas" de Kirkpatrick (1975). La finalidad de la comunicación es mostrar el diálogo mantenido entre el modelo de Kirkpatrick y nuestra investigación.

INTRODUCCIÓN

Una de las finalidades de las prácticas en salud mental es que los egresados, sean capaces de transferir a situaciones de cuidados en cualquier

ámbito clínico, los conocimientos, actitudes y habilidades relacionales adquiridos¹. Los estudiantes de enfermería, fruto de su aprendizaje informal y de su biografía, muestran actitudes estigmatizadoras y discriminatorias hacia pacientes con problemas de salud mental.

Una función de los docentes es crear espacios en los que los estudiantes, mediante estrategias guiadas por la práctica reflexiva, puedan reconocer, expresar y modificar sus dificultades en proporcionar cuidados de calidad, al paciente con problemas de salud mental y a su familia.

Los estudiantes nos transmiten, no siempre de forma explícita, pensamientos y creencias discriminatorias hacia el paciente con problemas de salud mental. Los docentes captamos estas actitudes prejuiciosas en los feedbacks orales y/o escritos, durante y al final del período formativo práctico.

Al inicio del período formativo, se incide en la falta de recursos terapéuticos y situaciones de bloqueo que presentan los estudiantes ante determinadas situaciones específicas en salud mental. En la parte final, se enfatiza en su evolución tanto a nivel de conocimientos como en el manejo de la relación terapéutica.

DESARROLLO

La intervención enfermera en salud mental pasa forzosamente por establecer una sólida relación terapéutica. Esto no significa que en otros ámbitos enfermeros no se dé pero, en salud mental, ésta es imprescindible. El establecimiento de la relación terapéutica comporta que los profesionales adquieran conciencia de cuáles son sus miedos y sus prejuicios y sean capaces de gestionarlos para que no interfieran en la relación terapéutica².

El profesor, en el contexto clínico de aprendizaje, a) incita al estudiante a que explice sus creencias y dificultades para facilitar la apercepción de sus emociones, miedos, sentimientos y b) promueve la reflexión sobre las actuaciones realizadas. Este proceso reflexivo se ve limitado por la dificultad de los alumnos para darse cuenta que la situación de cuidados enfermeros no puede ser comprendida desde un único punto de vista, sino que esta “realidad” tiene numerosos ángulos que implican interpretaciones diversas según la perspectiva del “observador”. Al compartir las experiencias con los compañeros y con los docentes se profundiza en estas “realidades”.

En el momento en que como profesores, miembros del grupo PRISMe, vemos como los alumnos se sienten satisfechos al modificar su conceptualización del enfermo mental y que este hecho se va repitiendo a lo largo del proceso formativo y grupo a grupo, nos planteamos realizar un estudio de investigación para determinar el impacto de la formación en los alumnos que realizan las

prácticas en salud mental. Para evaluar este impacto utilizamos el modelo de Donald L. Kirkpatrick de “Evaluación de actividades formativas” (1975)³.

Este modelo se estructura en cuatro niveles que son interdependientes y están jerarquizados. Cada uno de ellos sirve de base para construir el siguiente de tal modo que la evaluación formativa comienza siempre en el nivel 1 y termina en el 4. Las cuatro dimensiones del modelo son: reacción, aprendizaje, conducta y resultados. Los tres primeros niveles determinan el aprovechamiento del aprendizaje y el cuarto incide en los cambios generados en la organización como consecuencia de la formación.

En la primera fase del estudio analizamos la satisfacción de los estudiantes al finalizar el período formativo. El grado de satisfacción de los participantes en un programa formativo corresponde al primer nivel del modelo de Kirkpatrick que denomina “Reacción”. El nivel de reacción permite valorar lo positivo y lo negativo de la formación. Una satisfacción positiva no garantiza el aprendizaje, pero una satisfacción negativa, con mucha probabilidad, puede comprometer la posibilidad de que se produzca este aprendizaje. Este nivel de evaluación, por sí solo, no es lo suficientemente fiable como para determinar si la acción formativa ha resultado eficaz o no³. El nivel de reacción se mide a través de cuestionarios que proporcionan información cuantitativa y cualitativa relacionada con la actividad formativa. Según Kirkpatrick es importante recoger, entre otros, la información que permita a) evaluar el programa formativo y b) obtener retroalimentación de los participantes.

La metodología seguida en la primera fase de nuestro estudio, consistió en un diseño cualitativo fenomenológico. La elección de este enfoque está justificada porque pretendemos acceder al conocimiento del impacto de las metodologías reflexivas diseñadas en la formación de los estudiantes de enfermería y su efectividad en la desestigmatización de las personas con problemas de salud mental. Se informó a los estudiantes del objetivo del estudio y se solicitó su consentimiento para analizar y utilizar sus respuestas en este estudio. De la totalidad de estudiantes que realizaron sus prácticas en salud mental en los cursos académicos 2002-03 hasta el 2010-11, participaron un total de 70 estudiantes que corresponde al 37,7%. Los datos se obtuvieron a partir del cuestionario de autoevaluación autoadministrado que los alumnos cumplimentaban al finalizar el período formativo práctico en salud mental. El cuestionario se diseñó con tres preguntas de respuesta cerrada y siete de respuesta abierta que indagaban en a) la adecuación de las actividades formativas, b) la satisfacción, c) los puntos fuertes y débiles de las actividades realizadas, d) comentarios y e) sugerencias de mejora.

La información cuantitativa fue tratada con pruebas estadísticas simples (media, mediana, moda). La información cualitativa se codificó y categorizó siguiendo el método de las comparaciones constantes⁴.

A continuación se presentan los resultados agrupados en cinco categorías que recogen las modificaciones experimentadas por los estudiantes. Para ilustrar estas categorías se presentan algunos de los testimonios.

- Manera de entender al enfermo mental: “*no todo es hacer, sino también comprender y escuchar*”, “*no juzgar sus comportamientos, puede haber un porqué*”, “*miedos infundados basados en los prejuicios*”.
- Limitaciones propias: “*es necesario formarse mucho*”, “*me agota mental y emocionalmente*”, “*me cuesta comprender que en una misma situación puedan realizarse intervenciones distintas*”.
- Experiencia personal: “*mayor confianza para enfrentarme a situaciones complejas*”, “*afrontar la vida con mayor tranquilidad*”, “*mayor comprensión hacia mí misma y los demás*”.
- Experiencia profesional: “*competencias adquiridas aplicables a cualquier ámbito de cuidados*”, “*aumento de la capacidad de empatía*”, “*importante la comunicación terapéutica con el enfermo*”.
- Aprendizaje: “*importancia de la interacción teoría y práctica*”, “*no me esperaba aprender tanto en la relación terapéutica*”, “*me faltan herramientas, el ‘sentido común’ no siempre vale*”.

Como conclusiones de esta primera fase, mencionar la satisfacción de los estudiantes al darse cuenta como la formación práctica en salud mental les facilitó reflexionar intencionadamente sobre sus actitudes estigmatizadoras. Asimismo, les posibilitó la toma de conciencia de sus ideas preconcebidas en relación a la enfermedad mental y su deseo de modificarlas tanto en ellos mismos, en particular, como en la sociedad en general.

El diseño y los resultados de esta primera fase se presentaron en diversos congresos científicos tanto de salud mental como de docencia universitaria. Del mismo modo, la conceptualización teórica de las asignaturas practicum fue publicado en 2011⁵.

El nivel 2 del modelo de evaluación “Aprendizaje”, se refiere a los cambios que produjo la participación en la actividad formativa en relación a como los participantes modificaron sus actitudes, ampliaron sus conocimientos y/o mejoraron sus habilidades. Por lo tanto, deben determinarse uno o más de estos aspectos para evaluar el aprendizaje. Este nivel determina el grado en que los participantes realmente asimilaron lo que se les impartió y la forma en que algunos factores, internos y externos, pudieron afectar al aprendizaje. La comprobación del aprendizaje es más costosa, en cuanto a la dificultad que conlleva y al tiempo que se precisa, que la evaluación de la reacción. Según propone Kirkpatrick es preciso que, entre otros, a) se evalúen las competencias antes y después de la formación, b) se utilice una prueba escrita para determinar los conocimientos y las actitudes, c) se diseñe una prueba teórico-práctica de aptitud, en una situación real o de

laboratorio, para establecer las habilidades adquiridas, y d) utilizar los resultados obtenidos para implantar medidas correctoras. Algunos autores consideran que el aprendizaje no se produce si no se modifica la conducta⁶.

Finalizada la primera fase y tras reflexionar acerca de los resultados obtenidos, consideramos que no era suficiente el hecho de haber analizado las narrativas sobre la satisfacción de los alumnos ante el aprendizaje, sino valorar la permanencia de los cambios en su etapa profesional con relación al conocimiento en el dominio de la relación terapéutica. De esta forma dimos paso la segunda fase, en la que nos propusimos obtener información respecto a qué consideran los estudiantes, una vez ya en su etapa profesional, que aprendieron a corto plazo. Además nos va a permitir hacer las adaptaciones necesarias para mejorar la calidad de la formación (nivel 2 del modelo de Kirkpatrick).

Planteamos un diseño cualitativo fenomenológico descriptivo. Para la recogida de datos se diseñó una entrevista semiestructurada virtual que se envió, al año de finalizar la formación, al total de los 46 alumnos que realizaron la formación práctica en salud mental durante las promociones 2009-10 y 2010-11. La muestra que se obtuvo fue de 20 cuestionarios cumplimentados que representó el 43,5%. La entrevista contenía preguntas cerradas para determinar el perfil sociodemográfico de los participantes y que fueron analizadas mediante pruebas estadísticas básicas.

Se incluyeron 3 preguntas abiertas en las que se solicitaba que el ex-estudiante refiriese:

- ¿Qué recuerdas de lo que aprendiste durante tu periodo práctico formativo en salud mental en relación a conocimientos, actitudes y habilidades terapéuticas?
- Los cambios como persona y como profesional que reconociste al finalizar el período formativo ¿se han consolidado con el paso del tiempo?
- Después de un año de finalizada tu formación ¿has transferido a la práctica profesional algunos de los conocimientos, actitudes y habilidades que adquiriste?

Actualmente estamos explotando la información cualitativa obtenida en las preguntas A y B, en proceso de codificación y categorización siguiendo el método de las comparaciones constantes⁴.

En el nivel 3 de Kirkpatrick, “Conducta”, hace referencia a los cambios que la formación produjo en el comportamiento del participante. Es decir, como se han transferido las competencias a la actividad profesional. El modelo propone que para que se produzca el cambio, la persona a) debe desechar ese cambio, b) debe saber qué tiene que realizar y como hacerlo, c) debe trabajar en un clima laboral apropiado y d) debe obtener una recompensa por ese cambio. Este nivel, se evalúa preguntando a los participantes si están aplicando lo que aprendieron,

cuales son los elementos más usados y por qué hay algunos que no se usan en absoluto⁴. Sin embargo, debe remarcarse que estas preguntas son más difíciles de contestar que evaluar los dos primeros niveles. Si la determinación de los niveles 1 y 2 debe realizarse inmediatamente después de la actividad formativa, la evaluación del tercer nivel precisa más tiempo puesto que puede haber habido ciertos factores que hayan dificultado la implementación de los cambios. Así los participantes pueden no haber tenido la oportunidad de efectuar los cambios, o bien las limitaciones de los superiores hayan impedido que se introduzcan, o bien no se ha dispuesto de suficiente tiempo para implementarlo, o puede que el cambio no pueda producirse nunca porque resulta imposible predecir cuándo se producirá. Debemos recalcar que la formación por sí sola no es el único factor responsable de que se produzca el cambio⁷.

El análisis de las respuestas a la pregunta C nos permitirá conocer la transferencia de los conocimientos, actitudes y habilidades a la práctica profesional que corresponde al nivel 3 del modelo de Kirkpatrick. Pendientes de la explotación de estas respuestas podemos avanzar que los profesionales manifiestan dificultades para la transferencia, entre otras causas, debidas a la sobrecarga de trabajo y a factores relacionados con la organización y la situación de crisis económica actual.

El nivel 4 del modelo de Kirkpatrick, “Resultados”, se refiere a qué efectos generados por la formación han incidido en las diferentes áreas de la organización: aumento de la producción, menores costes, absentismo, entre otros. Los resultados pueden ser a) tangibles, o sea, medibles bajo conceptos económicos, o b) intangibles, como el aumento de la motivación o la calidad de vida. Sin embargo es de esperar que estos resultados menos evidentes puedan medirse en términos económicos.

En esta línea de investigación, la determinación de la incidencia de los resultados en la organización queda lejos de nuestros propósitos actuales.

CONCLUSIONES

El modelo de Kirkpatrick de “Evaluación de acciones formativas” nos ha facilitado un marco teórico en el que contextualizar nuestro estudio. Los resultados obtenidos nos permitirán evaluar la permanencia de los cambios consecuentes a la formación práctica en salud mental, tanto a nivel de conocimientos como en el manejo de la relación terapéutica. Por otro lado, los resultados nos proporcionarán las adaptaciones necesarias para mejorar la calidad de la formación de las posteriores promociones enfermeras.

Como propuestas de futuro nos planteamos:

- Conocer las actitudes estigmatizadoras i desestigmatizadoras en profesionales de enfermería que, durante su período formativo en la

ESIM, no realizaron un aprendizaje práctico en un contexto de salud mental.

- Conocer si los resultados pueden transferirse a estudiantes de Grado en Enfermería, de la ESIM, que hayan realizado su formación práctica en salud mental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burns N, Grove SK, Gray J. (2012). Investigación en enfermería: desarrollo de la práctica enfermera basada en la evidencia. 5a ed. Amsterdam; Barcelona etc.: Elsevier.
- Kirkpatrick DL, Kirkpatrick JD. (2006). Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles. 3^a ed Revisada y actualizada. Barcelona: EPISE.
- López Rodrigo, M. (2012). Formación continuada en organizaciones sanitarias: Revisión bibliográfica sobre su evaluación. *Revista ROL De Enfermería*, 35(7-8), 502-514.
- López Rodrigo, M., Cardó Vila, G., & Moreno Poyato, A. R. (2011). Los docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 9(2), 147-162
- Ortega Solsona, O; Vives Abril, T; Mestres Camps, L; López Rodrigo, M. (2001). El Pràcticum en la Diplomatura d'Infermeria. Document marc pel desenvolupament de les assignatures "pràcticum" en la Diplomatura d'Infermeria. Escola Universitària d'Infermeria del Mar. revisat: 2006. [Document intern e inèdit].
- Peplau HE. (1990). Relaciones interpersonales en enfermería: un marco de referencia conceptual para la enfermería psicodinámica. Barcelona etc.: Científicas y Técnicas.
- Riva Amella JL. (2009). Cómo estimular el aprendizaje. Barcelona: Océano.

EVALUACIÓN POR NIVELES DE LA COMPETENCIA A26 DEL PRÁCTICUM DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA EN EL GRADO DE ENFERMERÍA

Ana I. Cobo-Cuenca

Universidad de Castilla la Mancha

Isabel del Puerto Fernández

Universidad de Castilla la Mancha

Noelia Martín-Espinosa

Universidad de Castilla la Mancha

Rosa M Píriz Campos

Universidad de Castilla la Mancha

En esta comunicación se expone la experiencia de la evaluación del Prácticum en la primera promoción del grado de Enfermería en la Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia (E.U.E. y F.) de Toledo de la UCLM (2009-2013). Para facilitar el desarrollo y adquisición de las competencias se deben emplear distintas metodologías, pero también hay que tener en cuenta cómo se van a evaluar, ya que la evaluación tiene que ser congruente con las metodologías utilizadas (Villa y Poblete, 2004). Se describe la evaluación progresiva de la competencia específica A26, a través de los distintos resultados de aprendizaje que engloban los distintos niveles de adquisición. Para las asignaturas Prácticum 1 y 2 se pretende que los estudiantes consigan los niveles 3 y 4 (capacidad para un desempeño responsable y autónomo de la práctica). Así mismo se presentan los instrumentos de evaluación utilizados para cada uno de estos niveles.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de los nuevos Planes de Estudio de Grado, sustentados en el marco de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha planteado la necesidad de la utilización de nuevas metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo del estudiante y la adquisición y evaluación de las competencias. Villa y Poblete (2008) definen competencia como "un buen desempeño en contextos diversos y auténticos, basado en la

integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores".

Bunk (1994) describe cuatro aspectos o capacidades de las competencias que deben reunir los profesionales:

- Técnica (saber): Es capaz de dominar las tareas, contenidos y conocimientos.
- Metodológica (saber hacer): Es capaz de aplicar y transferir adecuadamente las experiencias y conocimientos adquiridos a otros problemas de trabajo
- Social: Es capaz de comunicarse, comportarse y colaborar con el grupo favoreciendo un entendimiento interpersonal. (Saber ser-estar).
- Participativa: Es capaz de participar en la organización de su puesto de trabajo y está dispuesto a aceptar sus responsabilidades. (Saber ser-estar)

Para el desarrollo y adquisición de las competencias hay que tener en cuenta las distintas metodologías que van a facilitar su adquisición, pero también hay que considerar cómo se van a evaluar, ya que la evaluación tiene que ser congruente con las metodologías utilizadas (Benito y Cruz, 2007). Toda evaluación supone valorar hasta dónde los logros esperados se han convertido en logros alcanzados. Por otro lado, la evaluación de competencias plantea la evaluación de desempeños (ejecuciones) fácilmente reconocidos y aceptados por todos como desempeños deseados y medidos con medidas directas (Castañeda, Lugo, Pineda y Romero, 1998).

Villa y Poblete (2004) refieren la necesidad de establecer niveles de dominio de adquisición de la competencia para ayudar a centrar la atención en una gama de comportamientos del desarrollo de la competencia.

El NVQ (National Vocational Qualification) desde 1986, propone cinco niveles de consecución (RVQ, 1986):

- Nivel 1.- La competencia ocupacional desempeñando un determinado rango de tareas bajo supervisión.
- Nivel 2.- Competencia ocupacional desempeñando un amplio rango de las tareas más demandadas y con supervisión limitada.
- Nivel 3.- Competencia ocupacional requerida para un satisfactorio desempeño responsable en una ocupación definida o ámbito de empleo.
- Nivel 4.- Competencia para diseñar y especificar tareas definidas o procesos y para asumir responsabilidades por el trabajo de otros.
- Nivel 5.- Competencia a nivel profesional, con dominio de un ámbito relevante de conocimientos y aptitudes (capacidades) para aplicarlos a un nivel superior del 4.

En el Grado de Enfermería, el RD (1393/2007) y la normativa específica para Ciencias de la Salud establecen la práctica clínica obligatoria, y ésta debe ser estructurada y supervisada, aplicada a los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en el aula. (Zabalza 2011)

La competencia específica que los estudiantes deben alcanzar a lo largo del desarrollo de las Prácticas externas, es la A26:

“Realizar prácticas preprofesionales, en forma de rotatorio clínico independiente y con una evaluación final de competencias, en los Centros de Salud, Hospitales y otros centros asistenciales que le permitan incorporar los valores profesionales, competencias de comunicación asistencial, razonamiento clínico, gestión clínica y juicio crítico e integrar en la práctica profesional los conocimientos, habilidades y actitudes de la Enfermería, basados en principios y valores, asociados a las competencias descritas en los objetivos generales y en las materias que conforman el título”.

En la Titulación de Enfermería de la Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia de Toledo (UCLM), la integración teórico-práctica se viene realizando secuencialmente primero desde la sala de demostración y finalmente en el ámbito clínico o profesional. Existen distintas asignaturas que van a facilitar este aprendizaje estando estructuradas según el nivel de complejidad y adquisición de competencias. Por ello se van a establecer tres niveles de consecución de competencias, dirigido, guiado y autónomo, que corresponden a los niveles 1, 2, 3 y 4 de la clasificación de NVQ.

Las asignaturas que integran el Módulo de Prácticas Externas son: Estancias Clínicas (1, 2, 3, 4 y 5) y Practicum (1 y 2). En la docencia de estas asignaturas están implicados: los profesores de la Escuela que guían el aprendizaje, los profesores asociados de Ciencias de la Salud que supervisan y dirigen el mismo, los enfermeros/as colaboradores/as que los desarrollan y los estudiantes que son los verdaderos protagonistas de este aprendizaje (Zabalza 2011; Del Puerto y González, 2011).

En la E.U.E. y F., basándonos en trabajos de Zabalza (1995, 1998), se definió el Practicum como: “Actividad formativa de los futuros profesionales que conlleva un contacto con la realidad profesional, haciendo posible la observación y comprensión de la relación teoría-práctica, facilitando su progresiva participación en dicha realidad y favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico”

El Practicum (1 y 2) se desarrolla tanto en el ámbito Hospitalario como en el Comunitario, realizándose la rotación de los estudiantes por ambos, con dos niveles de competencia en cada uno que se suceden a lo largo del curso. Hemos elegido el Practicum Hospitalario para este trabajo ya que es el que tiene más carga lectiva (25 ECTS)

Las asignaturas de Practicum siguen la línea elaborada por el centro desde el curso 2004-2005 durante la diplomatura de Enfermería (Puerto I, 2011), a la que se han ido implementando las competencias propias de la Titulación de Grado y mejorando el sistema de evaluación, para evitar el

desequilibrio en la evaluación y la frustración del proceso de enseñanza aprendizaje.

OBJETIVOS

Los objetivos que nos hemos marcado para este trabajo son:

- 1) Elaborar e implementar instrumentos de evaluación adecuados para valorar la adquisición de la competencia A26.
 - a. Desglose de la competencia A26 en resultados de aprendizajes más objetivables.
 - b. Elaboración de rúbricas de evaluación en función de los resultados de aprendizaje para la consecución de competencias por niveles (3 y 4).
- 2) Exponer que es posible la evaluación del Prácticum teniendo en cuenta todas las facetas de la competencia A26 (saber, saber hacer, saber ser-estar).

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM 1 Y 2 EN EL ÁMBITO HOSPITALARIO.

Las competencias del Prácticum del Grado de Enfermería se evalúan a través de diferentes métodos que sirven para verificar la efectividad del aprendizaje. En esta etapa de la formación del futuro profesional de Enfermería se evalúan las competencias específicas, transversales y nucleares establecidas, en sus niveles más altos a través de los resultados de aprendizaje determinados para esta asignatura.

El Prácticum 1 y 2 se desarrolla en 4º curso y previamente los estudiantes han cursado Estancias Clínicas (cinco asignaturas de 6 ECTS cada una), durante segundo y tercero, que le han servido para conocer los diferentes ámbitos donde se desarrolla la labor profesional de Enfermería y familiarizarse con ellos. Durante estas Estancias el estudiante es evaluado de las competencias nucleares, transversales y específicas establecidas en el Título para el Módulo Prácticas Externas de la formación en Enfermería, en sus niveles 1 y 2 (con supervisión dirigida y guiada). Para el Prácticum 1 y 2 se pretende que los estudiantes consigan los niveles 3 y 4 (capacidad para un desempeño responsable y autónomo de la práctica).

Como recomiendan distintos autores (Castañeda et al, 1998; López, 2004; Urzúa y Garritz, 2008; Santfeliú, Badají y Getino, 2011) para realizar una evaluación más objetiva y exhaustiva del logro de las competencias, en todas sus capacidades se utilizaron distintos métodos:

1. Seguimiento continuado del estudiante durante todo el periodo del Prácticum a través de la práctica diaria, de su evolución y logro de competencias. El profesor asociado clínico junto con las enfermeras colaboradoras evaluarán la consecución de las competencias mediante el instrumento de evaluación: 44%:P1; 54%: P2 (SABER HACER, SABER SER-ESTAR)
2. Realización de un plan de cuidados, elaboración del seguimiento de un paciente real. Será evaluado por el profesor asociado clínico: 20%:P1 y 10%:P2.(SABER)
3. Evaluación "in situ" del aprendizaje del estudiante en la Unidad de prácticas. Los estudiantes harán la exposición del caso real a los profesores de la asignatura (profesor asociado clínico junto con la profesora responsable de la asignatura) y responderán a preguntas sobre los cuidados planteadas por los profesores. 10%:P1 y 20%:P2.(SABER)
4. Portafolios realizado por el estudiante durante todo el proceso de aprendizaje. Evaluado por profesor responsable: 24%:P1; 14%:P2 (REFLEXIÓN SABER SER-ESTAR)
5. Asistencia y participación en seminarios y tutorías: 1%: P1 y P2 (SABER).

Para hacer más fácil la evaluación de la competencia A26 hemos establecido 12 resultados de aprendizaje con actividades que tienen en cuenta todas las facetas de la competencia (técnica: saber hacer; metodológica: saber; participativa y personal: saber ser y estar) porque entendemos la competencia como capacidad y ésta está integrada por diferentes tipos de saberes (Anexo 1). A lo largo del Prácticum el profesor asociado clínico irá valorando el progreso de la consecución de cada capacidad dando una retroalimentación inmediata al estudiante. El resultado final es el juicio sobre si el estudiante ha conseguido poner en práctica la competencia requerida (figura 1).

Dado que en el Prácticum intervienen seis profesoras asociadas clínicas, para permitir una evaluación más objetiva se elaboraron unas rúbricas que valoraban el grado de consecución de capacidades según el nivel 3 y 4 para el Prácticum 1 y 2 respectivamente. (Figuras 2 y 3).

CONCLUSIONES

Este sistema de evaluación ponderada nos permite utilizar tanto métodos cuantitativos como cualitativos que reflejan la consecución progresiva de la competencia en todas las facetas (saber, saber hacer, saber ser-estar) por parte del estudiante a lo largo de los Prácticum 1 y 2:

- CUANTITATIVOS: A través de las rúbricas de evaluación.
- CUALITATIVOS: Sobre la base de elementos significativos del aprendizaje, mediante:

- El desarrollo de la capacidad reflexiva (diario reflexivo)
- La transferencia de lo aprendido (Examen *in situ*, resolución de problemas en el plan de cuidados y seminarios).
- El aprendizaje en equipo, el desarrollo de la autonomía personal y de la una cultura de la práctica (Seguimiento continuado la práctica clínica).

Este sistema de evaluación pretende evitar el sesgo en la formación de enfermeras, que se produce, como dice J.L. Medina, al eliminar el pensamiento complejo y la pérdida de identidad profesional y sustituir, en la Práctica, todo el conocimiento y el saber de la enfermera por una serie de habilidades y reglas técnicas justificadas en pro de esa Práctica. (Medina, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, A. y Cruz, A. (2007). Nuevas claves para la Docencia Universitaria. Madrid: Editorial Narcea.
- Bunk, G.P. (1994) La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14
- Castañeda, S., Lugo, E., Pineda, L. y Romero, N. (1998). Estado del arte de la evaluación y el fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. En S. Castañeda. (Ed.) Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI. (pp. 17-158). México: UNAMCONACYT-Porrúa.
- Del Puerto, I. y González, I.C. (2011). El examen “*in situ*”: herramienta para la evaluación de competencias en el Prácticum de enfermería. En M. Raposo, M. E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez. Y J.C. Otero(Eds.). Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas. (pp.633-639). Santiago de Compostela: Andavira.
- López, M. (2004).Estrategias para el desarrollo de competencias profesionales en psicología, desde una perspectiva cognitiva. En S. Castañeda (Ed.) Educación, aprendizaje y cognición: Teoría en la práctica. México: El Manual Moderno.
- Prewis, I. & Preston, J. (2001). Evaluating the benefits of lifelong learning. A framework. London: Institute of Education of the Univ. of London.
- RVQ.(1986). Review of Vocational Qualifications: Final Report. London: HMSO.
- Sanfeliu, M.V., Bardají, T., Getino, M. (2011). Sistemas de evaluación de las competencias en la asignatura Estancias Clínicas II del grado en Enfermería: diseño de herramientas objetivas. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez. Y J.C. Otero. Evaluación y supervisión

-
- del Prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas. (pp. 1622-1630). Santiago de Compostela: Andavira.
- Urzúa Hernández, M.C. y Garritz Ruiz, A. (2008). Evaluación de competencias en el nivel universitario. *Ide@sCONYTEC*; 39, 138-154.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008) Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Zabalza, M.A. (1995). Aspectos cualitativos de la Evaluación del Prácticum. En M.A. Zabalza. (Ed.). Los tutores en el Prácticum. Tomo I. Santiago: ICE de la evaluación del programa y de los estudiantes. En Actas del III Symposium sobre prácticas escolares (pp. 309-337). Santiago: Tórculo.
- Zabalza, M.A. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A. Zabalza (Ed.). Los tutores en el Prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). Evaluar la calidad del Prácticum: una propuesta. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez. Y J.C. Otero. Evaluación y supervisión del Prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas. (pp. 101-126). Santiago de Compostela: Andavira.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Medina, J.L. (2002). Práctica educativa y práctica de cuidados enfermeros desde una perspectiva reflexiva. Revista de Enfermería: Albacete (2002). http://www.uclm.es/ab/enfermeria/revista/numero%2015/numero15/pr%C3%A9ctica_educativa_y_pr%C3%A9ctica_de.htm [documento en línea, 15/5/2013]

Trabajar y comunicarse en colaboración y de forma efectiva con todo el personal de apoyo para priorizar y gestionar el tiempo eficientemente mientras se alcanzan los estándares de calidad.			OBSERVACIONES					
			Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	NOTAMEDIA
A	12.1	Participar activamente en la toma de decisiones del equipo de enfermería.						
C	12.2	Demostrar respeto hacia el paciente y todos los miembros del equipo (puntualidad, no uso de móviles etc. según normativa general de Prácticum de enfermería).						
T	12.3	Comunicar las incidencias y modificaciones del estado de salud del paciente a la enfermera responsable.						
I	12.4	Recibir y dar el parte de enfermería al menos 3 días a la semana durante el desarrollo de las prácticas.						
PUNTUACIÓN TOTAL								

Figura 1.- Ejemplo de actividades y temporalización de la evaluación de cada capacidad

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES	
1-2	No lo sabe, no lo hace. Nunca quiere. No lo intenta.
3-4	Solo a veces, muy poco. Necesita mejorar bastante.
5-7	Bien, cumple con lo mínimo. En algunos aspectos podría mejorar.
8-10	Muy bien, está siempre dispuesto. Destaca notablemente en la mayoría de los aspectos.

ESCALA DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES	
1-2	Muy mal Comete <u>error importante</u> en la realización del procedimiento.
3-4	Mal Error <u>no tan relevante</u> en el procedimiento. Necesita mejora y repetición.
5-7	Regular Cumple con lo mínimo exigido en la realización del procedimiento.
8-10	Bien Realiza bien el procedimiento. No comete errores en su realización.

Figura 2.- Rúbrica de evaluación de la competencia en el nivel 3 (Prácticum 1)

ESCALA DE EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES	
1-2	Solo a veces, muy poco. Necesita mejorar bastante.
3-4	Cumple con lo mínimo. En algunos aspectos podría mejorar.
5-7	Bien, está siempre dispuesto. Destaca notablemente en la mayoría de los aspectos.
8-10	Excelente. Destaca de manera extraordinaria en todos los aspectos.

ESCALA DE EVALUACIÓN PARA PROCEDIMIENTOS	
1-2	Mal Error <u>no tan relevante</u> en el procedimiento. Necesita mejora y repetición.
3-4	Regular Cumple con lo mínimo exigido en la realización del procedimiento.
5-7	Bien Realiza bien el procedimiento. No comete errores en su realización.
8-10	Excelente Cuida todos los aspectos relacionados con el paciente y el procedimiento.

Figura 3.- Rúbrica de evaluación de la competencia en el nivel 4 (Prácticum 2)

CAPACIDAD PARA TRABAJAR DE UNA MANERA INTEGRAL, TOLERANTE, SENSIBLE, SIN PREJUICIOS, TENIENDO EN CUENTA LOS DERECHOS, CREENCIAS Y DESEOS DE LOS DIFERENTES INDIVIDUOS O GRUPOS.

- 1.1 | Mantener y respetar los derechos del paciente durante toda la actuación profesional
- 1.2 | Aplicar los principios bioéticos a la práctica enfermera
- 1.3 | Administrar los recursos de la institución siguiendo el principio bioético de la justicia

CAPACIDAD PARA RECONOCER LOS DIVERSOS ROLES, RESPONSABILIDADES Y FUNCIONES DE UNA ENFERMERA

- 2.1 | Describir la estructura física y organizativa de la Unidad
- 2.2 | Identificar las funciones/actividades de los miembros del equipo enfermería.
- 2.3 | Establecer una relación terapéutica eficaz con los pacientes y su familia
- 2.4 | Responder de manera efectiva a las necesidades de los pacientes

CAPACIDAD PARA REALIZAR VALORACIONES EXHAUSTIVAS Y SISTEMÁTICAS UTILIZANDO LAS HERRAMIENTAS ADECUADAS, TENIENDO EN CUENTA LOS FACTORES FÍSICOS, SOCIALES, CULTURALES, PSICOLÓGICOS, ESPIRITUALES Y AMBIENTALES RELEVANTES.

- 3.1 | Revisar y reunir toda la documentación relacionada con el paciente
- 3.2 | Realizar la entrevista al paciente con ayuda de la enfermera.
- 3.3 | Utilizar el instrumento de valoración (Patrones Funcionales de M. Gordon) de forma sistemática y completa para obtener la información del paciente.
- 3.4 | Valorar el estado general del paciente
- 3.5 | Valorar la respuesta emocional del paciente

CAPACIDAD PARA RECONOCER E INTERPRETAR SIGNOS NORMALES O CAMBIANTES DE SALUD/MALA SALUD.

- 4.1 | Valorar el aspecto general del paciente (higiene, coloración, hidratación, etc.)
- 4.2 | Evaluar las constantes vitales del paciente
- 4.3 | Establecer el IMC (valorando peso y talla)
- 4.4 | Identificar manifestaciones de dolor o malestar general (valoración de dolor)
- 4.5 | Identificar los posibles trastornos del pensamiento, conducta y lenguaje

CAPACIDAD PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES DEL PACIENTE, PLANIFICANDO LA ATENCIÓN, PRESTANDO SERVICIOS Y EVALUANDO LOS PROGRAMAS JUNTO AL PACIENTE, SUS CUIDADORES, FAMILIAS Y OTROS TRABAJADORES SANITARIOS.

- 5.1 | Analizar y sintetizar la información recogida (extraiendo datos significativos)
- 5.2 | Identificar los problemas más relevantes del paciente (derivados de la información recogida)

5.3	Interpretar y evaluar la información recogida para planificar cuidados individualizados al paciente.
5.4	Planificar y aplicar cuidados de forma integral utilizando metodología enfermera.
5.5	Elaborar el Plan de Cuidados de enfermería individualizado a un paciente
5.6	Realizar las intervenciones establecidas en el plan de cuidados.
5.7	Evaluuar correctamente la consecución de objetivos y criterios de resultados del plan de cuidados.
CAPACIDAD PARA MANTENER LA DIGNIDAD, PRIVACIDAD DEL PACIENTE Y LA CONFIDENCIALIDAD SOBRE SUS DATOS.	
6.1	Preservar la intimidad del paciente y mantener su dignidad durante la realización de cuidados.
6.2	Mantener la privacidad y confidencialidad del paciente dentro y fuera del hospital
6.3	Demostrar respeto por los valores y creencias de los pacientes
CAPACIDAD PARA PONER EN PRACTICA PRINCIPIOS DE BIENESTAR, SALUD Y SEGURIDAD, INCLUIDOS LA MOVILIZACIÓN Y MANEJO DEL PACIENTE, CONTROL DE INFECCIONES, PRIMEROS AUXILIOS BÁSICOS Y PROCEDIMIENTOS DE EMERGENCIA (UTILIZANDO LAS HABILIDADES NECESARIAS EN CADA MOMENTO).	
7.1	Mantener las medidas de asepsia en la realización de todos los procedimientos que así lo requieran
7.2	Realizar medidas de prevención de ulceras por presión (UPP)
7.3	Efectuar movilizaciones a los pacientes-
7.4	Aplicar correctamente dispositivos de inmovilización y protección (vendajes, férulas, apósticos, etc.)
7.5	Realizar cuidados de heridas (medidas asépticas pertinentes)
7.6	Actuar correctamente ante las situaciones de urgencia.
CAPACIDAD PARA ADMINISTRAR CON SEGURIDAD FÁRMACOS Y OTRAS TERAPIAS (UTILIZANDO LAS HABILIDADES NECESARIAS EN CADA MOMENTO)	
8.1	Efectuar control y seguimiento de ingesta hídrica, medicación específica y dieta del paciente
8.2	Administrar de forma segura y eficaz fármacos por diferentes vías.
8.3	Colaborar y ejecutar las distintas pruebas analíticas y de obtención de muestras que se realicen en la unidad
8.4.1	Realizar venoclisis, así como el mantenimiento de la sueroterapia y vías IV.
8.4.2	Realizar gasometría arterial
8.4.3	Realizar sondaje nasogástrico y su mantenimiento
8.4.4	Realizar sondaje vesical y su mantenimiento
8.4.5	Realizar aspiración de secreciones
8.4.6	Realizar mediciones de Presión Venosa Central (PVC)
8.4.7	Mantener en estado óptimo las ostomías

CAPACIDAD PARA CONSIDERAR LOS CUIDADOS EMOCIONALES, FÍSICOS Y PERSONALES, INCLUYENDO SATISFACER LAS NECESIDADES DE CONFORT, NUTRICIÓN E HIGIENE PERSONAL Y PERMITIR EL MANTENIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS (UTILIZANDO LAS HABILIDADES NECESARIAS)	
9.1	Realizar, mantener y controlar la higiene del paciente
9.2	Controlar y favorecer una dieta acorde con las necesidades del paciente.
9.3	Establecer medidas que favorezcan el bienestar físico, emocional y personal de los pacientes.
CAPACIDAD PARA UNA COMUNICACIÓN EFECTIVA CON PACIENTE, FAMILIAS Y GRUPOS SOCIALES, INCLUIDOS AQUELLOS CON DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN.	
10.1	Informar de los cuidados que se prestan, al paciente y a la familia.
10.2	Comunicar al paciente las intervenciones que se le van a realizar
10.3	Demostrar una comunicación terapéutica eficaz con los pacientes
10.4	Utilizar la comunicación verbal y no verbal en la relación con los pacientes y la familia
10.5	Informar al paciente y la familia sobre el tratamiento y cuidados que deben llevar a cabo para recuperar y mejorar el estado de salud
CAPACIDAD PARA INFORMAR, REGISTRAR, DOCUMENTAR Y DERIVAR CUIDADOS UTILIZANDO TECNOLOGÍAS ADECUADAS.	
11.1	Registrar correctamente los datos obtenidos de los distintos procedimientos realizados
11.2	Incorporar los datos obtenidos en la entrevista y observación al instrumento de valoración (patrones funcionales de M. Gordon)
11.3	Realizar un informe de alta del paciente, para la enfermera del centro de salud o para la unidad donde se traslade
CAPACIDAD PARA TRABAJAR Y COMUNICARSE EN COLABORACIÓN Y DE FORMA EFECTIVA CON TODO EL PERSONAL DE APOYO, PRIORIZAR Y GESTIONAR EL TIEMPO EFICIENTEMENTE ALCANZANDO LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD.	
12.1	Participar activamente en la toma de decisiones del equipo de enfermería
12.2	Demostrar respeto hacia el paciente y todos los miembros del equipo (puntualidad, no uso móviles etc)
12.3	Comunicar las incidencias y modificaciones del estado de salud del paciente a la enfermera responsable
12.4	Recibe y da el parte de enfermería

Anexo 1. Competencia A26 desglosada en 12 capacidades

ACOMPAÑAMIENTO Y MEDIACIÓN MEDIANTE EL PORTFOLIO ELECTRÓNICO: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN EL PRACTICUM DE EDUCACIÓN INFANTIL

Jordi L. Coiduras

Universidad de Lleida

Xavier Carrera

Universidad de Lleida

Carme Jové

Universidad de Lleida

La determinación de la Facultad de establecer el uso general del portfolio electrónico en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida en las nuevas titulaciones de educación, especialmente en lo que se refiere al seguimiento y acompañamiento en el practicum, supone un uso que merece ser analizado, no solamente desde la óptica de los que diseñaron el recurso con propósitos formativos, sino también desde la opinión y experiencia de las mismas estudiantes que de forma prescriptiva lo utilizan para realizar sus registros y como vía de comunicación con sus tutores.

Este estudio sobre el uso del portfolio electrónico toma como fuente principal de información y obtención de datos el análisis de los portfolios y las entrevistas que realizamos con las 10 estudiantes que como autoras, lo editan. Todo ello permite reconocer en la práctica nuevas expresiones, potencialidades y dificultades. Así como, realizar algunas propuestas para mejorar su utilización por los componentes de la tríada.

BASES DEL ESTUDIO

Esta comunicación está relacionada con el practicum del Grado de Educación Infantil como espacio formativo particular en la adquisición de competencias profesionales, el acompañamiento y el uso del portfolio como espacio de representación y de puesta en evidencia del aprendizaje, son los ejes que se tratan en este análisis.

El practicum en el Grado de Magisterio de Educación Infantil

Consideramos el practicum como una modalidad de formación en alternancia si favorece la integración de saberes y aprendizajes derivados de las experiencias en los dos escenarios fundamentales de la formación de docentes: la universidad y el centro escolar. Esta combinación de contextos permite procesos inductivos y deductivos donde los saberes derivados de la investigación y las ciencias de la educación y las experiencias profesionales en la escuela se dan sentido mutuamente (Coiduras, 2013). Esos procesos de argumentación y comprensión basados en la práctica participan de forma substantiva en la adquisición de las competencias profesionales. La formación en alternancia facilita ese objetivo con “[...] una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas” (Tejada, 2012: 21), como una forma de anclar la formación en la práctica.

Entendemos la formación de docentes, de maestras y maestros, como una formación profesionalizadora que debe asegurar la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. Le Boterf antes que referirse al término competencia prefiere definir a la persona competente como aquella que:

[...] sabe actuar con pertinencia en un contexto particular, eligiendo y movilizando un doble equipamiento de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos red (bases de datos, recursos documentales, redes de expertos, etc.) (Le Boterf, 2002: 46).

El mismo autor define al profesional como la persona capaz de gestionar una situación laboral compleja. De esta manera asocia la idea de profesionalidad con competencia y lista los siguientes componentes:

- Procede de forma pertinente, más allá de aquello que está prescrito, en un contexto o situación concreta.
- Combina y moviliza recursos personales y del contexto de forma adecuada para afrontar una situación o problema.
- Aprende de la experiencia.
- Se compromete con la tarea y en la relación profesional con los demás.

Compartiendo esta visión, los entornos prácticos, son ineludibles para poner en acción saberes, habilidades, recursos externos en la combinación y dirección adecuadas para alcanzar objetivos educativos con un grupo de alumnos.

Acompañamiento y tutoría en el practicum del G. de Educación Infantil

Entendemos que el acompañamiento, en una formación con dos escenarios, como lo son el universitario y el escolar, es clave. Las características diferenciadas de las actividades que la estudiante desarrolla en uno y otro son de distinta naturaleza, como lo es lo que en ellos se le solicita. Esto requiere un apoyo que permita reducir las tensiones que se derivan para

promover el análisis, la reconstrucción y la generación de propuestas desde la misma realidad escolar. Podemos hablar de un posicionamiento socioconstructivista donde la tutoría actuaría seguramente en la zona de desarrollo próximo haciendo posible por parte de la estudiante la consecución de niveles más elevados de desempeño en las competencias docentes. A menudo los estudiantes han considerado este acompañamiento insuficiente, como recogemos del estudio de Latorre cuando afirma:

[...] son mayoría los futuros maestros que sí han realizado las prácticas y piensan que sí existe poca implicación de los supervisores de la Facultad (67,4%) y que no existe una buena coordinación entre tutores y supervisores de prácticas (79,9%). (Latorre, 2005: 565).

El portfolio electrónico o e-portfolio

En la experiencia de incorporación del **portfolio electrónico**, además de su practicidad para el acceso y comunicación en la tríada, contemplamos de partida sus posibilidades comunicativas y de expresión multilenguaje, que nos hace suponer un enriquecimiento de la escritura (o e-escritura). Puede favorecer la representación de las experiencias, de la expresión reflexiva y la conversación entre los usuarios (Shulman, 1998). Esto es coherente con la movilización de recursos, propios y ajenos (Le Boterf, 2002), que proponemos no solamente para la actividad profesional sino también para hacer posible la comprensión de las situaciones que las estudiantes experimentan. Algunos autores han considerado que el uso del portfolio electrónico incrementa el valor formativo de las experiencias que con él se expresan en distintos ámbitos de conocimiento y niveles educativos (Alburquerque y Laranjeiro, 2008; Guasch, Guardia y Barberà, 2009; Barret, 2011; Coromina y otros, 2011). En esta experiencia el portfolio se concibe como un dispositivo para la escritura, la comunicación y el acompañamiento característicos de los procesos de prácticas en la formación de maestras y maestros.

CONTEXTO

La materia Practicum en el Plan de Estudios del Grado de Educación infantil en la Universidad de Lleida se concibe como una materia integrativa (Plan de Estudios, 2009), organizada para un desarrollo progresivo durante los 2º, 3º y 4º curso con un total de 800 horas en los centros escolares y una estimación aproximada de 200 horas para la elaboración de los textos y edición de sus producciones derivadas de la experiencia, en un conjunto de 40 créditos ECTS del global de 240 créditos de la titulación del Grado de Educación Infantil.



Figura 1.- Distribución del Practicum del Grado de Educación Infantil por cursos en la Universidad de Lleida

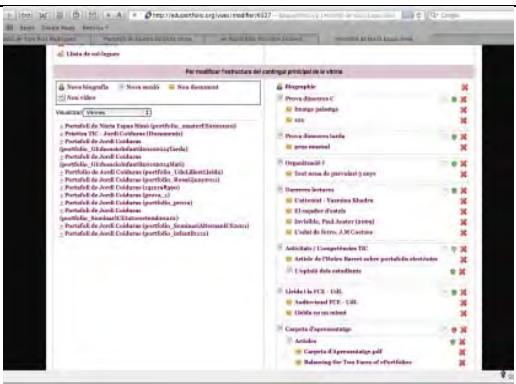
Este estudio se circscribe a segundo curso, momento del plan de estudios, en el que durante 20 semanas consecutivas de octubre a abril, asisten a los centros educativos para desarrollar el plan de prácticas durante 20 viernes consecutivos con un grupo de niñas y niños de educación infantil y bajo la tutoría de la maestra responsable del grupo. Esto supone una carga de 6 créditos del plan de estudios, que se complementan con 14 créditos en 3º curso y 20 créditos en 4º curso, períodos intensivos. En Practicum I, 2º curso, el estudiante recibe el encargo de acreditar al final el desarrollo de las siguientes competencias:

- (1) Relación marcos teóricos-conceptuales con experiencias prácticas; (2) Trabajo en equipo; (3) Expresión y comunicación; (4) Gestión de la información; (5) Resolución de problemas; (6) Organización y planificación de las actuaciones educativas; (7) Compromiso ético y (8) Autogestión.

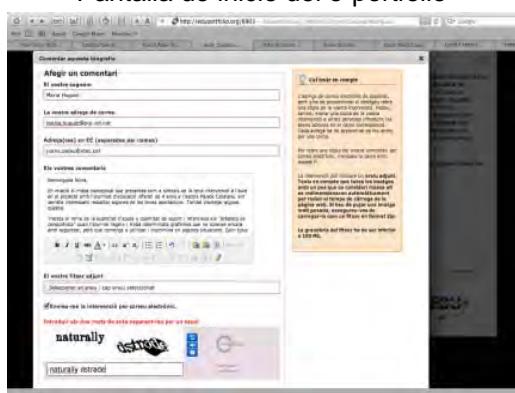
Con el desarrollo de la primera edición del Practicum del Plan de Estudios de 2009, se utilizó el recurso Web 2.0 www.eduportfolio.org de la Universidad de Montreal (figura 2). La elección de la herramienta se basó en sus posibilidades y potencialidades constructivistas, de ubicación de documentos y recursos para el diálogo y acompañamiento asincrónico (Coiduras, Carrera y Jové, 2012). Mediante este recurso el estudiante presenta sus elaboraciones (observaciones, diarios, planificaciones, análisis, revisiones, diseño de materiales...) como textos, gráficos, vídeos, imágenes, presentaciones, ...). La sección del Practicum I en el portfolio tiene un acceso restringido por contraseña a los apartados generales y con acceso específico para sus tutoras. Cada supervisora / formadora de la facultad realiza el seguimiento y supervisión de un grupo de 12 estudiantes, con las consiguientes reuniones, visitas a centros, seguimiento y feedback a sus ePortfolios.



Pantalla de inicio del e-portfolio



Pantalla de edición de la estructura



Pantalla para la edición de comentarios a las aportaciones del estudiante



Clip de vídeo del estudiante interviniendo en el aula, ubicado en el e-portfolio

Figura 2. Vistas del portfolio

El estudiante a lo largo de las 20 semanas en que realiza el Practicum 1 en la etapa de Educación Infantil en días no consecutivos - 20 viernes desde octubre a abril – edita en su e-portfolio una carpeta con acceso reservado a sus tutores(as) de la escuela y la facultad: (a) el diario de prácticas; (b) la síntesis mensual; (c) una síntesis final y un informe de autoevaluación en relación a las competencias, nombradas anteriormente, que el plan de estudios establece para este periodo.

Nos interesamos por el funcionamiento de este dispositivo y su funcionalidad ya que creemos necesario contrastar el propósito en el que se baso su planteamiento (espacio de argumentación y reflexión y acompañamiento) con su uso.

OBJETIVOS

Analizamos la experiencia con los siguientes objetivos:

- Comprender la experiencia de los estudiantes como sujetos de acompañamiento mediante el ePortfolio; y
- Conocer los aspectos en los que debería actuarse para implementar mejoras en el acompañamiento.

Nuestra aproximación es cualitativa e interpretativa, analizando los discursos de un grupo de 10 estudiantes. Para el estudio se seleccionaron los estudiantes a partir de dos criterios:

- su implicación y compromiso en su formación, estimada a partir de sus evaluaciones anteriores en las distintas materias;
- el buen uso del ePortfolio en los aspectos técnicos y en la calidad de sus producciones.

RESULTADOS

En las entrevistas a los estudiantes, surgen distintas temáticas relacionadas con el acompañamiento mediante la herramienta comentarios del ePortfolio. En general, muestran un amplio acuerdo con el reto comunicativo en que les sitúa la aplicación ePortfolio, tanto en los aspectos de uso y de comunicación multialfabética, en la elaboración y precisión de su discurso, como en la movilización pertinente de saberes. También manifiestan la necesidad de retroalimentación de sus tutores. Esto es así por que creen que el asesoramiento de sus tutoras/res potencia la calidad de sus producciones. Esperan una interacción de aprobación, enmienda, matización ... para ajustar su discurso, llegando a solicitar nuevas intervenciones en un diálogo asincrónico.

Éstas ayudas parecen más necesarias al principio, cuando se inicia la edición del ePortfolio y por primera vez se realizan las Prácticas en el centro escolar. En este momento el lenguaje emocional (Orland-Barak, 2005) se presenta de forma predominante, así como las temáticas cercanas a las percepciones personales derivadas de un contexto nuevo que no reconocen en su doble identidad, como estudiantes y como docentes en formación. En general reconocen la influencia de la supervisora / formadora para ampliar las temáticas de análisis: de carácter pedagógico, organizativo, didáctico, ético, ... Cuando las intervenciones del formador-acompañante escasean, experimentan una cierta desorientación y expresan su contrariedad ante la expectativa de "ser acompañadas" y "comentadas" en sus producciones únicas y personales. Es posible interpretar, desde la expresión de algunas estudiantes, una falta de práctica, hábitos y habilidad comunicativa (e-escritura) de los docentes supervisores en el seguimiento y apoyo electrónico mediante la redacción de mensajes de retroalimentación en el e-portfolio.

De ello deducimos necesidades formativas para el acompañamiento, especialmente en los procesos de interacción mediante dispositivos electrónicos, pero también a nivel más amplio reconociendo en la tutoría de prácticas la necesidad de movilizar competencias específicas como plantean Portelance et al (2008), especialmente:

- Ejerciendo una aproximación diferenciada al estudiante reconociendo su individualidad y el contexto educativo,
- con una visión integradora de la formación como docente;
- promoviendo la creación de una comunidad de aprendizaje y
- de colaboración.

Hay un reconocimiento general a la contribución del formador-supervisor en la detección de contradicciones, en la propuesta de nuevos puntos de vista, en la invitación al autocuestionamiento, a la generación de hipótesis explicativas y propuestas de acción, y a la invitación a la autoevaluación, solicitando a la estudiante una visión objetiva sobre su evolución en relación a las competencias docentes en base a realizaciones concretas. Las estudiantes entrevistadas convergen en el potencial del ePortfolio como recurso que impulsa, con el acompañamiento, la movilización de saberes a partir de la experiencia y la actividad práctica y, con ello, la gestión de informaciones de naturaleza diversa, susceptible de relacionarse de forma pertinente en la construcción de un discurso propio.

En las entrevistas también se detectó una muy baja participación de los docentes escolares en el ePortfolio, que no veían la necesidad de comentar por escrito las elaboraciones de los estudiantes. Pero también expresaron como esas elaboraciones después motivaban la interacción en el espacio escolar: confrontando ideas, compartiendo puntos de vista, enriqueciendo el discurso, ..., lo que repercutía positivamente en la comunicación e intercambio en el escenario entre estudiante y tutora escolar, aunque raramente quedara huella en el ePortfolio.

Sin duda los comentarios en el ePortfolio de la tutora escolar enriquecerían las elaboraciones de la estudiante y permitirían un nivel de análisis de la práctica y la actividad más completa. Pero es necesario considerar que esto supondría una tarea añadida a la que esta profesional realiza en el acogimiento, formación y seguimiento de la estudiante.

El ePortfolio en cierto sentido puede actuar como una representación entenderse como una representación de la Zona de Desarrollo Próximo del estudiante / docente en formación, al mostrar sus conocimientos y competencia tanto por la vía declarativa y autoevaluativa como en lo discursivo demostrando su nivel de comprensión sobre los saberes y la funcionalidad con que los maneja en la lectura de la realidad profesional. De este modo consideramos este dispositivo como un recurso privilegiado para conocer el proceso formativo y para incidir en la zona próxima de desarrollo. Zona en la que mediante la mediación formativa –motivación, animando a compartir con otros, asesorando o cuestionando – hacemos posible la consecución de un aprendizaje al que difícilmente el estudiante habría accedido sin apoyo. El ePortfolio, como vía de expresión de la ZPD del estudiante, permite esa visión y aproximación

diferenciada facilitando un acompañamiento individualizado, ajustado a las necesidades formativas personales y a un contexto particular de la práctica y la actividad docente.

CONCLUSIÓN

Si la cuestión que nos planteábamos era si el ePortfolio contribuye realmente al desarrollo de la reflexividad en la formación inicial, a comprender, a apropiarse y movilizar los saberes profesionales, los resultados de su uso en los dispositivos presentados en el caso de los grupos estudiados, permiten dar una respuesta afirmativa. Además de la formación en la universidad en las distintas materias y de los contextos escolares, el acompañamiento, es decir en la mediación en la edición del e-portfolio personal, permite trascender el sentido común para interpretar la actividad profesional desde los saberes experienciales y los marcos teóricos.

Pero también se constata un acompañamiento e interacción, a juicio de las estudiantes, insuficiente. Esto podría deberse a la ausencia de una cultura del acompañamiento y/o a la dificultad de interactuar en el e-portfolio lo que supone articular un discurso escrito útil para el estudiante, para mejorar sus argumentaciones y producciones. Si atendemos a las contribuciones de Cebrián (2010) sobre el portfolio electrónico, podemos convenir que la interacción en un espacio Web 2.0 debería considerar también intencionalidades diferenciadas. Esto es, con intervenciones: para la *motivación*, para la *socialización*, de *asesoramiento* y de *cuestionamiento*. Entendemos que demasiado a menudo los tutores universitarios y los tutores escolares no han tenido la formación específica necesaria para las funciones de tutoría del practicum. Sin esta formación la promoción de la argumentación, del análisis de las situaciones pedagógicas y de la práctica reflexiva para ir más allá de la descripción no está garantizada. Podemos plantear una insuficiencia de (a) tipo pedagógico, concerniente a las estrategias dialógicas, la negociación de significados, los modelos de interacción, el andamiaje, ... (Coll, 1996); y el mismo modelo de acompañamiento no directivo en vez de colaborativo. Y una segunda carencia (2) de tipo tecnológico, concerniente al uso de aplicaciones y dispositivos digitales para la formación, la tutoría asistida, las herramientas de trabajo colaborativo, la *netiqueta*, los escenarios de formación, los nuevos modos de expresión, multialfabéticos (Carrera y Coiduras, 2012).

El acompañamiento como uno de los atributos fundamentales de la formación en alternancia se inscribe, en este texto, en una opción pedagógica que concierne a las estrategias dialógicas, la negociación de significaciones, los modelos de interacción, los andamiajes y el modelo colaborativo. Y en la utilización de los dispositivos electrónicos, en la(s) forma(s) en que se desarrolla(n) los procesos de tutoría, la e-escritura y la intención comunicativa (Coiduras y Carrera, 2010). El ePortfolio como recurso complementario sitúa al supervisor / formador en una situación que le interpela en su profesionalidad, su competencia y ejercicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. & Laranjeiro, M.A. (2009). E-portfolio in education, practices and reflections. Sintra: Imprensa de Coimbra.
- Cebrian, M. (2010). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso. En, *Revista de Educación*. Núm. 354, pp. 183-208.
- Coiduras, J. L., Carrera, X. et Jové, M. C. (2012). Le e-portfolio comme espace d'accompagnement et d'intégration des apprentissages dans des processus de formation en alternance. *TransFormations*, 7, 79-92.
- Coiduras, J. y Carrera, X. (2010). La construction du sens autour de la notion DE compétence dans des dispositifs universitaires en alternance. *Revue Education et Francophonie*, 38 (2), pp. 96-112.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, p.153-178.
- Gervais, C., Desrossiers, P. (2005) L'école lieux de formation d'enseignants. Questions et repères pour la formation de stagiaires. Québec. Les Presses de l'Université de Laval.
- Latorre, M.J. (2005). «La formación práctica en las titulaciones de maestro. ¿Qué piensan los futuros profesores?». *Revista Española de Pedagogía*, 233, 553-568.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4e édition revue et mise à jour de Compétence et navigation professionnelle. Paris : Éditions d'Organisation.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains "untold". *Educational Research*, 47 (1), pp 25-44.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. y Beaulieu, P. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence, déposé à la Table ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Universités (MELS- Universités), Québec.
- Shulman, L. (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. In N. Lyons (ed.). *UIT Portfolio in Hand : Validating the New Teacher Professionalism*. (p. 23-37). New York, Etats-Unis: Teachers Collage Press.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. En, *Revista Educación XXI*. 15.2, 2012, pp. 17-40.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Barrett, H. (2011). "Generic Tools Requirement for E-portfolio development. E-portfolios for learning". [Fecha de consulta : 07.04.2013] <<http://blog.helenbarrett.org/2011/05/generic-tools-requirement-for-e.html>>
- Carrera, F. X., Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 273-298 [Fecha de consulta : 07.04.2013]. <<http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/383>>
- Coiduras, J.L. (2013). «Alternancias en formación. Universidad y empleo: escenarios complementarios en educación superior». [monográfico en línea]. En *Formación XXI, Revista de Formación y Empleo*. [Fecha de consulta : 07.04.2013] <www.formacionXXII.com>
- Coromina, J.; Sabaté, F.; Romeu, J. Ruiz, F. (2011). Portfolio digital de aprendizaje: Un nuevo medio de comunicación en la educación, *Intangible Capital*, 7 (1), 116-142.
- Guasch, T.; Guardia, L.; Barberà, E. (2009). Prácticas del portfolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*. No monográfico III. Portfolios electrónicos y educación superior en España. [Fecha de consulta : 07.04.2013] <<http://revistas.um.es/red/article/view/69611>>
- Tejada, J. (2013). «Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación». En: «La informalización de la educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.o 1, págs. 170-184. UOC. [Fecha de consulta: 23/05/2013]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>> <<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>> ISSN 1698-580X

VALORACIÓN DE LA INMERSIÓN SOCIOPROFESIONAL EN UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN ALTERNANCIA

Jordi L. Coiduras

Universidad de Lleida

Xavier Carrera

Universidad de Lleida

S. Isus

Universidad de Lleida

J. Roure

Universidad de Lleida

O. Buenaventura

Universidad de Lleida

E. Mitjans

Universidad de Lleida

El curso 2012/2013 la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida inicia una experiencia, con un grupo del Grado de Educación Primaria, de formación en alternancia. Los estudiantes combinan su formación en dos espacios formativos, la facultad y la escuela, desde el inicio de sus estudios.

En esta comunicación presentamos las valoraciones que las tutoras y los tutores de los centros realizan de cada una/o de las/los estudiantes, después de 5 meses de acogerlos en sus aulas. A pesar del poco tiempo transcurrido constatamos el interés de los resultados que se desprenden del grupo de 64 estudiantes en relación a su formación y el desarrollo de las competencias profesionales.

BASES DEL ESTUDIO

El estudio que se presenta en esta comunicación parte de una experiencia de formación en alternancia, como modalidad formativa, analiza la evaluación que las tutoras y tutores de los centros realizan transcurrido el primer semestre de curso, a partir de las competencias del plan de estudios.

La pretensión de la experiencia piloto de formación en alternancia en la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida es incrementar la eficacia

formativa en la adquisición de las competencias docentes ampliando la experiencia de inmersión en los escenarios reales donde se ejerce la profesión. Además de valorizar el conocimiento pragmático de las maestras y maestros de las escuelas, nos interesa también facilitar la adquisición de las competencias profesionales desde “*una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas*” (Tejada, 2012: 21), como una forma de anclar la formación en la práctica.

Formación en alternancia

Una parte importante de las competencias, solamente pueden adquirirse y desarrollarse en contextos profesionales auténticos donde hace falta interpretar las exigencias y condiciones con el objetivo de combinar los recursos propios y externos (Le Boterf, 2002) para responder de forma eficaz a la situación. En la formación para la docencia, por ejemplo, el aprendizaje sobre la gestión del grupo requiere el entorno escolar para que el docente en formación con las condiciones del aula pueda utilizar distintos recursos de comunicación, organizativos, didácticos, así como conocimientos que le permitan adaptarse a la situación humana y desarrollar actividades para promover un clima apropiado a la actividad de aprendizaje. En la formación médica, para la ingeniería, en el ámbito del derecho, entre muchas otras profesiones, el contexto profesional como entorno formativo es una condición necesaria para hacer posible la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales de forma real y no virtual (Coiduras, 2013).

Le Boterf (2002) asocia competencia con profesionalidad cuando define al profesional como la persona que sabe gestionar una situación laboral compleja, caracterizándose por : a) saber proceder de forma pertinente, más allá de lo prescrito, en una situación determinada; b) movilizar recursos personales y recursos del entorno para dar respuestas a las demandas de la situación; c) aprender de la experiencia y d) comprometerse con su tarea y en la relación profesional con los demás.

Shulman (1998, citado por Fernández Cruz, 2006) relaciona competencia docente con distintos criterios, entre los que referimos los más vinculados con el ámbito práctico: a) el dominio cualificado de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias que aseguran el ejercicio práctico de la profesión); b) ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre, sin aplicación directa de los conocimientos o habilidades, sino aplicación de un juicio práctico; c) aprendizaje de la experiencia como intersección de la teoría y la práctica. Podemos entender que el desarrollo profesional docente comienza en la formación inicial y entonces podemos retomar la idea de Tejada entendiéndolo como:

[...] la evolución progresiva en el desempeño de la función educativa hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis de procesos implicados en la enseñanza para actuar de manera inteligente. (Tejada, 2013: 173)

También Sarasola (2000) y Echevarría (2000) definen, en una lógica de acción integrativa, el conjunto de competencias que se presentan simultáneamente en el contexto real como competencia de acción.

Si las competencias son tratadas solamente en el ámbito universitario, pueden resultar virtuales (Joannaert, 2002), desconectadas de las situaciones reales y entornos de acción donde se activan y adquieren. Es difícil imaginar, por ejemplo, en la formación para la docencia la adquisición de los recursos y habilidades comunicativas para gestionar el aula con la intención de generar el clima apropiado a la actividad de aprendizaje. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción (Tejada y Navío, 2005), no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia. Tradicionalmente la formación universitaria ha seguido una lógica deductiva, los marcos teóricos surgidos de la investigación han precedido la práctica y han sido considerados desde una perspectiva aplicacionista en los espacios profesionales. Para Bru y Lenoir (2006) ha preponderado una formación fundamentada en lo que debería ser la profesión. Estos estudios, en una amplia revisión sobre la formación superior americana, ponen de relieve una formación de docentes basada en la adquisición de conocimientos sobre la educación. Es decir, una formación que supone un recorrido desde la teoría a la práctica. Mientras que una lógica inductiva, consideraría la experiencia de trabajo también como experiencia de aprendizaje. La participación de la escuela como ámbito formativo se basa en una lógica de eficiencia educativa, que aproxima la experiencia del aprendizaje a la realidad del entorno laboral (Comisión Europea, 2012). La alternancia como modalidad formativa, en este sentido, puede disminuir de forma substantiva la discrepancia entre las necesidades de la escuela, en definitiva de la educación, y la formación de maestras y maestros.

Evaluación de competencias en la formación de maestros

La evaluación durante el proceso de aprendizaje permite monitorizar el transcurso y la eficiencia de las actividades planificadas y, por lo tanto, retroalimentar a los distintos agentes o participantes: el estudiante, los docentes y formadores y los tutores. Por eso parece fundamental el diseño de las estrategias para recoger la información que pueda ser útil a esta retroalimentación para observar la eficacia del plan, de la actividad de estudiantes y del resto de participantes. Y así, si fuera necesario, introducir cambios o reconducir el proceso. La evaluación continua facilita al estudiante universitario la comprensión de las competencias que debe adquirir o desarrollar, incrementando su conciencia sobre ella y potenciando su implicación en la mejora de su actividad. En un planteamiento formativo con actores en escenarios reales, el centro educativo, hace falta recoger información valorativa de la actividad del estudiante en relación a las competencias del plan formativo, para ello ineludiblemente debe tenerse en cuenta la observación de las tutoras y tutores, como profesionales que facilitan la actividad y como observadores privilegiados.

En un aprendizaje basado en competencias es necesario establecer los momentos y los procesos para adquirir la información que nos informen de

estas adquisiciones. Por su claridad y el consenso que suscita, optamos por el modelo de Bunk (1994:11) que en una aproximación global distinguiría competencias técnicas, metodológicas, personales y sociales al recoger respectivamente el *saber*, *saber hacer*, *ser* y *participar*, marco coherente con las del plan de estudios que se propusieron trabajar en 1r curso del Grado de Magisterio, como se recoge en esta experiencia.

CONTEXTO

El plan piloto de formación en alternancia responde a un proyecto de colaboración entre el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y la Universidad de Lleida, que pretende una mayor implicación de los profesionales y la escuela en la formación con un grupo piloto de estudiantes del Grado de Educación Primaria. Supone una profundización en la colaboración tradicional, que pretende ir más allá de la mera provisión de los centros y que potenciaría el rol formador de las tutoras y tutores en las escuelas.

El diseño de la formación de este grupo sitúo el inicio de la presencia del estudiante en el centro escolar desde el principio de su formación, en primer curso, así como la intensificación de la actividad en la escuela durante los cuatro cursos (figura 1). El objetivo principal de la actividad de los estudiantes en las escuelas en primer curso es acercarse al conocimiento de la profesión y validar la elección formativa. Entendemos que la aproximación a la profesión en los centros educativos con carácter semanal permanente durante toda su formación permite acercarse a las competencias docentes desde un aprendizaje desde el trabajo y la socialización (Bourdoncle, 2000). En la escuela las actividades que el estudiante desarrolla deben facilitar:

- La observación de las competencias profesionales que se movilizan en la actividad docente.
- La intervención guiada como docente en actividades de la programación de aula.
- La relación de los marcos teóricos y el conocimiento profesional con las experiencias de aula y de centro.
- La interacción con los distintos profesionales del entorno escolar.

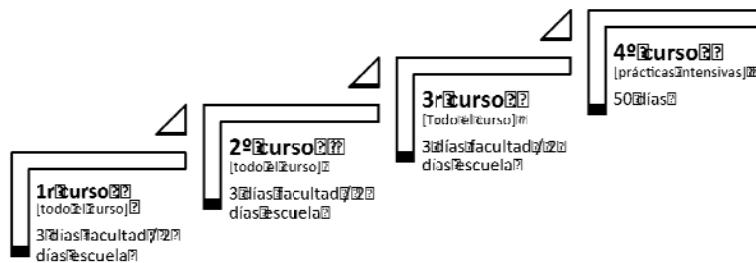


Figura 1.- Distribución del tiempo en la facultad y los centros escolares en el grupo piloto del Grado de Educación Primaria

La evaluación de los estudiantes se realiza desde las materias que se imparten en la facultad y desde los centros educativos. En relación a esta última los tutores de centro realizan dos valoraciones y el tutor de la facultad hace una observación de aula en la que el estudiante del grado desarrolla una actividad guiada con el alumnado de educación primaria. Con el fin de facilitar la observación y valoración de las tutoras y tutores de los centros educativos elaboramos con su participación una herramienta para la evaluación donde agrupamos las competencias del plan de estudios en las cuatro dimensiones de competencias de Bunk (1994): técnicas, metodológicas, participativas y personales, con un conjunto reducido de afirmaciones en una escala de valoración y solicitamos, al final, en un espacio abierto a la redacción, destacar los puntos fuertes y los aspectos donde debería mejorar el estudiante, con el fin de proporcionarle pautas de mejora (Anexo, Documento de Valoración de la / del estudiante por la tutora / tutor del centro educativo).

Los tutores y tutoras de los centros escolares cumplimentaron este documento en febrero, después de su presentación en distintas reuniones de centro con la tutora/tutor universitario y fueron finalmente devueltos a la universidad.

RESULTADOS

Presentamos los resultados obtenidos a partir de la respuesta de 65 tutoras y tutores en el informe que cumplimentaron en el mes de febrero, respondiendo a las distintas escalas de valoración y en unos espacios abiertos para completarse textualmente, destacando los puntos fuertes y los aspectos en los que proponían que los estudiantes centraran su atención para desarrollar mejoras (Anexo: Documento de Valoración de la / del estudiante por la tutora / tutor del centro educativo).

Resultados a la escala de valoración

La información que proveen se centra mayoritariamente en las dimensiones personal y social (entre 51 y 62 respuestas a los ítems, en ambos casos) y de forma significativa, en menor medida, en las competencias metodológica (entre 10 y 59 repuestas) y técnica (entre 2 y 5 respuestas). Esto se debe, sin duda, al poco tiempo transcurrido en la escuela y a la general escasez de experiencia pedagógica de los estudiantes de primer curso del Grado de Educación Primaria, aspectos que dificultan a tutoras y tutores de las escuelas la valoración de las dimensiones metodológica y técnica (Bunk, 1994) de la competencia. En esta comunicación focalizamos el análisis en las competencias personal y social tanto por el número de valoraciones de las tutoras y tutores como por los comentarios cualitativos aportados.

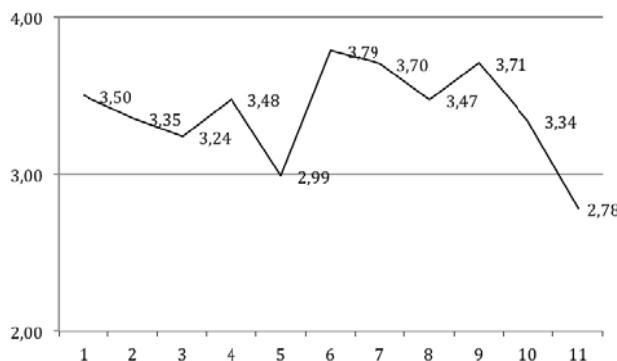


Gráfico 1.- Medias obtenidas en los indicadores de las dimensiones personal (1 a 5) y social (6 a 11)

Las valoraciones de los ítems de la competencia personal y social tienen unas medias aritméticas de 3,31 y 3,46 respectivamente, que podemos considerar altas y que principalmente constatan una inmersión socioprofesional adecuada, demostrando la capacidad de colaborar, comunicarse y mostrar un comportamiento social. También contribuir de forma constructiva al contexto profesional. En la competencia personal destaca con una media de valoración más alta (3,50) el ítem 1 “Se muestra respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa” y con una valoración más baja (2,99) en el ítem 5, “Reflexiona sobre su experiencia docente, mostrando capacidad autocrítica” el valor más repetido (moda) es 3. Sin duda la competencia reflexiva, metacompetencia involucrada en el desarrollo de las demás competencias, específicas y transversales, requiere mucho más tiempo y deberá ser estimulada en la facultad y por sus tutores (Correa Molina y otros, 2010) para conseguir la interpretación de la realidad, desde el análisis y comprensión y en el conocimiento y relación con los marcos teóricos.

En el conjunto de ítems de la competencia social, destaca con una media más alta el 6 (3,79), “Es puntual, sigue el cronograma (asistencia) y se

adapta a la normativa del centro” y con una media más baja (2,78) en el ítem 11, “Manifiesta iniciativa y hace propuestas”.

Resultados de los comentarios aportados: puntos fuertes y propuestas de mejora

Los 65 tutores cumplimentaron los espacios de comentarios abiertos haciendo aportaciones textuales, haciendo referencia a las competencias personal (en el 99% de los informes) y social (en el 50% de los informes). Queda claro, por tanto, que los docentes obvian o dejan en segundo plano, en este primer curso, las competencias metodológica y técnica.

Entre las afirmaciones que refieren la competencia personal encontramos: “Buena predisposición para realizar cualquier tarea y apoyar a las maestras/os” (41,5%); “Interés por aprender” (30%); “se muestra receptivo a las propuestas del docente” (18%); “muestran y tienen motivación en el aula” (15%); “tienen un comportamiento adulto con el alumnado” (10%).

En relación a la competencia social se hace referencia en 36 cuestionarios, Aparece la idea “se muestran colaboradores con la comunidad educativa” (61%) o haciendo referencia a la participación y actuación en el aula el con “se muestra participativo y dinámico en el aula” (19,5%)

Nos parecen interesantes las propuestas de mejoras que los docentes escriben en el espacio correspondiente del informe. Ahí destacan la idea principal, aquella que creen prioritaria como aportación y consejo sobre el aspecto donde la estudiante debería centrar su atención de forma especial.

En 32 informes se hacen aportaciones como propuestas de mejora en la dimensión de la competencia personal (50%) sobre: la necesidad de adquirir más seguridad en las intervenciones de aula (37,5%), o la relacionada con la adquisición de una distancia óptima en la relación con el alumnado de Educación Primaria, también relacionada con la adopción del rol docente (12,5%) más que de compañeros. En algún caso, incluso esto se expresa en los siguientes términos:

Demuestra un comportamiento algo infantil en la relación que tiene con el alumnado. Ha de aprender a mantener una distancia adecuada con los niños. (Maestra y Tutora de Educación Primaria)

En relación a las competencias sociales encontramos 26 respuestas, de las cuales en un 76% reclaman más iniciativa, la iniciación de la comunicación con el docente para comentar o solicitar explicaciones que le permitan comprender mejor las situaciones que se desarrollan en el aula y la adecuación del lenguaje con los alumnos (11,5%) con un registro docente, menos coloquial.

CONCLUSIONES

La valoración inicial de la actividad de estos estudiantes en una experiencia piloto de formación en alternancia, nos proporciona información valiosa sobre una adaptación general adecuada al centro de trabajo, básicamente en las dimensiones personal y participativa. Las particularidades observadas en las respuestas a estas escalas en algunos estudiantes permiten por un lado la comunicación con el centro y las tutoras y tutores y con las/los estudiantes para reconducir aspectos concretos que pueden considerarse inapropiados.

Como era previsible, desde el centro se constata la falta de análisis, comprensión, cuestionamiento sobre las experiencias de aula,... al inicio de la formación. Estos pobres resultados deben ser interpretados desde el reconocimiento de un recorrido muy corto en la formación, tanto en el escenario universitario como en el escolar. El desarrollo de un pensamiento reflexivo involucrado en el desarrollo y mejora profesional requiere más tiempo de experiencia, conocimientos y análisis.

A pesar de las pocas respuestas obtenidas en los conjuntos de ítems relacionados con las competencias metodológica y técnica, su incorporación parece interesante en cuanto informan a estudiantes y tutoras/res de la importancia de una participación en la dinámica del aula desde la acción y el ejercicio profesional, en intervenciones guiadas que en un principio pueden suponer más la imitación de patrones y rutinas docentes que una verdadera práctica autónoma, pero que pueden suponer los primeros pasos para la gestión del aula, el clima y el pilotaje de la actividad didáctica.

Creemos que la experiencia de la evaluación y su comunicación contribuyen a la conciencia de las competencia profesional, a su vinculación con la actividad en ambos escenarios profesionales y a la integración de aprendizajes que en ambos se realizan, así como su conexión y pertinencia. Supone también la socialización en tanto que todos los agentes implicados conocen como el informe elaborado tiene un propósito formativo, es decir va a ser comunicado y comentado. Esto permite compartir unos significados, semántica, conceptos a cerca de la profesión que conforman la cultura docente.

Esta evaluación incide también en la formación mutua de los tutores. Por un lado acerca la realidad escolar y profesional a la Universidad desde la construcción del mismo *instrumento* de observación y valoración y acerca los estudios de grado en su referencial competencial a las escuelas y tutoras y tutores de prácticas que como formadores, y no solamente como maestros, reconocen y contribuyen a la interpretación y sentido de las competencias que se observan. Desde esta perspectiva, la evaluación alcanza todo su sentido y facilita a la triada y especialmente a los estudiantes la conciencia sobre la propia competencia profesional (Coiduras y Carrera, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Coiduras, J. y Carrera, X. (2010). La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance. *Revue Education et Francophonie*, 38 (2), pp. 96-112.
- Correa Molina, E.; Collin, S.; Chaubet, P.; Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Revue Education et Francophonie*, 38 (2), pp. 135-154.
- Echevarría, B. (2000). Socioeconomia de les professions. A B. Echevarría, *Orientació professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.; pp. 20-24.
- Bru, M. y Lenoir, Y. (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement: Une collaboration scientifique France-Québec*. CRIE-Sherbrooke, CREFI Toulouse –Le Mirail.
- Bru, M. Lenoir, Y. (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement: Une collaboration scientifique France--Québec*. CRIE--Sherbrooke, CREFI Toulouse –Le Mirail.
- Fernández Cruz, Manuel (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4e édition revue et mise à jour de Compétence et navigation professionnelle. Paris : Éditions d'Organisation.
- Sarasola, L. (2000). *La competencia de acción como nuevo referente profesional: Ajustes terminológicos, conceptuales y funcionalidad del concepto*. Proyecto docente. Lección Magistral. Unidad 1. Bilbao : Universidad del País Vasco.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. En, *Revista Educación XXI*. 15.2, 2012, pp. 17-40.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Coiduras, J. (2013). Alternancias en formación. En, *Formación XXI. Revista de formación y empleo* [Consulta: 24.04.2013]. En línea <<http://formacionxxi.com>>
- Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones. [Fecha de consulta: 28.11.2012] En línea: http://www.etwinning.net/es/pub/news/news/rethinking_education_investment.htm

Bunk, G. P. (1994). Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. *Revue européenne de formation professionnelle*, 1. [Fecha de consulta: 28 de abril de 2013] <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Books_hop/137/1-fr.pdf>

Tejada, J. (2013). «Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación». En: «La informalización de la educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.1, págs. 170-184. UOC. [Fecha de consulta: 23/05/2013]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>> <<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>> ISSN 1698-580X

Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. En, *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 37/2. [Fecha de consulta: 30.11.2012] En línea: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>>

Anexo – Documento de Valoración de la / del estudiante por la tutora / tutor del centro educativo

Grau d'Educació Primària – formació en alternança.
E.C.E – Universitat de Lleida



Generalitat de Catalunya
Departament
d'Ensenyament

FULL DE SEGUIMENT

Estudiant: _____ Coordinador/a : _____

Centre: _____ Tutor/a: _____

Coordinador/a D. Ensenyament: _____ Data: _____

Competències específiques	Competències generals																			
	1r	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

Grau en què es presenta l'indicador

Competència personal (saber ser)

- | | Gen | Poc | Normal | Molt |
|---|-----|-----|--------|------|
| Es manifesta respectuós amb la comunitat educativa (tutors, alumnat, famílies) (16) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Té un comportament adult amb l'alumnat (16) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Es mostra segur i tranquil dins l'aula (8) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Demostra interès per la professió i per la pròpia formació docent (6,20) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Reflexiona sobre la seva experiència docent mostrant capacitat d'autocrítica (12) | 1 | 2 | 3 | 4 |

Comentaris:

Competència social (Saber estar)

- | | Gen | Poc | Normal | Molt |
|--|-----|-----|--------|------|
| És puntual, segueix el crònograma (assistència) i s'adapta a la normativa del centre (12) .. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Es mostra col·laborador amb el tutor, es compromet i participa en projectes comuns (2) .. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Participa en projectes de centre col·laborant amb altres professionals (2) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Compleix amb els compromisos i el pla de treball acordat (20) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manté amb el tutor una comunicació pertinente amb la seva formació com a docent (12) .. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Manifesta iniciativa i fa propostes (10) | 1 | 2 | 3 | 4 |

Comentaris:

Competència metodològica (saber fer)

- | | Gen | Poc | Normal | Molt |
|--|-----|-----|--------|------|
| És sensible i respon, amb ajuda, a les ne de l'alumnat (12) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actua en base al coneixement del grup i del projecte educatiu (6) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Les activitats pedagògiques són coherents amb els objectius educatius (2) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Es mostra obert a les qüestions que l'alumnat planteja (8) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Promou en l'alumnat la relació dels continguts nous amb altres ja treballats (5) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Utilitza, de forma pertinente, diferents llenguatges (gràfic, textual, AV, TIC) (11) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Utilitza recursos adequats per a l'activitat d'ensenyament – aprenentatge (4,11) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| E estableix un clima propici a l'activitat d'ensenyament i aprenentatge (6) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Reforça i motiva positivament a les i als alumnes (20) | 1 | 2 | 3 | 4 |

Comentaris:

Competència tècnica (saber)

	Otros	Par	Bastant	Molt
Reconeix en les activitats d'aprenentatge el currículum d'E. Primària relacionat (1) ..	1	2	3	4
Dissenya activitats d'aprenentatge adequades a les competències bàsiques (2)	1	2	3	4
Identifica els aspectes organitzatius relacionats amb l'activitat d'aprenentatge (6)	1	2	3	4
S'expressa amb adequació al registre docent (13)	1	2	3	4
Domina els continguts a impartir (1)	1	2	3	4
...	1	2	3	4

Comentaris:

Punts forts de l'aprenent/a

Propostes de millora per a l'aprenent /a

signatures

Tutor/ a centre

Coordinador /a centre

Coordinador D. Ensenyament

CUALIFICACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA PRINCIPIANTES EN TAREAS DE CONDUCCIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN

Inés Contreras Valenzuela

Pontificia Universidad Católica (Chile)

Sylvia Rittershaussen Klaunig

Pontificia Universidad Católica (Chile)

El trabajo da cuenta de resultados frente a una de las interrogantes que orientaron la investigación Fondecyt N°1100771-financiada por el estado chileno, cuyo foco es el desempeño profesores novatos en la conducción y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Participaron 40 profesores de educación media de Historia, Ciencias y Lenguaje, egresados de dos modelos de formativos: consecutivo y concurrente, que estaban en su primer o segundo año de ejercicio profesional. Cada uno de ellos fue observado en dos clases consecutivas, de 90 minutos de duración, por dos investigadores, quienes cualificaron su desempeño en una escala de cinco niveles, a partir de rúbricas del Instrumento de Observación de Clase IOC. Los resultados muestran que los profesores novatos disponen de herramientas para el manejo de ambientes de clases y sus interacciones y para la gestión de actividades de aprendizaje. Por el contrario, disponen de menos herramientas para la formulación de preguntas y de explicaciones alternativas para incrementar la comprensión de sus alumnos y presentan un manejo mínimo de los criterios que dicen relación con evaluación.

ANTECEDENTES

Una preocupación constante de la formación de profesores es la preparación que ofrecen para que sus egresados gestionen procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad. En Chile, nuestra comunidad científica y profesional tiene cierto consenso en la necesidad de seguir mejorando el vínculo entre la realidad escolar y la formación inicial docente (Beca, García-Huidobro, Montt, Sotomayor, & Walker, 2006; Jiménez, Torres, Flores, Ibáñez, Donoso,

Cárdenes, Silva, Beca, Núñez, & Peña, 2005), este consenso es menor respecto del qué y del cómo fortalecer este vínculo. A medida que avanza la discusión respecto de la necesidad de consensuar un modelo de formación docente a nivel nacional que asegure el logro de las competencias esperadas en un egresado de pedagogía, también se incrementa el requerimiento de ir generando evidencias empíricas para apoyar el diseño de esta política y, aun cuando se han desarrollado estudios acerca de la formación de profesores y cómo estos procesos formativos contribuyen a desarrollar competencias que favorezcan una conducción de la enseñanza de calidad, aún no se puede establecer su nivel de impacto. En este sentido se ha considerado, que una fuente valiosa para evaluar la efectividad de los currículos debiera ser el desempeño de los profesores novatos en el sistema escolar ¿Cuán bien enseñan los profesores novatos durante sus primeros años de inserción laboral?, podría ser una de las preguntas que resume una inquietud reiterada desde la política pública respecto de la calidad de la formación inicial que reciben los profesores que requiere el sistema escolar chileno. Obtener evidencias respecto de posibles diferencias en esta formación que tienen mayor o menor impacto en la calidad del desempeño en aula del profesor novato se fundamenta en investigaciones que han mostrado que los docentes siguen constituyendo uno de los factores más decisivos en el logro de los aprendizajes escolares, sobre todo en contextos sociales vulnerables (Cochran-Smith 2005; Darling-Hammond 2001; Murillo, 2003; OCDE, 2005).

El presente trabajo se inserta en el contexto de un proyecto de investigación financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del estado chileno (Proyecto Fondecyt N°1100771) y examina un aspecto de la formación inicial de profesores, el currículo de las actividades de práctica y su impacto en la calidad con que profesores de educación media asumen la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje durante su primer año de inserción laboral. En este estudio se informa acerca de los procesos ejecutados para abordar una de las interrogantes que orientan el proyecto: cómo detectar y analizar el desempeño en aula para establecer cuán bien enseñan los profesores principiantes. Su contenido está organizado en tres secciones: la primera describe la metodología utilizada para la recolección de evidencias y determinación del desempeño de los profesores novatos en tareas asociadas a la conducción y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje. La segunda presenta los resultados de la evaluación del desempeño de los profesores observados y en la tercera se describen las conclusiones preliminares emanadas del estudio.

METODOLOGÍA

El estudio se realiza con un grupo de 40 profesores de educación media novatos, de las áreas de Historia, Ciencias y Lenguaje. Estos profesores estaban en su primer o segundo año de ejercicio profesional y eran egresados de dos

modelos de formativos diferentes: el consecutivo ($n=19$) y el concurrente ($n=21$). La muestra contó con la participación de aproximadamente siete profesores de cada especialidad en cada modelo.

Para la recolección de información acerca del desempeño en aula de los profesores novatos, cada uno de ellos fue observado por dos investigadores en dos clases consecutivas, de 90 minutos de duración. Para cada clase observada fueron elaborados los registros ampliados por cada investigador. Los investigadores/observadores con los registros ampliados propios y del par cualificaron el desempeño del profesor novato utilizando las rúbricas de observación de clase IOC, en una escala de cinco niveles. Este instrumento es una rúbrica de observación de clases adaptada del instrumento THOR (Tsang-Hester Observation Rubric), propuesta por Henry Yeng-Chang Tsang (2003). La adaptación del instrumento fue sometida a juicio de expertos y a validación empírica mediante una aplicación piloto a profesores novatos de cada una de las especialidades contempladas en la investigación.

El instrumento está organizado en tres dimensiones: Manejo de la Clase, Conducción de la enseñanza y Evaluación. Para cada dimensión se definen criterios y se describen tres niveles de desempeño para cada uno. A modo de ejemplo, se presenta en el Cuadro 1 la conformación de la dimensión Manejo de la clase y en los Cuadros 2 y 3 las descripciones de los niveles de desempeño de dos de sus criterios de la versión final de este instrumento.

Dimensión	Criterios
Manejo de la clase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interacción del profesor con los alumnos 2. Interacciones entre alumnos 3. Manejo de la enseñanza grupal e individual 4. Comportamiento adecuado para el trabajo en aula es entendido y adoptado por los alumnos 5. Monitorea el comportamiento de los alumnos y proporciona retroalimentación

Cuadro 1.- Instrumento IOC; Dimensión Manejo de la clase y sus criterios

1.3. Manejo de la enseñanza grupal e individual					
1	2	3	4	5	
La conducción del trabajo en clases no está organizada. Los alumnos que no son atendidos por el profesor no se involucran en el aprendizaje.	La conducción del trabajo en clases está parcialmente organizada. Se originan algunos comportamientos disruptivos cuando el profesor está involucrado con un grupo o con alumnos individualmente.	La conducción del trabajo en clases es organizada y los alumnos son guiados de tal manera que la mayoría está comprometida con el aprendizaje en todo momento.			Criterio no aplicable a la clase.
1.5. Monitorea el comportamiento de los alumnos y proporciona retroalimentación					
1	2	3	4	5	
El profesor ignora el comportamiento de los estudiantes o las respuestas del profesor al comportamiento de los alumnos son disruptivas para la clase.	El profesor es generalmente consciente del comportamiento de los alumnos, pero puede pasar por alto las actividades de algunos alumnos. Las respuestas del profesor al comportamiento son generalmente apropiadas y sólo a veces interrumpen la clase.	El profesor está alerta al comportamiento de los alumnos. El monitoreo es sutil y preventivo, o puede no ser necesario. Las respuestas del profesor al comportamiento son apropiadas con una interrupción mínima de la clase.			Criterio no aplicable a la clase.

Cuadro 2.- Ejemplos de descripción de desempeños por criterio

Los datos producidos con estos instrumentos fueron sometidos a procesamiento estadístico para establecer tendencias y diferencias en el desempeño de los profesores participantes. La caracterización del nivel de desempeño en aula de los profesores novatos se organiza en las tres dimensiones que aborda el instrumento IOC: D1: Manejo de la Clase, D2: Conducción de la enseñanza,- con sus tres sub-dimensiones - Actividades y recursos; Interacciones del proceso de enseñanza aprendizaje y Manejo del contenido-, y D3: Evaluación.

Esta caracterización por dimensión se elaboró sobre la base de los promedios que cada sujeto obtenía a partir de las puntuaciones otorgadas en los criterios que conformaban la dimensión. Como se disponía de las rúbricas de desempeño por criterio y no por dimensión fue necesario, por una parte, establecer conceptualmente el significado de los valores 1, 2 y 3 en nivel de desempeño para la dimensión y, por otra, construir rúbricas que reflejaran una visión holística del desempeño en la dimensión. En el Cuadro 3 se presenta la equivalencia en conceptos de los valores del nivel de desempeño y, a modo de

ejemplo, en el Cuadro 4 la rúbrica holística construida para la Dimensión 1: Manejo de la clase.

Puntaje IOC	Niveles en dimensión	Caracterización del desempeño en cada nivel
Niveles en criterio		
1	1	<u>Insatisfactorio</u> : ausencia de actuación con foco en aprendizaje, desempeño centrado en la enseñanza, traspaso de información.
2	En progreso hacia nivel 2	
3	2	<u>Básico</u> : desempeño irregular o parcial, trabaja con la generalidad del curso, se enfoca en el aprendizaje, pero generalmente en los de baja complejidad.
4	En progreso hacia nivel 3	
5	3	<u>Competente</u> : desempeño permanente y regular, atiende diversidad, promueve aprendizajes complejos, de comprensión profunda

Cuadro 3.- Equivalencia en conceptos y descripción de niveles de desempeño

INSATISFACTORIO		BÁSICO		COMPETENTE
<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones profesor alumno y entre alumnos son tensas y obstaculizan el aprendizaje. - Los alumnos no siguen normas para un comportamiento adecuado y no se involucran en el aprendizaje. - El profesor manifiesta falta de control de sí mismo, sus respuestas son disruptivas para la clase, o bien ignora el comportamiento inadecuado de los estudiantes . 	En progreso hacia nivel básico	<ul style="list-style-type: none"> - La relación del profesor con la mayoría de los alumnos y de los alumnos entre si es positiva. - Gran parte de los alumnos siguen normas de conducta establecidas que favorecen el aprendizaje. Se presentan algunos comportamientos disruptivos, pero éstos no obstaculizan el aprendizaje. - El profesor es generalmente sereno, seguro y respetuoso, está consciente del comportamiento de los alumnos, su monitoreo es apropiado, pero no continuo ni constante. 	En progreso hacia nivel Competente	<ul style="list-style-type: none"> - Las interacciones profesor-alumno y entre alumnos son corteses, permanentemente acogedoras y altamente favorables para el aprendizaje - La cultura de aprendizaje es evidente en el curso, las normas de conducta son claras para todos los alumnos y son seguidas consistentemente por ellos. - El profesor demuestra una excelente relación con los alumnos. Está alerta a su comportamiento, su monitoreo es sutil y preventivo, o puede no ser necesario.

Cuadro 4.- Rúbrica Holística Dimensión 1: Manejo de la clase

RESULTADOS

Aun cuando los datos producidos en este estudio se analizaron en tres niveles: general/grupo de estudio total; por modelo de formación, por carrera y modelo de formación, en este estudio se reporta la respuesta a la interrogante ¿Cuán bien enseñan los profesores novatos durante sus primeros años de inserción laboral? desde los resultados del primer nivel de análisis.

El análisis general del desempeño de los profesores observados, permite establecer que la mayor parte de ellos evidencian un desempeño “Básico” en todas las dimensiones del IOC excepto en la de *Evaluación*. En este último ámbito de desempeño, los profesores novatos se concentran en la categoría de “Progreso a Desempeño Básico” (ver *Tabla 1*).

DIMENSIÓN	NIVEL INSATISFACTORIO	Progreso a nivel Básico	NIVEL BÁSICO	Progreso a nivel Competente	NIVEL COMPETENTE
Manejo de la clase	2,5	17,5	37,5	40,0	2,5
Conducción de la enseñanza: actividades y recursos.	10,0	20,0	47,5	22,5	--
Conducción de la enseñanza: interacciones del proceso de enseñanza aprendizaje.	2,5	30,0	42,5	22,5	2,5
Conducción de la enseñanza: manejo del contenido	5,0	26,3	40,0	17,5	--
Evaluación	12,5	47,5	37,5	2,5	--

Tabla 1.- Distribución del nivel de desempeño de los profesores Novatos por Dimensión

En un análisis más específico por dimensión los datos muestran que en la Dimensión *Manejo de la clase*, los profesores novatos se concentran en las categorías de desempeño “Progreso a Desempeño Competente” (40,7%) y “Básico” (37,5%). El grupo que alcanza un desempeño “Básico” se caracteriza por actuaciones e intervenciones parciales e intermitentes para la generación y mantención de climas y ambientes de aprendizaje apropiados. Estos profesores y sus alumnos se relacionan positivamente, los profesores son respetuosos y acogedoras con la mayoría de sus alumnos, las interacciones entre estudiantes son corteses y aunque en ocasiones se presentan algunos comportamientos

disruptivos, éstos no entorpecen afectan el aprendizaje se relacionan positivamente. Gran parte de ellos reconoce y sigue normas de comportamiento establecidas para favorecer su aprendizaje. Estos profesores son además conscientes del comportamiento de sus alumnos pero su monitoreo no es continuo. El grupo de profesores que se encuentra en el nivel de “Progreso a Desempeño Competente”, se diferencia del anterior fundamentalmente porque las interacciones de sus alumnos además de ser respetuosas y cordiales, de manera más frecuente poseen como foco tópicos o aspectos del aprendizaje que se está trabajando.

Respecto a la *Dimensión Conducción de la Enseñanza*, la mayor proporción (\Rightarrow a 40%) de profesores alcanza un desempeño de nivel básico en las tres sub-dimensiones que conforman esta dimensión y la tendencia del resto de profesores es a concentrarse en la categoría de “Progreso a desempeño Competente” para el caso de la *Sub-dimensión de Actividades y Recursos* y en la categoría de “Progreso a Desempeño Básico” para las *Sub-dimensiones Interacciones del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y de Manejo del contenido*. En cuanto a *Actividades y Recursos*, los profesores evaluados en nivel “Básico”, evidencian en las sesiones de clase una implementación caracterizada por una estructura reconocible, por disponer de actividades de enseñanza que en su mayoría son coherentes con las metas de aprendizaje que se persiguen, por enfrentar a los alumnos a distintos tipos de tareas de aprendizaje, aunque en poco desafiantes y por incorporar materiales o recursos que aunque son apropiados, el uso que se les da es principalmente para la adquisición u organización de información. También estos profesores demuestran disponer de pocas herramientas y alternativas para explicar conceptos nuevos, que además no son muy efectivas para mejorar la comprensión de sus alumnos. Por su parte los alumnos de estos profesores, en ocasiones no ven la relación entre las actividades de aprendizaje que realizan y el tipo de metas que aprendizaje que se pretende lograr.

El grupo de profesores que en esta *Sub-dimensión de Actividades y Recursos* se concentra en la categoría “Progres a Desempeño Competente” se caracteriza por presentar avances hacia el desarrollo de clases con una estructura más definida y claramente facilitadora del aprendizaje que se pretende desarrollar, así como también el utilizar de manera una manera más apropiada las metas de aprendizaje los materiales y recursos puestos a disposición de los alumnos.

En lo que se refiere a la *Sub-dimensión Interacciones del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, los profesores que se ubican en la categoría de nivel “Básico”, presentan un desempeño caracterizado por involucrar a la mayoría de sus estudiantes en el aprendizaje que desarrolla, manifestar preocupación y revertir generalmente situaciones de baja atención de sus estudiantes. Estos profesores acogen las preguntas de sus alumnos pero no siempre las utiliza para incrementar su comprensión, mantienen un ritmo en sus clases que hace que sus alumnos estén casi siempre atentos, fomentan la participación de sus alumnos con preguntas, aunque la mayor parte de ellas insta respuestas de complejidad baja o

de tipo reproductivo. Su discurso es audible, gramaticalmente correcto, no obstante su expresión es moderada. El grupo de profesores que en esta subdimensión presenta un desempeño de “Progreso a Desempeño Básico” se caracteriza por no ser tan efectivo para mantener a los estudiantes atentos y partícipes en la discusión del contenido de aprendizaje. Estos profesores realizan menos preguntas, no están tan atentos a las consultas e intereses de los alumnos y, cuando las consideran no las relacionan de manera explícita y clara con los aprendizajes que se desarrollan en la clase.

En lo relacionado con la *Sub-dimensión Manejo del contenido* el mayor porcentaje de los profesores novatos logran el nivel “Básico” de desempeño y el resto del grupo se distribuye en las categorías de “Progreso a desempeño Básico” (26,3%) y “Progreso a Desempeño Competente” (17,5%). Los profesores con desempeño nivel “Básico”, en general demuestran un conocimiento preciso del contenido, focalizan la clase en aspectos centrales de él pero su tratamiento está orientado hacia aprendizajes de baja complejidad. Comunican el contenido con algún entusiasmo y los estudiantes responden con interés moderado, sus explicaciones de nuevos conceptos y/o las orientaciones para las actividades son generalmente claras y ayudan a los alumnos a entender el contenido o la tarea de aprendizaje. El grupo de profesores que se ubica en la categoría de “Progreso a desempeño Básico”, sus clases no siempre se centran en aspectos centrales, sus explicaciones contienen algunos errores o son superficiales y la comunicación no siempre es fluida y con convicción por lo que sus alumnos manifiestan una baja recepción. Los profesores novatos que alcanzan la categoría de “Progreso a Desempeño Competente”, se caracterizan por manifestar avances en la calidad de sus explicaciones, pues éstas abordan temas centrales y nucleares del contenido en función de las metas de aprendizaje establecidas y se orientan hacia la comprensión más que a la adquisición de conceptos.

Acerca del desempeño en la tercera Dimensión: *Evaluación*, los profesores novatos, en general, muestran un nivel de desempeño más bajo. El 47,5 % se ubica en la categoría de “Progreso a Desempeño Básico” y el 37,5 % en el nivel “Básico” propiamente tal. El grupo que “Progresó a Desempeño Básico”, manifiesta avances en la incorporación de procedimientos evaluativos más pertinentes a la naturaleza de las metas, pero aún enfatiza el uso de aquellos que no le permiten discriminar niveles de avance en el aprendizaje de sus alumnos. Del mismo modo en sus prácticas incluyen algunas instancias para que sus alumnos puedan verificar avances en su aprendizaje, pero sus retroalimentaciones son fundamentalmente el consignar respuestas correctas o incorrectas. En el caso del grupo de profesores que alcanzan nivel “Básico” se caracterizan por utilizar más de un tipo de procedimiento evaluativo y que en su mayoría son pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje establecidas en sus metas. Sin embargo, estos procedimientos solo permiten establecer una visión general de los aprendizajes del curso y no discrimina aprendizajes individuales. También estos profesores incluyen algunas situaciones evaluativas con instancias de retroalimentación oportuna para que los alumnos verifiquen sus avances y

limitaciones en el aprendizaje. No obstante, la información derivada de la evaluación no siempre es usada por estos profesores para ajustar su acción docente.

CONCLUSIONES

A modo de síntesis, frente a la interrogante ¿cuál es el nivel de desempeño en la conducción y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje de los profesores novatos en sus cursos?, los resultados aquí expuestos permiten aventurar que, en general, los profesores novatos:

- parecen disponer de mayores herramientas para enfrentar los desafíos de la gestión de docencia en los ámbitos de manejo de ambientes de clases y sus interacciones así como para implementar y gestionar actividades y tareas de aprendizaje para sus alumnos y, que esta condición dinamiza su avance hacia desempeños de mayor calidad
- disponen en menor escala de herramientas para tareas docentes relacionadas con el manejo del contenido, por sobre todo a nivel de formulación de preguntas y de explicaciones alternativas para que sus alumnos incrementen la comprensión del material de aprendizaje. La tendencia es a desarrollar con los estudiantes focos de aprendizaje fragmentados, minimizando el carácter comprensivo e integrador, con sentido y significado dentro de una unidad de aprendizaje; la mayoría de las explicaciones son descriptivas, con reiteraciones de ideas o muy instrucionales y de bajo nivel cognitivo, donde el desarrollo conceptual es escaso. Estos hallazgos son coherentes con los de otras investigaciones que han demostrado que los estudiantes de pedagogía tienden a centrar su foco de aprendizaje en aspectos procedimentales del proceso de enseñanza (Joram, 2007; Montecinos, Walker, Rittershausen, Núñez, Contreras, Solís, 2011).
- realizan prácticas evaluativas que reflejan un manejo mínimo de herramientas y de procedimientos para implementar una evaluación para el aprendizaje. El desempeño de los profesores novatos más bien evidencia la práctica de una evaluación del aprendizaje que de una al servicio de este último. Esto se correlaciona con lo descrito por Avalos y Aylwin (2007) como uno de sus hallazgos en un estudio a nivel nacional en torno al desempeño de profesores novatos en sus primeros años de inserción laboral. Estos docentes mencionaron la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como una de las áreas en las que presentan más dificultades y evidenciaron un manejo de procedimientos poco variados y sin mucha relación con los objetivos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B., y Alwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.
- Beca C. E., García Huidobro J. E., Montt P., Sotomayor C. y Walker H. (2006). *Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una Política de Desarrollo Profesional Docente*. Serie Bicentenario, Ministerio de Educación, Santiago.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education for better or worse? *Educational Researcher*, 34 (7), 3 – 17
- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Good, T.; McCaslin, M.; Tsang, H.; Zhang, J.; Wiley, C.; Brozack , A.; Hester, W. (2006). How well do 1st-year teachers teach: Does type of preparation make a difference?. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57; N° 4, 410 – 430.
- Jiménez, M.; Torres, S.; Flores, R.; Ibáñez, N.; Donoso, P.; Cárdenes, A.; Silva, A.; Beca, C.E.; Núñez, I.; & Peña, P. (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Mineduc. Santiago de Chile.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123-135.
- Montecinos, C.; Walker, H.; Rittershausen, S.; Núñez, C; Contreras, I.; Solís, M.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, 278-288.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2005) .*Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE: Paris.
- Tsang, S. Y-C. (2003). *Using standarized perfomance observations and interviews to asses the impact of teacher educaction*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona.
- Tang, S. Y.F. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research Papers in Education*, 19(2), 185-204.

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS OPORTUNIDADES PARA LA CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL Y EL NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS PROFESORES NOVATOS EN LA CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN SU PRIMER AÑO DE EJERCICIO PROFESIONAL

Inés Contreras Valenzuela

Pontificia Universidad Católica (Chile)

María Cristina Solís Zañartu

Pontificia Universidad Católica (Chile)

Este estudio centra su atención en la formación inicial docente e intenta establecer en qué medida las diferencias en cantidad y calidad de oportunidades de los futuros docentes para asumir responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante sus prácticas, tienen un impacto en su desempeño durante el primer año de inserción profesional. A través de entrevistas semiestructuradas se indaga acerca de las oportunidades de aprendizaje en la formación práctica, y a través de un instrumento de observación de clase se caracteriza el nivel de desempeño de un grupo de 40 profesores de educación media novatos, egresados de dos modelos formativos diferentes. Los resultados permiten establecer que los aspectos que podrían constituirse en factores del desempeño de estos profesores novatos son aquellos relacionados con la complejidad de las tareas de docencia y evaluación, más que con su variedad. Llama la atención que en ambos modelos, consecutivo y concurrente, se presentan coeficientes de correlación negativos entre las oportunidades de realizar tareas en evaluación y el nivel de desempeño en aula evidenciado en relación a *interacciones del proceso de enseñanza aprendizaje y a manejo del contenido*.

ANTECEDENTES

Existe consenso en que un proceso de formación docente de calidad tiene la exigencia de incluir instancias en espacios reales de desempeño para que el futuro profesional adquiera y desarrolle habilidades y conocimientos propios de su quehacer; la práctica en sí misma es reconocida como fuente de aprendizaje (Mc Kinsey, 2007; Tardif, 2004).

En el acontecer nacional e internacional un tema de relevancia es el desempeño profesional de los profesores novatos y cómo su formación, en específico la formación práctica, influye en la calidad de su quehacer docente. Profesores y estudiantes de pedagogía han planteado en diversas investigaciones que a través de las experiencias prácticas, los programas de pedagogía ofrecen una formación fundamental para vincular las teorías con el mundo escolar (Boyle-Baise y Sleeter, 2000). La literatura especializada da cuenta de esta diversidad y entrega orientaciones y tendencias respecto de la relación entre los diversos factores que inciden en el proceso de aprender a enseñar en los centros educativos. Además hay algunas evidencias respecto de los vínculos entre las prácticas profesionales y la capacidad de enfrentar procesos de enseñanza de calidad de los profesores novatos.

En nuestra comunidad científica y profesional hay cierto consenso que es necesario seguir mejorando el vínculo entre la realidad escolar y la formación inicial docente (Beca, García-Huidobro, Montt, Sotomayor, & Walker, 2006; Jiménez, Torres, Flores, Ibáñez, Donoso, Cárdenes, Silva, Beca, Núñez, & Peña, 2005). Así mismo, a medida que avanza la discusión respecto de la necesidad de consensuar un modelo de formación docente a nivel nacional que asegure el logro de las competencias esperadas en un egresado de pedagogía, surge más la demanda de contar con evidencias empíricas para apoyar el diseño de esta política. En este contexto se ha considerado, que una fuente valiosa para evaluar la efectividad de los currículos debiera ser el desempeño de los profesores novatos en el sistema escolar, por lo que ¿cuán bien enseñan los profesores novatos durante sus primeros años de inserción laboral? sería una pregunta resume una inquietud reiterada desde la política pública respecto de la calidad de la formación inicial que reciben los profesores que requiere el sistema escolar chileno. Obtener evidencias respecto de posibles diferencias en esta formación que tienen mayor o menor impacto en la calidad del desempeño en aula del profesor novato se fundamenta en investigaciones que han mostrado que los docentes siguen constituyendo uno de los factores más decisivos en el logro de los aprendizajes escolares, sobre todo en contextos sociales vulnerables. (Cochran-Smith 2005; Darling-Hammond 2001; Murillo, 2003; OCDE, 2005).

Este estudio centra su atención en estos ámbitos y nudos de la formación inicial docente e intenta establecer en qué medida las diferencias en cantidad y calidad de oportunidades que tienen los futuros docentes para asumir responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante sus prácticas,

tienen un impacto en los niveles de desempeño, durante su primer año de inserción profesional. Este trabajo se encuentra inserto en un proyecto de investigación financiado por el gobierno de Chile (Proyecto Fondecyt N°110771), el cual entregará antecedentes empíricos sobre el impacto de la formación práctica en carreras de pedagogía media. Se espera que sus resultados iluminen la toma de decisiones respecto a innovaciones en los currícula de formación, por cuanto su producción de datos incluye los niveles de: a) modelos de formación, b) carreras de pedagogía media y c) profesores novatos. La investigación considera como productos 1) la caracterización de la formación práctica desde perspectiva de las oportunidades de desempeño presentes en los currículo de formación; 2) la descripción de las oportunidades experimentadas por los profesores novatos en sus centros de práctica y 3) la caracterización del nivel de desempeño de profesores novatos egresados de los modelos y carreras participantes en tareas de conducción y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje y 4) el establecimiento de la relación entre las características de las oportunidades para la conducción y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la formación inicial y el nivel de desempeño en tareas asociadas a este ámbito del quehacer docente evidenciado por estos profesores novatos en sus primeros años de ejercicio profesional.

Específicamente este trabajo da cuenta de los resultados que responden a la interrogante: ¿cuál es la relación entre las oportunidades que tuvieron en el área práctica de formación inicial y los niveles de desempeño que evidencian los profesores novatos en la conducción y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje?

METODOLOGIA

El **grupo de estudio** estuvo conformado por 40 profesores novatos de educación media, de las áreas de Historia, Ciencias y Lenguaje. Estos profesores estaban en su primer o segundo año de ejercicio profesional y eran egresados de dos modelos de formativos diferentes: el *consecutivo* ($n=19$), donde los estudiantes se incorporan a la carrera de pedagogía cuando ya tienen una licenciatura en alguna especialidad y durante un año aproximadamente cursan los ramos específicos de pedagogía y realizan práctica, y el *concurrente* ($n=21$), en el cual durante cuatro o cinco años los estudiantes participan al mismo tiempo de su formación disciplinar, pedagógica y práctica. La muestra contó con la participación de aproximadamente siete profesores de cada especialidad en cada modelo.

El diseño metodológico del estudio contempla la recogida de información cualitativa a nivel de modelos de formación y de carreras, y de datos cuantitativos a nivel de desempeño de profesores novatos.

Para la producción de información cualitativa referida a la calidad de las oportunidades de desempeño de tareas docentes que ofrece el currículum,

durante la formación inicial, se elaboró y validó un protocolo de entrevista semi-estructurada para obtener la visión tanto de los académicos a cargo de las carreras en las universidades, como de los profesores novatos que conformaron el grupo de estudio. Para la producción de datos cuantitativos referidos al nivel de desempeño en aula de los profesores novatos participantes, se adaptó y validó un instrumento de observación de clase que permitiera evaluar el desempeño de los novatos en aula, el cual contiene un conjunto de rúbricas referidas a 25 criterios de evaluación.

La recolección de la información cualitativa implicó realizar las entrevistas a los profesores novatos, en la medida que se fueron reclutando. Cada entrevista fue realizada por dos investigadores, uno que guiaba la entrevista y otro que registraba la información. El protocolo de entrevista estaba compuesto por 28 ítems organizados en tres apartados: actividades en el centro de práctica, actividades en el aula y condiciones de la práctica como instancia de aprendizaje. Los datos obtenidos en dichas entrevistas fueron transcritos y luego revisados por los profesores entrevistados, de manera de otorgar validez a la información. La información registrada fue codificada y clasificada en función de las variables (variedad y complejidad) y dimensiones (tipo, autonomía, extensión y amplitud de la tarea) que daban cuenta de la cantidad y la calidad de las oportunidades de aprendizaje ofertadas y vividas en su formación inicial, y en términos de categorías que permitieran caracterizar las oportunidades en tres niveles: “Alto, Mediano y Bajo”.

En el caso de la recolección de información cuantitativa acerca del desempeño en aula de los profesores novatos, se observaron dos clases consecutivas, cada una de 90 minutos de duración a cada uno de los docentes participantes. Estas observaciones fueron realizadas por dos investigadores, cada uno, en forma independiente, cualificó el desempeño del profesor novato en cada clase observada. Luego de cada valoración del desempeño, los observadores emitieron un juicio evaluativo consensuado.

Para la evaluación del desempeño en clase se utilizaron las rúbricas del Instrumento Observación de Clases (IOC), adaptado de “Revised Tsang-Hester Observation Rubric” (Tsang 2003), el cual está conformado por tres dimensiones: 1) Manejo de la clase; 2) Conducción de la enseñanza: a. Actividades y recursos, b. Interacciones del proceso enseñanza-aprendizaje, c. Manejo del contenido; 3) Evaluación. Este instrumento (IOC) presenta 25 criterios de desempeño a observar en las dimensiones antes señaladas, los cuales se responden a través de rúbricas con una escala de cinco niveles.

Con este conjunto de datos se establecieron relaciones entre las variables de oportunidades de aprendizaje (entrevista) y los resultados en las diferentes dimensiones del instrumento IOC. Posteriormente se realizaron estudios de correlación para conocer las tendencias de comportamiento del nivel de desempeño en aula de los profesores novatos y las mayores o menores

oportunidades de desempeño docente como profesor en formación, según el modelo formativo y las carreras de pedagogía que participaron en este estudio.

El estudio analiza la relación de las dimensiones que conforman las variables de "variedad" y "complejidad" de las oportunidades experimentadas por los profesores novatos en su formación práctica con los niveles de desempeño que alcanzaron en cada una de las dimensiones de actuación docente que aborda el instrumento IOC. A modo de ejemplo en el Cuadro 1 se muestran algunos de las relaciones que se establecieron en los ámbitos de desempeño referidos a docencia.

	Variable	Dimensión	Dimensión IOC
	Instrumento: entrevista		Instrumento: IOC
Ámbito de Desempeño de Docencia	Variable: Variedad en tareas de Docencia	Tipos de tareas docencia	Manejo de aula
			Conducción enseñanza: Actividades y recursos
			Conducción enseñanza: Interacciones del proceso Enseñanza –aprendizaje
			Conducción enseñanza: Manejo del contenido
			Evaluación
	Variable: Complejidad en las tareas de Docencia	Autonomía en las tareas de docencia	Manejo de aula
			Conducción enseñanza: Actividades y recursos
			Conducción enseñanza: Interacciones del proceso Enseñanza –aprendizaje
			Conducción enseñanza: Manejo del contenido
			Evaluación
		Extensión de las tareas de docencia	Manejo de aula
			Conducción enseñanza: Actividades y recursos
			Conducción enseñanza: Interacciones del proceso Enseñanza –aprendizaje
			Conducción enseñanza: Manejo del contenido
			Evaluación
		Amplitud de la demanda en tareas docentes	Manejo de aula
			Conducción enseñanza: Actividades y recursos
			Conducción enseñanza: Interacciones del proceso Enseñanza –aprendizaje
			Conducción enseñanza: Manejo del contenido
			Evaluación

Cuadro 1.- Relaciones entre oportunidades de aprendizaje y desempeño evidenciado

RESULTADOS

Los resultados permiten establecer que los aspectos que podrían constituirse en factores que inciden en el desempeño de estos profesores novatos son aquellos relacionados con la complejidad de las tareas de docencia y evaluación, más que con su variedad.

En los egresados del modelo concurrente, el desempeño de los profesores novatos tendría una menor dependencia de los factores levantados en este estudio como variables de calidad de las oportunidades de aprender a ser profesor, pues los estudios de correlación muestran en el modelo consecutivo más asociaciones significativas. En este modelo la amplitud de la demanda de las tareas en docencia estaría relacionada de manera directamente proporcional al nivel de desempeño manifestado. Mientras mayor es la complejidad de las tareas asumidas por los profesores novatos durante su formación práctica, mejor se evidencia su desempeño en las diferentes dimensiones de conducción y evaluación que aborda el instrumento IOC (Ver Tabla 1).

	Variable	Dimensión	Dimensión IOC	Coef. Correlación
Desempeño en Docencia	Complejidad en las tareas de Docencia	Amplitud de la demanda en tareas docentes	Manejo de aula	0,505
			Conducción enseñanza: Actividades y recursos	0,540
			Conducción enseñanza: Interacciones del proceso Enseñanza –aprendizaje	0,464
			Conducción enseñanza: Manejo del contenido	0,701
			Evaluación	0,656
Desempeño en Evaluación	Variedad en las tareas de Evaluación	Tipos de tareas de evaluación	Conducción enseñanza: Actividades y recursos	-0,523
			Conducción enseñanza: Interacciones del proceso Enseñanza –aprendizaje	-0,436
		Oportunidades en las tareas de evaluación	Conducción enseñanza: Manejo del contenido	-0,478
Desempeño en Evaluación	Complejidad en las tareas de evaluación	Autonomía en tareas de evaluación	Conducción enseñanza: Actividades y recursos	0,497
			Conducción enseñanza: Interacciones del proceso Enseñanza –aprendizaje	0,535
			Evaluación	0,425

Tabla 1.- Coeficientes de correlación significativos para el Modelo Consecutivo

En el caso del modelo concurrente, los estudios de correlación muestran la asociación de solo dos de las dimensiones de oportunidades que se relacionan al nivel de desempeño de una de las dimensiones evaluadas en el estudio; una de la variable variedad y la otra de la variable de complejidad. En estos profesores se presenta la tendencia de un mayor nivel de desempeño en el tipo de actividades y recursos que implementan para conducir la enseñanza, cuando las oportunidades de desempeño durante la formación práctica fueron altas en cuanto al tipo y extensión de las tareas de docencia asumidas (Ver Tabla 2).

	Variable	Dimensión	Dimensión IOC	Coef. correlación
Desempeño en Docencia	Variedad en tareas de docencia	Tipos de tareas docencia	Conducción enseñanza: Actividades y recursos	0,505
	Complejidad en tareas de docencia	Extensión de la demanda en tareas docentes	Conducción enseñanza: Actividades y recursos	0,553
Desempeño en Evaluación	Complejidad en tareas de evaluación	Amplitud de la demanda en tareas docentes	Conducción enseñanza: Interacciones del proceso Enseñanza – aprendizaje	-0,408
			Conducción enseñanza: Manejo del contenido	-0,404

Tabla 2.- Coeficientes de correlación significativos para el Modelo Concurrente

COMENTARIOS FINALES

Los resultados de este estudio de relaciones que indican que algunos de los elementos considerados como indicadores de calidad de la formación, se muestren incidiendo solo en el modelo consecutivo podrían tener como posibles explicaciones el que estos profesores novatos tienen durante su formación solo una única realidad escolar como espacio de formación práctica, lo que haría que estos profesores se mostrasen menos sensibles a elementos claves de una enseñanza centrada en el aprendizaje y en la diversidad de sus alumnos que los del modelo concurrente que tienen una posibilidad mayor de interactuar en realidades diferentes porque tienen más prácticas y en diferentes establecimientos educativos.

Llama la atención el hecho que en ambos modelos, consecutivo y concurrente, se presentan coeficientes de correlación negativos entre las oportunidades de realizar tareas en evaluación y el nivel de desempeño en aula evidenciado en relación a *interacciones del proceso de enseñanza aprendizaje* y a

manejo del contenido. Esto podría explicarse por el tipo de prácticas evaluativas que debieron implementar en sus centros de práctica, más centradas en la calificación que en el facilitar el aprendizaje y, por ende, esto habría dejado huellas tanto en el estilo de preguntas que formula el profesor, como en la acogida y uso que hace de las interrogantes que los alumnos realizan en la clase.

Por su parte estos resultados también interullan en otros ámbitos al tipo de oportunidades que se ofrecen y se viven en los centros de formación práctica pues aunque el modelo concurrente se diferencia del consecutivo en cuanto a variedad, el hecho de que estas condiciones no se constituyan en factores de la calidad de los desempeños en aula, direcciona la mirada hacia procesos de mediación y acompañamiento en el proceso de aprender a ser profesor. Pareciera ser, que la potencialidad de los espacios de práctica radica no solo en disponer de un número de escenarios y tiempos de intervención en ellos sino más bien, en cómo los actores en estas situaciones de formación docente, profesores en formación, profesores del centro educativo y académicos de la institución formadora, se sintonizan para analizar, confrontar y reelaborar el conocimiento profesional que estas instancias promueven (Marcelo, 2002, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B., y Alwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.
- Beca C. E., García Huidobro J. E., Montt P., Sotomayor C. y Walker H. (2006). *Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una Política de Desarrollo Profesional Docente*. Serie Bicentenario, Ministerio de Educación, Santiago.
- Boyle-Baise, L. & Sleeter, C. E. (2000). Community-based service learning for multicultural teacher education. *Educational Foundations*, 14(2), 33-50.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education for better or worse? *Educational Researcher*, 34 (7), 3 – 17
- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel
- Jiménez, M.; Torres, S.; Flores, R.; Ibáñez, N.; Donoso, P.; Cárdenes, A.; Silva, A.; Beca, C.E.; Núñez, I.; & Peña, P. (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Mineduc. Santiago de Chile.
- Korthagen, F, Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10, 35.

Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción en la docencia*. Barcelona. Octaedro.

McKinsey Report, 2007 Education. Consultado 25 enero 2012
http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems.

Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Organization for Economic Cooperation and Development (2005) .*Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE: Paris

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tsang, S. Y-C. (2003). *Using standarized perfomance observations and interviews to asses the impact of teacher educaction*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona.

OBSTÁCULOS PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS DOCENTES: PERSPECTIVAS DE LOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS DE PRÁCTICA

Mónica Cortéz

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Carmen Montecinos

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Horacio Walker

Universidad Diego Portales (Chile)

Avanzar hacia modelos para la formación inicial de docentes basados en la práctica es una demanda creciente desde las políticas públicas internacionales. La colaboración entre las universidades y los centros escolares para mejorar la calidad de la formación práctica del profesorado es una tarea compleja. La presente investigación examinó los obstáculos identificados por 172 docentes directivos de 91 centros escolares para asumir el trabajo implicado en la formación práctica de los estudiantes de pedagogía. Los principales resultados muestran tres categorías de obstáculos: (1) situados en la universidad (55%)- currículo de práctica poco relevante a las necesidades de los centros e insuficientes competencias de los practicantes para asumir tareas en el centro; (2) situados en el centro escolar (29%)- falta de tiempo y formación de los profesionales del centro para apoyar a los practicantes; y (3) falta de instancias de vinculación entre ambas instituciones (16%)- compartir información y formación entre ambas instituciones. Estos obstáculos refuerzan la necesidad de avanzar hacia una gestión inter-institucional del practicum que potencie una relación paritaria con miras a definir metas compartidas y beneficios recíprocos.

INTRODUCCIÓN

Es cada vez más frecuente que desde la política pública se generen propuestas para avanzar hacia modelos formativos basados en los centros escolares, entrelazando así la formación teórica, práctica y disciplinaria (OECD, 2011; NCATE, 2010). Las experiencias prácticas en contextos

auténticos al desempeño profesional permiten a los futuros profesores enfrentar problemas cotidianos cuya resolución requiere que piensen y actúen de manera profesional (Borko, 2004; Hammerness, et al., 2005). Esta demanda a la educación superior, así como a los centros escolares, requiere de la colaboración entre ambas instituciones. Tarea que no ha resultado ser sencilla debido a faltas de estructuras que la soporten, así como a diferencias entre las culturas de los centros escolares y de las universidades (Zeichner, 2010; Mitescu, 2011). Estas diferencias conllevan la tensión crítica o generativa, ya sea para limitar o posibilitar el aprendizaje y colaboración.

El presente artículo analiza obstáculos que reportan directivos de centros escolares al analizar sus experiencias como centros de práctica de trece carreras de pedagogía impartidas en cinco universidades en Chile. Las opiniones de docentes directivos resultan fundamentales para delinear nuevos paradigmas que permitan comprender y aportar a una mejor formación práctica de los futuros docentes que simultáneamente apoye los desafíos institucionales de los centros escolares. Los/as directores están encargados de facilitar las condiciones de aprendizaje del centro escolar, administrar la organización, y construir asociación con la comunidad y universidad (Militello, Gajda y Bowers, 2009). Serán los/as directores de la escuela quienes refuerzan en gran medida la cultura institucional de la escuela, proporcionan orientación y ofrecen recursos institucionales para que los practicantes puedan implementar las actividades que espera la universidad (Varrati, Lavine y Turner, 2009).

La Práctica: Componente Nuclear de la Formación Inicial del Profesorado

Hammerness et al., (2005) plantean que la formación inicial de docentes necesita asumir tres problemas ampliamente documentados en el proceso de aprender a enseñar. En primer lugar, aprender a enseñar requiere que los profesores en formación lleguen a pensar (y a entender) la enseñanza de formas muy distinta de la conceptualizaciones que han desarrollado a través de sus propias experiencias como estudiantes. Es a través de procesos complejos de interacción social que se van modificando y transformando las ideas y creencias de los practicantes, y potencialmente de los otros actores involucrados (Méndez Zaballos, 2012).

Segundo, aprender a enseñar implica desarrollar en los profesores en formación la capacidad de pensar como un profesor y de poner en práctica lo que saben y son capaces de hacer. La docencia implica comprender una gran variedad de aspectos, dominando diversas estrategias - conocimientos que frecuentemente se aplican en forma simultánea. Para responder a este desafío se requiere desempeñar las tareas auténticas al ejercicio profesional. Al enfrentar los problemas cotidianos de un docente de aula, los futuros docentes despliegan estrategias de resolución de problemas, recibiendo retroalimentación rápida respecto de su efectividad (Méndez Zaballos, 2012).

Tercero, al analizar el efecto que las prácticas tienen en los profesores en formación, autores han señalado que el incremento de prácticas, por sí solas no conduce a un observable mejoramiento del desarrollo de las competencias profesionales (Pérez Gómez, 2010). Es necesario propiciar el desarrollo de hábitos metacognitivos (reflexión) antes, durante y después de las interacciones pedagógicas con estudiantes y colegas para guiar las decisiones con un foco en la mejora continua del desempeño profesional. Es a través de la reflexión en situaciones concretas y complejas, lo que posibilita la reconstrucción del conocimiento práctico. La reflexión sobre la propia práctica, sobre la propia forma de actuar a la luz de las experiencias educativas vivenciadas y la investigación educativa lleva a la teorización práctica (Hagger y McIntyre, 2006). Desde una perspectiva sociocultural, diversos autores han señalado la reflexión entre docentes con diferentes niveles de experticia contribuye a propiciar nuevos conocimientos, creencias y prácticas en todos, sin importar sus años de experiencia. Además, la reflexión conjunta de profesores de la universidad y de los centros de práctica posibilita revisar sus prácticas y creencias a la luz de los comentarios, dudas y dilemas de los futuros docentes.

Asociación Universidad – Escuela para la Formación Inicial de Profesores

Si bien la mayoría de las universidades reconocen el papel fundamental desempeñado por las escuelas en la formación del profesorado, en la práctica la cuestión de la asociación va a la zaga (Mutemerí y Chetty, 2011). Ross, Brownell y Sindelar (1999, en Mutemerí & Chetty, 2011) señalan que ambas instituciones necesitan examinar críticamente los supuestos básicos que guían sus prácticas, y deben estar abiertas a transformaciones en sus objetivos, estructuras de operación, y a la posibilidad de redefinir los roles existentes. Se requiere avanzar más allá de la asociación, hacia un tercer espacio que pueda ser un lente distinto para examinar varias clases de cruces de límites entre universidades y escuelas (Zeichner, 2010). Esto requiere integrar a los/as directores de los centros escolares a la tradicional tríada (practicante, profesor colaborador/mentor y supervisor de la universidad). De esta manera se refuerza la naturaleza de la colaboración en la preparación de profesores, asegurando con ello que el trabajo del equipo este orientado a un objetivo compartido y de apoyo al practicante.

A fines de los años ochenta surge en los EE.UU una línea de trabajo denominada Escuelas de Desarrollo Profesional (Professional Development School, PDS, Holmes Gruop, 1986) como una forma de asociatividad que diese respuestas a las discontinuidades observadas entre el trabajo teórico que desarrollaban los practicantes en la universidad y trabajo el desarrollado en los centros escolares, comprometiendo a la universidad en el mejoramiento escolar. Numerosas investigaciones han mostrado como las potencialidades que presentan estas iniciativas se ven tensionadas por aspectos institucionales

(Teitel, 2001; Leonard, Lovelace-Taylor, Sanford-Deshields & Spearman, 2004). Dentro de los cuales se señalan: nuevas responsabilidades de participación para los distintos actores, falta de apoyo de directores y administradores de distrito, problemas de comunicación y entendimiento entre instituciones, entre otros.

Kruger, Davies, Eckersley, Newell, y Cherednichenko, (2009), señalan que las asociaciones exitosas son aquellas que logran confianza, mutualidad y reciprocidad entre maestros, practicantes, otros profesionales del colegio, y educadores de la universidad. También se requiere un enfoque compartido de aprendizaje, una agenda manejable, apoyo fiscal, compromiso a largo plazo y dinamismo en su estructura. En estos ejemplos, se explicita la relevancia que posee cada una de las instituciones que conforman la asociación, y el rol clave que presenta cada uno de las/os actores que la componen para lograr el aprendizaje de todas las partes implicadas (Kruger et al., 2009).

Al examinar la asociatividad universidad-centro escolar para la formación inicial de los docentes, una de las dificultades más compleja, y reiterada, es la factibilidad de construir un proyecto común en el que confluyan las necesidades y expectativas de todas las partes implicadas (Gorodetsky y Barack, 2008). Reunir a la universidad y la escuela, no es suficiente para establecer normas culturales compartidas. A pesar de declarar objetivos compartidos, cada institución puede mantener su propia cultura y discurso único. Se generan así sistemas simbióticos que, si bien logran beneficios mutuos, no posibilitan el crecimiento y el potencial de cambio requerido para enfrentar los desafíos de entornos educativos complejos (Gorodetsky y Barack, 2008). La presente investigación examina las dificultades que perciben docentes directivos de centros escolares que reciben practicantes de pedagogía. Esto permite comprender las necesidades y expectativas que desde las universidades es necesario abordar, así como aquellos obstáculos que necesitan ser superados desde los centros escolares a través de un trabajo conjunto.

METODOLOGÍA

Participantes

- *Docente Directivos.* Se encuestaron 172 docentes directivos (incluyendo a directores y jefes de unidades técnico-pedagógicas) de 91 colegios que eran centros de práctica durante el primer semestre del 2012 de una o más de las trece carreras de pedagogía impartidas en una de las cinco universidades

participantes¹. Al momento de contestar la encuesta, el 44% ejercía el cargo de director (35% mujeres), 52% el cargo de jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP, 61% mujeres) y 4% ocupaba otros cargos (Orientador o Inspector, 71% mujeres). La mayoría se ubicaba en el grupo de edad entre 41 y 50 años (28%) o 51 y 60 años (47%).

- *Centros Escolares.* Basándose en información entregada por las carreras participantes, 204 centros escolares, ubicados en 37 comunas, en 5 regiones diferentes de Chile recibieron a sus practicantes en el período estudiado. Se seleccionaron al azar 153² para participar del estudio y 91 aceptaron. El 52% de los centros educativos que aceptaron son de dependencia municipal, 38% particular subvencionado o administración delegada y 9% particular pagado. Los establecimientos municipales se distinguen de los particulares en que mayoritariamente atienden a un ciclo de enseñanza (básica o media), son gratuitos y no seleccionan a sus estudiantes.

Instrumento

A partir de una revisión bibliográfica se elaboró una encuesta que permitiese recoger información para conocer las experiencias y expectativas que tenían los docentes directivos con respecto de la participación de estudiantes de pedagogía en sus centros escolares. Un primer borrador fue sometido a juicio de cuatro expertos. De la versión final del instrumento, en este artículo se toman datos producidos a través de la pregunta abierta que solicitaba identificar los principales obstáculos que han enfrentado al recibir practicantes de las carreras de pedagogía.

Procedimiento

El o la directora/a de los 153 colegios seleccionados fue contactado telefónicamente durante el primer semestre del año 2012. Si mostró una disposición positiva a participar, se le envió información por correo electrónico, y nuevamente fueron contactados para confirmar su interés en participar. Una vez que aceptaron y conseguida las autorizaciones, un encuestador visitó el centro escolar en una fecha previamente acordada. En esa visita se solicitó que el director y el jefe de la unidad técnico pedagógica (responsable de la implementación curricular) respondieran la encuesta. En caso de no disponer

¹ Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Media en Lenguaje, Pedagogía en Educación Media en Matemática, Pedagogía en Educación Media en Historia, Pedagogía en Educación Media en Ciencias Naturales-Biología y/o Química.

² Se eligieron al azar 15 centros por carrera participante o todos si había menos de 15.

de tiempo, se dejó la encuesta para pasar a retirarla dentro de una semana. A las personas que respondieron la encuesta se les entregó un incentivo consistente en una tarjeta de una casa comercial local.

RESULTADOS

Un 25% de los participantes señalaron que no se habían presentado obstáculos en la incorporación de practicantes a sus centros escolares. Se realizó un análisis de contenido de las otras 139 respuestas a la pregunta. Producto del proceso de codificación se generaron categorías a través de tres preguntas: ¿A qué institución aluden los participantes al momento de identificar obstáculos? ¿En la institución señalada a qué actor, recurso o estructura se atribuye dicho obstáculo? ¿Cuáles ámbitos o acciones son considerados como obstáculos?

Del análisis surgen tres categorías de obstáculos: (1) atribuidos a acciones y/o actores de la universidad (55%)- insuficientes competencias de los practicantes para asumir tareas en el centro y currículo de práctica poco relevante a las necesidades de los centros; (2) atribuidos acciones y/o actores del centro escolar (29%)- falta de tiempo y formación de los profesionales del centro para apoyar a los practicantes; y (3) falta de instancias de vinculación (16%)- compartir información y formación entre ambas instituciones.

Obstáculos Atribuidos a la Universidad

Formación de los practicantes

En este grupo de respuestas se aprecia una crítica importante a la formación que ofrece la universidad. La insuficiente preparación para abordar el manejo del grupo curso y tareas pedagógica/didáctica representa un obstáculo para que los practicantes asuman las tareas que espera el centro. Junto a esto se plantean aspectos disposicionales de los futuros docentes. Respuestas en esta categoría se exemplifican a continuación:

“La falta de preparación en los estudiantes en práctica para abordar la diversidad y diferentes ritmos de aprendizaje en los estudiantes”

“Profesionales mal preparados que entorpecen el proceso de enseñanza y aprendizaje.”

“En ocasiones la falta de compromiso de los alumnos en práctica, se quedan solo a sus horas y no se dan tiempo para conocer nuestro colegio y a los estudiantes.”

El currículo del practicum

Una segunda categoría refiere cómo obstáculo el currículo de la práctica. La escasa incidencia del centro escolar en su diseño e implementación se expresa más frecuentemente como una discrepancia con el tiempo de permanencia de los practicantes en el centro escolar, así como las tareas que se les pide realizar. Respuestas en esta categoría se exemplifican a continuación:

“Que la práctica no se ajuste previamente al currículo, viene prediseñada por la Universidad sin establecer nexo previo.”

“Los tiempos y horarios destinados a los practicantes no son compatibles en muchas ocasiones con los horarios del establecimiento.”

“Los estudiantes piden entrevistas con el equipo de gestión realizan preguntas y vienen de dos en dos.”

Obstáculos Atribuidos al Centro Escolar

Profesores mentores/colaboradores

Se señala que el principal obstáculo son las mayores exigencias laborales al profesor mentor que recibe un practicante en su aula. Con menor frecuencia plantea que los docentes no disponen de tiempo para apoyar la formación del practicante y la reticencia de algunos para asumir esta función. Es importante notar que en Chile, lo más habitual es que el docente mentor/colaborador no reciba incentivos monetarios por cumplir esta función. Respuestas en esta categoría se exemplifican a continuación:

“Mayor carga de trabajo para los docentes guías que deben preocuparse de su formación sin recibir remuneración.”

“Más bien un obstáculo del sistema donde los colegas no disponen de tiempo para reunirse con sus mentorados de manera óptima.”

Aspectos contextuales del centro escolar

En este grupo de respuestas se señala que hay muchos practicantes en el centro escolar y en otros casos se menciona el reducido espacio físico con que cuenta la escuela para poder incorporarlos. También se hace referencia a apoderados y estudiantes que no quieren ser enseñados por practicantes. Respuestas en esta categoría se exemplifican a continuación;

“Cuando llegan demasiados practicantes se transforma en un problema, por espacio, preocupación de que están realizando, etc.”

“Lugar, espacio adecuado para que estos estudiantes descansen en su tiempo libre.”

Vinculación entre las Instituciones

Ausencia de intercambio de información

La ausencia de estructuras y espacios para un intercambio sistemático entre la universidad y los centros escolares crea discontinuidades importantes. Se señala que la falta de intercambio entre ambas instituciones no permite conocer lo que la universidad espera del practicante o del centro escolar. Además, no siempre se logra una continuidad en las propuestas metodológicas y pedagógicas del centro y las que propician las universidades. Respuestas en esta categoría se ejemplifican a continuación:

“Algunas demandas que tienen las asignaturas de la Universidad que no es posible coordinar con el modelo de Educación Personalizada.”

Ausencia de del rol formativo de la universidad

Este aspecto refiere a la insuficiente presencia de la universidad/supervisor en el centro escolar, dejando el proceso formativo en manos del centro escolar. Además, esta ausencia no posibilita que los profesores mentores/colaboradores reciban una formación adecuada para esta tarea. Respuestas en esta categoría se ejemplifican a continuación:

“La falta de espacios para poder fortalecer el rol del practicante y del profesor guía en conjunto con el equipo directivo del liceo.”

“La falta de coordinación entre profesor supervisor y profesor de aula.”

DISCUSIÓN

La principal razón que ha sido esgrimida por directivos Chilenos para recibir estudiantes en práctica es contribuir a la formación de los futuros docentes (Montecinos, Walker, Cortez & Maldonado, aceptado). Ese estudio también reportó que los centros escolares esperan recibir algunos beneficios al participar de la formación práctica. El apoyo al trabajo de los docentes y al aprendizaje de los estudiantes son las principales expectativas. En esa investigación, además, se señaló que estos beneficios eran alcanzados con escasa frecuencia. Los resultados obtenidos en el presente estudio reiteran que en el análisis de los docentes directivos predomina la idea que los estudiantes de pedagogía representan un aporte de recurso humano para los centros escolares. Así, los obstáculos que se identifican con mayor frecuencia son aquellos factores que restan calidad al aporte que los practicantes pueden realizar a los establecimientos educativos.

A partir de estos resultados se desprenden tres fenómenos interrelacionados relevantes de considerar para fortalecer la asociatividad

centro escolar y universidad para la formación práctica de los futuros pedagogos. Considerando que este estudio trabajó con una muestra de participantes voluntarios, no es claro cuán representativo son estos resultados de las experiencias que han tenido otros centros escolares Chilenos que reciben practicantes. Así, la generalización de estos obstáculos, y las orientaciones que de ellos derivamos, necesita mayor atención empírica.

Primero, se aprecia que los docentes directivos realizan un fuerte cuestionamiento a la calidad de la formación de los estudiantes de pedagogía. Al identificar las deficiencias que presentan los futuros profesores, los/as directores responsabilizan a la universidad. Esto refleja la utilización de un modelo de vinculación que deposita la calidad de la formación profesional únicamente en la institución universitaria, desdibujando el rol del centro escolar en el proceso formativo de futuros docentes. La escasa noción respecto a su rol como co-formadores de los practicantes, podría explicar que se señalen deficiencias o limitaciones en competencias tales como el manejo de grupo y de didácticas para que los contenidos sean accesibles a un grupo heterogéneo de estudiantes. Estos son precisamente los aspectos sobre los cuales los profesionales del centro escolar están en posición privilegiada para orientar el desempeño del practicante en tareas auténticas al ejercicio profesional con un grupo concreto de estudiantes. Si bien la universidad contempla la formación práctica como un continuo que se desarrolla en varias etapas del currículo, la expectativa desde el centro pareciera ser que los practicantes llegarán listos para asumir con plenitud las responsabilidades profesionales.

Youngs (2007) ha propuesto diversas tareas que los docentes directivos pueden ejercer para crear las estructuras y condiciones institucionales que permitan enriquecer las oportunidades de aprendizaje profesional de los futuros docentes. Esto puede implicar interacciones directas con los practicantes, guiando su trabajo con mentores y colegas, seleccionando a profesores mentores adecuados, estableciendo la confianza social entre el centro escolar y la universidad (Youngs, 2007). Los docentes directivos pueden promover "culturas profesionales" en la que profesores experimentados estén activamente involucrados en la incorporación de los futuros docentes. De ahí la necesidad de seguir investigando cómo los docentes directivos construyen su comprensión respecto al rol de co-formadores que presentan los centros escolar en la inducción de los futuros docentes (Youngs, 2007; Varrati et al., 2009).

Segundo, la práctica habitual en Chile ha sido el diseño e implementación unidireccional del currículo de formación práctica por parte de las universidades (Montecinoos y Walker, 2010). Los resultados del presente estudio muestran que esta práctica genera discontinuidades entre las necesidades del centro escolar y las tareas que solicita la universidad. En este ámbito, desde el centro escolar, se reclama por la escasa incidencia que tienen en la determinación de la duración, permanencia, jornada, tareas y momento

del año en que se desarrollan las prácticas. La definición unidireccional de estos aspectos, hace que los/as participantes se cuestionen el real aporte que pueden hacer los practicantes en sus centros escolares, ya que no son ellos/as quienes determinan aspectos claves de las condiciones de su ejercicio práctico. Autores advierten que a pesar del valor de las alianzas, las universidades siguen manteniendo la hegemonía en la construcción y difusión de los conocimientos para la enseñanza en la formación del profesorado (Zeichner, 2009 en Zeichner, Payne, Baryko, 2012). Así, las escuelas siguen siendo aún más bien contextos donde los estudiantes van a probar lo aprendido en la universidad, minusvalorando el aporte de los profesionales del centro escolar.

Contreras, Rittershausen, Montecinos, Solís, Núñez & Walker (2010) estudiaron los currículos de once carreras de pedagogía impartidas en diez universidades chilenas, encontrando una elevada variabilidad en el área de formación práctica. Dichos programas variaban en el número de asignaturas prácticas que contemplan (entre 3 y 8) y en la forma en que implementan este componente. Según estos autores, esta variabilidad repercute en la posibilidad de tener suficiente oportunidades para interactuar pedagógicamente con estudiantes y profesionalmente con los diversos actores del sistema escolar. Por lo tanto, las competencias que se despliegan y desarrollan en las actividades que los practicantes implementan en las aulas escolares pueden o no implicar apoyo al docente de aula y a sus estudiantes. Abordar dificultades que se asocian a un diseño unilateral del practicum es necesario ya que los estudios han demostrado que cuando las experiencias prácticas están bien organizadas y coordinadas entre los centros de práctica y los programas de formación, los futuros profesores logran altos niveles de preparación (Darling-Hammond et al., 2005). Diversos autores han propuesto que la formación práctica necesita ser diseñada de manera conjunta por la universidad y los centros de práctica (Montecinos y Walker, 2010; NCATE, 2010; OCDE; 2011).

Tercero, los resultados dejan de manifiesto que algunos docentes directivos problematizan la deficiente vinculación institucional entre la universidad y los centros escolares. No obstante, un grupo menor de docentes directivos, utiliza una mirada inter – institucional, de responsabilidad compartida al momento de abordar los obstáculos. La tendencia es a situar el foco del problema, y por ende su solución, en el bajo compromiso de la universidad, y esperan que esta lidere la asociación en pos del proceso formativo del practicante. De ahí que se señale una deficiencia en la entrega de la información y formación requerida para desarrollar la tarea. También ven como obstáculo un débil proceso de supervisión y acompañamiento del proceso formativo del practicante.

CONCLUSIONES

Estos problemas reflejan preguntas persistentes respecto al rol que cumplen las universidades y los centros escolares en la formación práctica de los futuros docentes (Southgate, Reynolds y Howley, 2013). No obstante, sugieren orientaciones para avanzar hacia una alianza colaborativa universidad – escuela que supere la desvinculación, asumiendo un compromiso compartido con la formación de los futuros docentes. Esto implica problematizar el rol de los centros escolares como co-formadores en dicha alianza. No parecen haber soluciones fáciles dada la variabilidad de los contextos y procesos sociales involucrados (Southgate, Reynolds y Howley, 2013).

Se requiere generar espacios de discusión y trabajo entre ambas instituciones, que permitan delinear cuales son los roles y funciones de ambas instituciones, y cómo organizar las respectivas tareas. Los estudios concluyen que para que dichas asociaciones tengan éxito se requiere desarrollar una visión conjunta que permita delinear objetivos y metas compartidas que involucre las necesidades de todos los actores (Teitel, 2001; Leonard, et al., 2004; Newton, Poon, Nunes, y Stone, 2013; Essex, 2001, en Kuter & Koc, 2009). Para ser eficaz, esto implica un proceso de negociación continuo, dinámico y flexible a los cambios.

En la medida que a través de los PDS u otras estructuras de apoyo a la asociatividad, se comparta el objetivo de estimular el aprendizaje de todos los participantes, la vinculación sistema escolar-universidad para la formación inicial de profesores se puede convertir en un vehículo para la creación de nuevos modelos, nuevos roles y crecimiento para los mentores a través de una auténtica participación y una práctica profesional colaborativa (Yendol-Hoppey, 2007). El tema de la asociación universidad – escuela para el practicum de los docentes en formación inicial, pasa tanto por incrementar la motivación y la acción de los actores implicados, así como de los directivos, quienes son los responsables de abrir espacios de participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3 -15.
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. & Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 85-105.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond and J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing*

- world: *What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24, 7-18.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey Bass.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes group*. East Lansing, Michigan: Holmes Group.
- Kruger, T., Davies, A., Eckersley, B., Newell, F., & Cherednichenko, B. (2009). *Effective and Sustainable University - School Partnerships - Beyond determined efforts by inspired individuals*. Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. Victoria University School of Education.
- Kuter, S., & Koc, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 29, 415–425.
- Leonard, J., Lovelace-Taylor, K., Sanford-Deshields, J., & Spearman, P. (2004). Professional Development Schools Revisited: Reform, Authentic Partnerships, and New Visions. *Urban Education*, 39, 561-583.
- Méndez Zaballos, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para re-pensar el Prácticum. *Revista de Educación*, 359. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2010-359-155](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-359-155)
- Militello, M., Gajda, R. & Bowers, A. (2009). The impact of accountability policies and alternative certification on principals' perceptions of pre-service preparation. *Journal of Research on Leadership Education*. 4(3), 30-66.
- Mitescu, M. (2011). A cultural-historical activity theory approach to collaborative learning in programs of pre-service teacher education: Exploring implications for educational policy and practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 13–32.
- Montecinos, C., & Walker, H. (2010). La colaboración entre los centros de prácticas y las carreras de pedagogía. *Docencia*, 42, 65-73.

- Montecinos, C., Walker, H., Cortéz, M., & Maldonado, F. (aceptado). Beneficios para los centros escolares que colaboran en la formación inicial docente: Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación* (Uruguay).
- Mutemeri, J., & Chetty, R. (2011). An examination of university-school partnerships in South Africa. *South African Journal of Education*, 31, 505-517.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: a national strategy to prepare effective teachers*. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. Washington, DC: National. Extraído en abril 28, 2012 desde [http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715](http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715)
- Newton, X., Poon, R., Nunes, N., & Stone, E. (2013). Research on teacher education programs: Logic model approach. *Evaluation and Program Planning*, 36, 88-96.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2011). *Building a High Quality Teaching Profession*. Organization for Economic Cooperation and Development: Paris, Francia.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educada: nuevos desafíos para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 37-60. Extraído el 2 de julio, 2011http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf
- Southgate, E., Reynolds, R., & Howley, P. (2013). Professional experience as a wicked problem in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 13-22.
- Teitel, L. (2001). An Assessment Framework for Professional Development Schools: Going Beyond the Leap of Faith. *Journal of Teacher Education*, 52, 57-69.
- Varrati, A. M., Lavine, M. E., & Turner, S. L. (2009). A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education. *Teachers College Record*, 111(2), 480-510.
- Yendol-Hoppey, D. (2007). Mentor Teachers' Work with Prospective Teachers in a Newly Formed Professional Development School: Two Illustrations. *Teachers College Record*, 109 (3), 669-698.
- Youngs, P. (2007). How Elementary Principals' Beliefs and Actions Influence New Teachers' Experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101-137.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira .

-
- Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K., (2012). Democratizing Knowledge in University Teacher Education. Extraido en abril 28, 2012 de <http://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2012-fall-zeichner-democratizing-knowledge.pdf>
- Zeichner, K. (2010). University-Based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) 89 –99.

PROCESO DE INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

Myriam Díaz Yáñez

Universidad Católica del Maule

Osvaldo Jirón Amaro

Universidad Católica del Maule

La finalidad del presente trabajo es presentar el modelo de prácticas que la Facultad de Ciencias de la Educación implementará, a partir del segundo semestre de 2013 en el contexto del Proyecto FIAC UCM 1102, denominado “*Diseño e implementación de un modelo de gestión de procesos de prácticas para mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje de estudiantes de formación inicial docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule*”.

Este modelo contiene aspectos relevantes sobre la concepción de las prácticas, etapas, roles de los intervenientes y una propuesta de seguimiento a titulados.

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

En las últimas décadas se observa un interés creciente por la profesionalización docente, es decir, dotar de las competencias necesarias a quienes se desempeñan en el ámbito educativo, a fin de lograr acciones más eficaces y de creciente calidad.

La formación docente requiere preparar a los futuros profesores para que sepan y sean capaces de orientar su proceso de aprender a enseñar, de adquirir las competencias específicas para la acción didáctica, con el propósito de realizar luego, el valioso acto de enseñar a aprender a sus alumnos.

El Proyecto Fiac UCM 1102, denominado “*Diseño e implementación de un modelo de gestión de procesos de prácticas para mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje de estudiantes de formación inicial docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule*”, responde a la necesidad de replantear el proceso de prácticas vigentes para ofrecer una formación acorde a los requerimientos actuales y en concordancia

con las orientaciones emanadas desde la institución, la experiencia internacional y la literatura especializada.

Esta innovación en el área de las prácticas surge a partir de las demandas al sistema y consigna los siguientes aspectos.

Mejorar la calidad de la formación inicial de profesores

Numerosas han sido las iniciativas adoptadas por el Ministerio de Educación, en cuanto a mejorar la calidad de la formación de profesores en Chile, entre las que destacan:

- Programa INICIA, que contiene un conjunto de acciones que busca la transformación de las instituciones, currículos y prácticas involucrados en la formación inicial docente. Incluye la Prueba INICIA.
- Beca Vocación de Profesor, una beca de arancel y manutención que busca atraer a alumnos de excelencia a las carreras de pedagogía.
- Convenios de Desempeño en Formación de Profesores, un instrumento de financiamiento para Universidades acreditadas que imparten carreras de pedagogía, para promover, apoyar e incentivar el análisis y cambio estratégico institucional a través de realizaciones efectivas con resultados significativos.
- Concurso Fomento a la Calidad Formación Inicial (FIAC-MECESUP2), que incentiva a las instituciones a realizar un análisis estratégico de sus programas, la participación corporativa de su institución y el nivel de desarrollo de sus facultades o escuelas de pedagogía.

Nuevas concepciones del aprendizaje

La formación de un profesor demanda de una concepción y una pedagogía delimitada y pertinente con la naturaleza de la práctica social de la profesión, y de las características personales de los individuos que la profesan. (Brookfield, 1986).

La concepción y la acción educativa desde una perspectiva constructivista impulsa la transformación del profesor, de su práctica educativa y del conjunto de saberes que esa profesión cultiva (Henderson, 1996). El enfoque constructivista tiene el potencial de convertirse en un paradigma adecuado para darle soporte a la creación de una pedagogía que enriquezca en forma multidimensional y multidisciplinaria la práctica educativa en la formación de profesores/educadores, asimismo constituye un aporte para la comprensión del ejercicio profesional desde las realidades de los actores y sus circunstancias, y para la generación de nuevas formas de hacer investigación. (Mahoney, 1991).

Un aspecto que enfatiza el constructivismo es que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. En el aprendizaje social los logros se construyen conjuntamente en un sistema social, con la ayuda de herramientas culturales. El contexto social en la cual ocurre la actividad cognitiva es parte integral de la actividad y no simplemente un contexto que lo rodea (Resnick, 1991).

En el ejercicio de la práctica educativa constructivista, el formador además de crear el ambiente propicio psicológico, emocional y ambiental para la reflexión y la acción educativas, realiza los siguientes aportes.

- El conjunto de significados profesionales desde el marco de su experiencia y experticia, en concordancia con la realidad sociocultural inmediata del profesional en formación.
- La lógica y la estructura racional que soportan ese conjunto de significados en concordancia con la realidad y como ese profesional en formación la "construye". Por lo tanto, el papel del formador se delimita a introducir nuevas perspectivas al conjunto del sistema de significados de la profesión, cuestionar las formas como ese conocimiento es organizado por el profesional en formación, y fomentar el intercambio y discusión de varias representaciones para procesar la experiencia (Brookfield, 1986; MacAuliffe y Eriksen, 2000; Sexton y Griffin, 1997; Henderson, 1996).

En este último tiempo y de acuerdo con el enfoque constructivista sociocultural de la educación, el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo en el aula han cobrado especial relevancia, ya que el alumno asume un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje, toda vez que éste se da en contextos de mayor interacción y no tan sólo con el profesor sino que también con sus pares.

Repensar la formación inicial docente, desde cómo se aprende a enseñar en contextos complejos

Clawson (2006), aborda el aprendizaje de los adultos, señalando que éstos no aprenden igual que los niños y que tienen muy claro que es lo que desean aprender, son más utilitarios que los niños, al igual que son más cuestionadores respecto de la utilidad del aprendizaje.

Complementando lo anterior, Marcelo (1999) señala que los adultos aprenden en diferentes situaciones, y en contextos más o menos formales y organizados por instituciones educativas, lo que él llama situaciones formales. En éstas se dan diversas formas de aprendizaje dependiendo del nivel de autonomía y responsabilidad de los adultos. Que va desde una situación totalmente controlada por el formador, cuando el que aprende carece de las competencias necesarias para el ejercicio de su rol profesional, hasta donde son los propios adultos los que dirigen la actividad de formación ya que poseen la experiencia, las competencias y la motivación necesarias para asumirla.

Se hace necesario que el profesional en formación posea las herramientas necesarias para enseñar en diversos contextos, especialmente los más complejos que tienen que ver con las diferencias étnicas sociales y culturales.

La formación práctica como núcleo fundamental del aprendizaje profesional docente, aprender a enseñar en y desde la práctica

Lynn (2006), señala la importancia de proporcionar situaciones prácticas a los estudiantes, ya que aprenderán de la experimentación real y concreta, cuanto más verdadera sea la experiencia de aprendizaje de la acción del estudiante, mayor será el impacto del potencial aprendizaje que puede ser alcanzado. Así mismo, el aprender de la acción permite que los individuos consideren y sientan las consecuencias de sus actos, asimismo permite abrirse a la conciencia individual de cómo se actuó, permitiendo la reflexión. No puede haber ningún aprendizaje en la acción sin oportunidades de reflejar la experiencia. Lynn (op.cit), propone que para lograr la efectividad del aprendizaje activo se deberían cumplir las siguientes condiciones: implicación del estudiante en la actividad, experiencia de aprendizaje colaborativa, estructuras de aprendizaje activo y el ambiente de trabajo.

- La implicación y la participación del estudiante en la actividad, el aprender de la acción requiere la implicación y la participación del principiante. Es activo en el sentido que el estudiante es un participante activo en la experiencia y ésta debe ser auténtica, para generar condiciones de un desempeño profesional docente.
- Considerar que es una experiencia de aprendizaje de colaboración y co creada entre los estudiantes y el instructor. Nadie tiene conocimiento absoluto. Todos se implican en la creación de la experiencia de aprendizaje.
- Considerar las estructuras del aprendizaje activo como oportunidades para la reflexión en la acción y en el proceso que está aconteciendo.
- Finalmente, la importancia que tiene el ambiente del trabajo del participante, es decir el contexto donde éste se desenvuelve.

Por su parte el Informe de la OCDE (2004), señala la existencia de prácticas profesionales con insuficiente calidad, la Comisión sobre la Formación Inicial Docente (2005) señala que existe una insuficiente articulación entre la formación inicial docente y la realidad de los centros escolares. El programa Inicia (2008) indica la necesidad de renovación y fortalecimiento de las prácticas y la necesidad de una nueva relación de colaboración más sistemática con escuelas y liceos y finalmente el Panel de Expertos (2010) propone dotar de recursos para la consolidación de red de centros escolares como campos de práctica profesional.

CONCEPCIÓN DE PRÁCTICAS

El proyecto FIAC UCM 1102 define el eje de práctica como actividades que:

- Potencian el proceso de aprender a enseñar que realizan los profesionales en formación en los contextos educativos: (participación creciente en complejidad y autonomía en contextos auténticos al desempeño profesional).
- Permiten desarrollar y demostrar competencias asociadas a los procesos sociales, organizativos, académicos que promuevan aprendizajes de calidad en los estudiantes de los contextos educativos.
- Cuentan con la mediación como principio de apoyo de docentes y/o docentes directivos de los contextos educativos.
- Realizan intervenciones planificadas que requieren despliegue de competencias pedagógicas disciplinarias en procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en el contexto educativo.
- Cuentan con el acompañamiento de un docente universitario (tutor) quien facilita el desarrollo de las tareas, propiciando los procesos metacognitivos /reflexivos que permitan aprender en y desde la práctica y proyectar sus necesidades de aprendizaje personal y profesional.
- Realizan aproximaciones de micro investigaciones, en distintos ámbitos y contextos de complejidad, para finalizar con informes de investigación – acción, que permita instalar la capacidad de reflexión en los profesionales en formación sobre los procesos inherentes a su desempeño profesional, con el propósito de analizar su propia práctica de una manera crítica, mediante procesos de reflexión y de acción.

El sistema de prácticas respeta la normativa institucional declarado en el Decreto N° 90 de 2005 “*Orientaciones para el diseño curricular de las carreras de pregrado de la Universidad Católica del Maule*”, que se caracteriza por ser un sistema progresivo en que los estudiantes desarrollan habilidades reflexivas e investigativas.

CARACTERÍSTICAS, ROLES Y RESPONSABILIDAD DE LOS ACTORES

El proceso de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación es coherente con los principios institucionales, establecidos en el decreto N° 90 de 2005, en convergencia con las exigencias entregadas en el *Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía*.

El proceso de prácticas progresivas está centrado en el aprendizaje del profesional en formación, que en una primera etapa diseña actividades para ser desarrolladas en el aula con apoyo de profesores guías y tutores, para luego en una etapa final desarrollar actividades que contemplen un trabajo autónomo. A través de este trabajo desarrollan y demuestran la capacidad para asumir responsabilidad por el aprendizaje de todos sus estudiantes, en un marco de colaboración y trabajo en equipo. Al finalizar su proceso formativo, se espera que los profesionales en formación asuman nuevos desafíos educativos, con el propósito que los estudiantes que atiendan desarrollen al máximo sus capacidades en un ambiente de calidad y equidad con logros concretos de aprendizaje. Para el buen desarrollo de esta propuesta se establece la siguiente estructura con los actores y sus funciones:

- Coordinador Académico de la Facultad

Coordina los procesos de gestión de la formación práctica asegurando que los distintos actores se articulen, para propiciar una implementación de calidad en los distintos ámbitos involucrados. Solicita los centros de práctica bajo un modelo de alianzas estratégicas, de acuerdo a características de la disciplina y de las competencias a desarrollar, las necesidades propias de los establecimientos educacionales, facilitando la relación entre éstos y la Facultad de Ciencias de la Educación. Evalúa sistemáticamente la implementación de la formación práctica a fin de realizar oportunamente los ajustes necesarios.

- Secretaria Administrativa

Gestiona administrativamente el proceso de práctica: distribuye a estudiantes de acuerdo a los horarios y necesidades de cada una de las Escuelas y colabora estrechamente con el Coordinador Académico.

- Coordinador Centro de Prácticas

Profesional de la educación responsable de la recepción e inducción de los profesionales en formación. Decide sobre los profesores guías de acuerdo a las necesidades de las competencias a desarrollar en consonancia con el perfil definido para quienes ejerzan esa labor.

- Coordinador de Práctica carreras UCM

Cada escuela de la facultad designa a un profesor de la unidad que colabora estrechamente con el coordinador académico y secretaria administrativa, entregando oportunamente información necesaria para ubicar a los practicantes (número de estudiantes, horarios, tareas claves y competencias a desarrollar en la práctica correspondiente). Se vincula con el Comité Curricular de la Escuela para la incorporación de los procesos de innovación y ajustes curriculares que el proyecto requiere.

- Comité Curricular

Colabora estrechamente con el coordinador de práctica de la escuela, entrega las orientaciones curriculares necesarias para ser incorporadas al proceso de práctica, realiza los ajustes necesarios al currículo para la implementación de las etapas de desarrollo de la práctica, así como elabora

instrumentos de evaluación para verificar el grado de concreción de las competencias declaradas. Así mismo se establecerán evaluaciones comunes para monitorear la adecuada concreción del currículo y sus alcances en el aprendizaje de los profesionales en formación.

- Profesores Guías

Profesionales de la educación con al menos 2 años de experiencia en trabajo de aula, que desde los establecimientos educacionales entregan apoyo y acompañamiento a los profesionales en formación y retroalimentan el desempeño del practicante desde una perspectiva socio-constructivista, monitoreándolo en forma constante.

El profesor guía apoya a los practicantes en la comunidad escolar, dando a conocer sus normas, cultura, reglamentos y proyecto educativo. El profesor guía genera los espacios para que los practicantes observen prácticas de enseñanza aprendizaje ejemplares, para reflexionar sobre el modelamiento. Colabora en la planificación e implementación de las intervenciones requeridas por los practicantes. Evalúa y califica las clases observadas, completando el registro correspondiente. Se comunica oportunamente con el tutor de la universidad en caso que se presente algún problema con la participación del practicante en el centro de práctica.

- Profesores Tutores

Profesionales de la educación, quienes desde las distintas Escuelas de la Facultad son responsables de mantener una comunicación fluida con el profesor guía, apoyándolo en el logro de una comprensión profunda del proceso de práctica que se desarrolla, orientando su trabajo en el monitoreo del proceso, apoyo y evaluación de las tareas y desempeños de los profesionales en formación a través del desarrollo de los aprendizajes esperados y las competencias observadas durante la clase, utilizando el protocolo que se ha definido para la evaluación formativa y sumativa.

Así mismo, implementa los diversos procesos y tareas administrativas asociadas con la gestión del trabajo tutorial (ej., organiza y calendariza las visitas a los establecimientos educacionales) registrando su asistencia en el libro de firmas.

- Profesionales en formación

Estudiantes de cada una de las escuelas de la facultad que participan en los distintos módulos del eje de práctica. Intervienen directamente en el proceso de práctica de acuerdo a los niveles de desarrollo, aprendizajes esperados y competencias establecidas en su perfil de egreso.

El profesional en formación conoce y cumple las normativas y reglamentos del proceso de prácticas y los requerimientos del establecimiento educacional. Genera diálogo con el profesor guía y tutor. Aprovecha las oportunidades para el desarrollo personal y profesional involucrándose activamente en su proceso de práctica. Presenta las planificaciones con anticipación al profesor guía y tutor. Reflexiona constantemente sobre su proceso formativo. Mantiene un diario de aula que documente el proceso de enseñanza y aprendizaje,

recoleciendo y organizando el material de trabajo. Justifica su inasistencia al establecimiento educacional, con el profesor guía y tutor. Entrega tareas y compromiso en fechas acordadas, tanto en el centro de práctica como en la universidad y en todo momento se comporta de acuerdo a las normas éticas de la profesión y la carrera, dando cuenta de la responsabilidad asociada con la enseñanza y formación de jóvenes y niños.

- Profesionales titulados

Profesionales egresados de cada una de la Escuelas de la Facultad que durante dos semestres recibirán retroalimentación a la formación recibida, para verificar las competencias del perfil de egreso, dominio en la gestión del aula, resolución de conflictos y relación con la comunidad educativa y reflexión sobre su práctica.

- Centros de Práctica

Son establecimientos educacionales y otras instituciones en las cuales se insertan los profesionales en formación con el propósito de desarrollar las tareas definidas para su práctica. Estas instituciones son seleccionadas por el coordinador, con el fin de asegurar que se otorguen las facilidades necesarias para el desempeño laboral de los profesionales en formación, ofreciendo una variedad de actividades que permitan responder a las necesidades del futuro educador.

Son centros de aprendizaje en tanto, proporcionan el acompañamiento suficiente al profesional en formación desde la comunidad escolar con el apoyo de profesores guías y profesores tutores para verificar el dominio de saberes y desempeños propios del perfil de egreso de cada carrera.

MODELO DE TUTORÍAS

El modelo de Tutorías, está orientado al apoyo sistemático de los profesores tutores y guías al profesional en formación en el logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso para cada una de las etapas de formación. Para ello se contempla tutorías sistemáticas que posibiliten el logro de las metas de aprendizajes definidas para esa práctica, propiciando la comprensión y reflexión de los practicantes, el dominio de los saberes de acuerdo a las competencias establecidas por cada carrera, como también de los estándares de los alumnos de pedagogía. Por otra parte, los profesionales en formación participan de las reuniones, conversaciones formales e informales con los profesores tutores y guías. Las evidencias de las actividades realizadas y los logros de aprendizaje establecidos en los cuadernos de campo, bitácoras, diarios de aula o portafolios de cada una de las distintas experiencias y tareas desempeñadas servirán como instrumentos de evaluación del proceso de práctica.

Las evaluaciones sumativas o de síntesis tienen como objetivo verificar el avance en el logro de las competencias y estándares del profesional en formación y egresados de las carreras de pedagogía, mediante instrumentos

como, protocolos de observación rúbricas y el portafolio que contienen las tareas realizadas en las actividades desempeñadas en la práctica así como un diario de aula asociado a cada producto.

Al final de la segunda etapa de desarrollo integral se establecerá una evaluación que contemple muestras de desempeño docente y videos de aula que permitan determinar el cumplimiento de los niveles de logro de las competencias del perfil de egreso y de los estándares para la formación de egresados de las carreras de pedagogía.

En la tercera etapa de desarrollo se realizará una evaluación de síntesis que contemple las competencias profesionales, disciplinares y genéricas, que dan cuenta del perfil declarado por cada carrera y las exigencias de los estándares para los egresados de pedagogía.

En esta etapa, se realizan las recomendaciones necesarias y las metas a cumplir por el profesional en formación, las que son monitoreadas durante el proceso final. Esta evaluación permitirá verificar las competencias logradas y establecer si el profesional en formación puede continuar su proceso en una nueva etapa o si es necesario aplicar un proceso remedial que mejore las competencias descendidas.

ETAPAS DE FORMACIÓN Y SUS PRODUCTOS

- Primera etapa Desarrollo Integral. Pre – Práctica.

Abarca desde el primer al cuarto semestre en el desarrollo del proceso formativo, en que los profesionales en formación demuestran competencias que le permitan realizar apoyo pedagógico en los distintos ámbitos de intervención, con la colaboración de profesores tutores, monitores de centros formativos, y profesores guías de la escuela.

El propósito principal de esta etapa es:

- Conocer las oportunidades de aprendizaje que ofrece el sistema escolar para los estudiantes o la institución en la cual se inserta el practicante.
- Características de los estudiantes que atiende ese centro de práctica.
- Características del contexto externo al centro de práctica, escuela y aula, función docente, roles y funciones de los diferentes actores educativos, desde las disciplinas en los distintos ámbitos de intervención.

- Segunda etapa de desarrollo integral. Práctica I.

Para las carreras que tengan 9 y 10 semestres, abarcará desde el quinto al séptimo semestre. Para aquellas carreras de 8 semestres, será desde el quinto al sexto semestre de formación. El propósito principal de esta etapa es desarrollar las competencias asociadas a las intervenciones pedagógicas

que realiza un docente para promover el desarrollo integral de los estudiantes y el aprendizaje en los sectores curriculares asociadas a la carrera. Para ello, realizan intervenciones planificadas que requieran despliegue de las competencias pedagógicas y disciplinarias definidas en las competencias del perfil de egreso y los estándares establecidos por el Ministerio de Educación.

- Tercera etapa de desarrollo integral. Práctica II.

Para las carreras que tengan 9 y 10 semestres, abarca desde el octavo al décimo semestre, y en el caso de carreras de 8 semestres, desde el séptimo al octavo semestre de formación.

El propósito de esta etapa es ratificar y confirmar saberes y dominios aprendidos durante su proceso de formación para realizar intervenciones en aula de mayor complejidad. Para ello, el profesional en formación deberá diagnosticar, diseñar, planificar y evaluar unidades de aprendizaje contextualizados a la realidad y nivel de los estudiantes que atiende, verificando el resultado de estos aprendizajes logrados por sus estudiantes. En esta etapa es de particular importancia la revisión y discusión crítica con profesores tutores y guías para perfeccionar su proceso de enseñanza, como también establecer procesos de metacognición que ayuden en su proceso formativo. Así mismo deberá presentar resultados de sus experiencias como también realizar trabajos con padres y apoderados incorporándose a la cultura educativa del centro.

- Cuarta etapa: Acompañamiento al Titulado

Corresponde a la etapa de acompañamiento al titulado. Se realiza durante los 2 primeros semestres de experiencia laboral, para ayudar a resolver problemas en el ámbito educativo y de inserción a la cultura de la escuela. Tanto en lo referido a cómo enseñar y también en cómo participar del proceso formativo en la escuela, con el propósito de retroalimentar su proceso de socialización y de construcción de la identidad profesional. En esta instancia, la facultad asume su compromiso de vinculación con la formación continua, declarado en el proyecto educativo de la Universidad Católica del Maule, como también con el aseguramiento de la calidad en la formación de sus egresados.

Diversas investigaciones y estudios teóricos consideran esta etapa como fundamental en el ejercicio de la docencia. A la vez se caracteriza por ser un período netamente práctico, y es a partir de esa práctica que se va conformando la experiencia profesional. El saber teórico y el saber práctico se entrelazan y se constituyen en el singular modo de hacer docencia de cada profesor.

La obtención del título habilita para ejercer. En ese sentido se cierra la etapa de estudiante y se abre la etapa del profesionalismo docente, pero los procesos formativos no terminan con ello, dando paso a los procesos orientados al desarrollo profesional. En este marco el acompañamiento al titulado se concibe como una propuesta de formación permanente, sustentada en el acompañamiento.

El ejercicio de la docencia tiene mucho de oficio. Se aprende a enseñar enseñando y a desempeñarse con profesionalismo, actuando en situaciones reales. Por ello los primeros años laborales se conciben también como etapa de aprendizaje y formación.

El acompañamiento en esta primera fase del ejercicio docente apunta a ayudar a resolver los desafíos prácticos a alguien que aún no posee la experiencia necesaria, que le permitirá crear para cada situación nueva y para cada desafío, las estrategias educativas más adecuadas. El acompañamiento es una ayuda que se expresa abriendo espacios para compartir, intercambiar y reflexionar con otros docentes las situaciones críticas que se ve enfrentado en su ámbito profesional.

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO AL TITULADO

El acompañamiento al titulado tiene como propósito apoyar el inicio de su desarrollo profesional. En este sentido se contemplan tres ámbitos de apoyo: personal, social y profesional. La universidad formadora y el establecimiento educacional proveerán de las estrategias necesarias para que el titulado evidencie sus saberes en los ámbitos personal y profesional.

- Apoyo personal

En este ámbito se pretende ayudar al titulado a desarrollar su identidad personal y profesional. En el inicio de su actividad profesional estos profesionales noveles se ven enfrentados múltiples desafíos propios de su profesión. Esto le puede provocar una serie de dificultades personales como por ejemplo pérdida de confianza, stress, ansiedad, angustia depresión y otros, lo que le puede llevar a cuestionarse sus competencias personales y profesionales, así como también su vocación como educador. Por otra parte, las experiencias positivas han demostrado que el acompañamiento en las primeras etapas de su desempeño de estos profesionales noveles permite potenciar la motivación, el sentido de pertenencia, el respaldo y la atención, que deriven en una mayor confianza en sí mismo y en la labor docente, previniendo la sensación de abandono.

Principales factores potenciadores del apoyo personal:

- El apoyo de un tutor y de otros colegas que se encuentran en la misma situación.
- El contacto con otros profesores principiantes resulta útil, debido a que ayuda al nuevo docente a asumir que en esta profesión todos los docentes se ven enfrentados a dificultades. El apoyo del tutor y de sus pares, le permitirán encontrar soluciones prácticas a sus dificultades mejorando así su autoconfianza.
- Un entorno seguro. En este contexto la discusión y reflexión con su tutor y sus pares acerca de sus problemas, deberían

permitir desarrollar su rol profesional con eficacia, y en ningún caso debería considerarse un elemento que atente contra su estabilidad laboral.

- Una carga de trabajo reducida. Un elemento importante a considerar en este ámbito es la carga de trabajo del titulado. Se sugiere una carga de trabajo que le permita tiempos y espacios para realizar adecuadamente las tareas propias de la profesión, sin que esto signifique una sobre carga de trabajo.
- Apoyo social

En este aspecto es importante incorporar al titulado en la comunidad escolar potenciando la comunicación con los demás, la interacción con sus pares, con sus estudiantes y con la comunidad en general.. Un elemento primordial en este sentido, lo representa la cultura del centro escolar donde el titulado se sienta acogido de tal forma de aportar y colaborar desde su formación en la generación de una comunidad de aprendizaje.

Principales factores potenciadores del apoyo social:

- El apoyo de un tutor. El tutor es un agente de apoyo relevante y permanente para los profesores titulados, por cuanto entrega los sustentos teóricos y prácticos que aporten a la reflexión compartida para un mejor desempeño laboral del titulado.
- La colaboración. Entendida como el aporte que otros pares y docentes directivos le entregan al titulado, en cuantos modelos de buenas prácticas que contribuyan a su incorporación de forma más rápida a los equipos de trabajo del centro.

- Apoyo profesional

En este ámbito se pretende desarrollar las competencias del profesor titulado, en cuanto al conocimiento disciplinar, didáctico y del contexto en que se desenvuelve, generando posibilidades de formación continua que optimicen su acción profesional. Los elementos que potencian el apoyo profesional son:

- Las contribuciones de expertos a través de programas, seminarios y asistencias técnicas.

El intercambio de conocimientos prácticos entre los profesores titulados y los con experiencia mediante variadas actividades de aprendizaje que consideren los distintos estilos de aprender de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brookfield,S. (1986).*Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clawson, J. (2006) *Adult learning theory: it matters*.En Clawson & Haskins (Ed) *Teaching management a field guide for professors consultants, and corporate trainers*. Cambridge University Press.

-
- Freudenthal, H.(1991). *Revisiting Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Henderson, L. (1996). Instructional design of interactive multimedia: A cultural critique. *Educational Technology Research and Development*, 44(4), 85-104.
- Lynn, I. (2006) *Action learning*. En Clawson & Haskins (Ed) Teaching management a field guide for professors consultants, and corporate trainers. Cambridge University Press.
- MacAuliffe, G. y Eriksen, K. (2000). Preparing counselors & therapists. Alexandria, VA: The Association for Counselor Education and Supervision (ACES).
- Mahoney, M. J. (1991). Human change process. Nueva York, NY: Basic Books.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias.
- Resnick, L. (1991) Shared Cognition: Thinking as Social Practice. En Perspectives on Socially Shared Cognition, L. Resnick (comp.) Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sexton, T. L. y Griffin, B. L. (1997). Constructivist thinking in counseling practice, research, and training. Nueva York, NY: Teachers College.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN LOS GRADOS DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: LA EVALUACIÓN DEL TUTOR DE LOS CENTROS

Rosa María Esteban Moreno

Universidad Autónoma de Madrid

Ana Rodríguez Marcos

Universidad Autónoma de Madrid

La Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid ha apostado por un cambio radical en la organización de los periodos de prácticas para los estudiantes de grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria que prioriza el desarrollo de las competencias profesionales, acompañando a los estudiantes presencialmente y mediante la realización de una carpeta de prácticas que favorece la práctica reflexiva individual y colaborativa, entre otras actividades, y que cuida la relación con los centros educativos y la evaluación de los tutores de los colegios, en coordinación con los tutores de la Universidad.

INTRODUCCIÓN

En la década de los 90, dos profesoras de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid: Irene Gutiérrez Ruiz y Ana Rodríguez Marcos, sintieron la necesidad de investigar en el prácticum de Magisterio, entonces Diplomatura, para que la tutoría de prácticas no se mantuviera reducida a alguna visita esporádica a los colegios con su correlato de mera presentación de una memoria de prácticas, por parte de los estudiantes, al final del último curso y ya sin posibilidad alguna de retroalimentación de su aprendizaje.

Con este planteamiento, y un grupo interdisciplinar de profesores de la Facultad, se constituyó un equipo que inició una línea de investigación-acción continua en el Prácticum de Magisterio que, a través de diversos proyectos de innovación financiados, llega hasta la actualidad; y que ha dado como fruto diversas publicaciones (Rodríguez Marcos (dir.) 2002, 2005, 2011, entre otras).

Últimamente nuestro grupo trabaja también en una propuesta de mejora del Prácticum del Máster de Secundaria.

Desde finales de los años noventa nuestro equipo, en el grupo de estudiantes que tenía en tutoría (en torno a 50 cada año), aplicó un cambio radical en las Prácticas de Magisterio basándose: a) en una concepción del maestro como profesional reflexivo, b) el acompañamiento continuo de los estudiantes en prácticas para ayudarles a integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica y c) la concepción del Prácticum como espacio de colaboración y desarrollo profesional también para los tutores de las escuelas y de la universidad (Rodríguez Marcos (dir.) 2002, 2005). Los resultados, año tras año, se mostraron satisfactorios en opinión de los participantes. Con frecuencia oímos decir a los estudiantes frases tales como: "Hemos trabajado muchísimo (en comparación con compañeros suyos que no seguían este modelo de Prácticum), pero con agrado porque hemos aprendido mucho". Nuestra estructura del Prácticum se mostraba modelo potente, pero con la contrapartida de gran exigencia, de fuerte compromiso, por parte de todos. Gran exigencia para los tutores de la Universidad (visita semanal a los colegios, por ejemplo), cuando la tutoría de Prácticas tradicionalmente viene siendo considerada como "actividad de segundo orden" dentro de la dedicación universitaria.

Para poder extenderlo a toda la Facultad parecía necesario otorgar al Prácticum la auténtica consideración de asignatura, con un determinado número de créditos equivalentes a los de docencia. Y esto no ocurrió hasta el curso 2011-2012 en el que es nombrada Vicedecana de Prácticas Rosa M^a Esteban, un miembro de nuestro grupo EMIPE que, desde el curso 2004-2005, había podido trabajar con nuestro enfoque de la tutoría del Prácticum y había podido constatar, curso tras curso, el aprendizaje relevante que hacían los estudiantes y la satisfacción de los mismos, así como la de los tutores de los colegios y la de los profesores de la Facultad participantes. A partir del curso 2011-2012, en nuestra Facultad el Prácticum tiene carácter de asignatura y a la labor de tutoría, que se realiza en las dos especialidades de Magisterio conforme al modelo de nuestro equipo, se le otorgan créditos de docencia. Un buen avance, pero insuficiente porque los denominados planes Bolonia no vinieron acompañados de dotación económica y, consecuentemente, nuestros actuales cursos de grado con frecuencia superan los 70 estudiantes por grupo, lo que, llevado al ámbito del Prácticum, se traduce en que cada profesor tiene en tutoría un excesivo número de estudiantes. Y de nuevo los frutos de Prácticum vuelven a verse mediados por la variable del fuerte "compromiso personal" que no todos pueden/quieren otorgar.

Tras esta breve introducción, nos proponemos describir la actual organización del Prácticum en nuestra Facultad y un nuevo bucle en nuestro proceso de investigación-acción: responder a la demanda de los tutores de los colegios de un instrumento preciso y ágil que les facilite su informe de evaluación de los estudiantes de Magisterio en Prácticas.

FUNDAMENTACIÓN

El cambio en los planes de estudio, de la Diplomatura a los grados, a partir de Bolonia, ha promovido también un cambio en el estatus de la carrera de maestro que tendría que verse reflejado en su formación académica, tanto teórica como práctica.

En la mayoría de las universidades españolas, los planes de Magisterio, con estas reformas, han dado peso a las prácticas educativas y nadie entiende ya solo unas prácticas al final de los estudios que llevaban a la titulación. Se reconoce la necesidad de que los estudiantes tomen contacto con las escuelas desde el segundo o tercer curso y de que tengan varias experiencias prácticas que les den la formación y la oportunidad de poder integrar el conocimiento teórico formal y el que construyen derivado de su propia práctica en una fecunda base de conocimiento práctico personal.

Apuntábamos en otro lugar que aspiramos a formar maestros cuya enseñanza contribuya eficientemente al desarrollo intelectual, afectivo-social, moral y físico de los educandos y que hagan del ejercicio de la enseñanza un instrumento para su propio desarrollo profesional y personal; maestros capaces de sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción que integra teoría y práctica (Rodríguez Marcos, 2005). Nuestros actuales planes de estudios hablan de una amplia gama de competencias a lograr en el período de formación: personales, profesionales...Pero, aunque necesaria, no basta una sólida formación teórica porque, como casi todos venimos repitiendo desde las aportaciones de Schön (1992, entre otras), la realidad de cada aula y cada situación es singular y en la educación y en la enseñanza no cabe la derivación directa de la teoría a la práctica. Para formar al maestro es imprescindible que el Prácticum tenga un fuerte peso; pero no cualesquiera Prácticas.

Los estudiantes de Magisterio necesitan unas prácticas acompañadas, algo que constituye ya un lugar común mencionado en las investigaciones y en las publicaciones sobre el Prácticum, pero que no es frecuente ver realizado. Prácticas acompañadas por el tutor de la universidad porque no siempre es posible disponer de colegios innovadores y, sin una cuidadosa supervisión, pueden verse relegados a tareas de segundo orden o a repetir solo actividades rutinarias ancladas en el pasado. Necesitan prácticas acompañadas por sus tutores de la universidad y de las escuelas en su reflexión “en” y “sobre” la realidad de su propia actuación en el aula y en el colegio. Necesitan también prácticas acompañadas por sus iguales, por los compañeros que realizan las Prácticas en su mismo colegio, porque en la reflexión colaborativa con sus iguales y en el dar y recibir ayuda, afrontan mejor sus miedos e inseguridades y desarrollan las competencias necesarias para ser capaces de colaborar en construir auténticas comunidades de aprendizaje profesional en los centros en los que, en el futuro, ejerzan su profesión.

En este espíritu, el Vicedecanato de Prácticas ha extendido a las dos especialidades (infantil y primaria) del grado de Magisterio de la Facultad el planteamiento y los materiales que nuestro GRUPO EMIPE venía aplicando en la antigua diplomatura. Ambos están descritos ampliamente en anteriores publicaciones (Rodríguez Marcos, 2002, 2005, 2011), por lo que ahora nos

limitaremos a una brevíssima descripción que creemos necesaria para clarificar cómo se produjo el paso de un Prácticum ubicado en el último cuatrimestre de la carrera al actual Prácticum en tres cursos y para ubicar así mismo el instrumento de evaluación que acabamos de incorporar.

Veamos entonces el Prácticum que ya vivenció nuestra primera promoción de grado de Maestro en educación infantil y en educación primaria.

DE LA MEMORIA DE PRÁCTICAS AL PORTAFOLIOS DE PRÁCTICAS

Un elemento fundamental en el proceso de cambio y mejora en los procesos de reflexión de los estudiantes y en la tutoría, fue el paso de la antigua memoria de prácticas, al portafolios de prácticas. Los elementos base que estructuran la carpeta de Prácticas responden a varios objetivos, entre los que se encuentran:

- Convertir la tradicional memoria de prácticas en una carpeta (portafolios) en la que los estudiantes recojan *materiales que, de modo significativo y estructurado, expresen su “historia” de aprender a enseñar durante el Prácticum* (Rodríguez Marcos (dir.) 2002:35)
- Ayudar a los estudiantes en la espiral continua de reflexión-acción-reflexión “en” y “sobre su propia práctica” individual y colaborativa como base de desarrollo profesional.

De ese modo, conforman el portafolios los siguientes elementos que, como decíamos antes, aquí solo se describirán de forma sucinta:

- Diario semanal:

Mediante unas orientaciones y con un esquema que comporta descripción, valoración y, en su caso, diseño y puesta en práctica de una nueva intervención, se ayuda al futuro maestro a hacer explícitos su conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias, valores, etc... y a compartir su análisis con su tutor de la Universidad. A partir de la recepción semanal del diario, el tutor mantiene, también por escrito, un diálogo con el estudiante para ayudarle a integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica

- Registro semanal de experiencias clave:

Instrumento elaborado por Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1999), con diseño gráfico de Paloma González, en el que se recuerda a los estudiantes todas las tareas que deben realizar durante su periodo de prácticas, de manera que ellos van marcando, por días y semanas, todas las que realizan. Este registro, que incluye también actividades innovadoras, pretende que la experiencia en la escuela no se limite a tareas rutinarias y, así mismo, de forma indirecta incidir en la formación de los maestros y en la calidad de la enseñanza que reciben los niños.

Los registros son diferentes para los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Infantil y los de grado de Magisterio de Educación Primaria. A modo de ilustración, ofrecemos el ejemplo de un ítem del registro.

PRÁCTICA SEMANAL REALIZADA	Días	SEMANAS									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	L										
	M										
	M										
	J										
	V										

- Escalas de autoobservación y heteroobservación de la práctica:

Estas escalas (también elaboradas por las citadas autoras), aparecen con la misma estructura semanal que los registros de experiencias clave, pero en este caso, en cada ítem, se le pide al estudiante que, al observar su propia práctica, se sitúe dentro de una escala que ofrece cuatro estimaciones: 1 (me doy cuenta de la importancia que tiene lo que se dice en el ítem); 2 (progreso); 3 (bien) y 4 (muy bien). Las escalas no tienen el sentido de calificación sino que pretenden ayudar al futuro maestro (en muchas ocasiones, el propio tutor del aula las ha utilizado para sí mismo) a tomar conciencia de su propia práctica y someterla a análisis crítico para mejorarla. Son escalas de autoobservación y heteroobservación porque, una vez que las han cumplimentado, los estudiantes piden a sus maestros tutores que supervisen si han sido objetivos en sus apreciaciones. Normalmente los estudiantes tienden a ubicarse en la escala más bajo de lo que los sitúan sus maestros tutores.

Estas escalas también se envían on line de forma semanal a los tutores de la Universidad y, al igual que los registros de experiencias claves, son diferentes para los estudiantes de grado de Magisterio de Educación Infantil y de Primaria. De nuevo, a manera de ilustración, ofrecemos el ejemplo de un ítem.

Me preocupo por identificar mis propios puntos fuertes y débiles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	2									
	3									
	4									

- Didactograma

Se entiende como un instrumento complementario de otros, para facilitar la reflexión individual y cooperativa sobre la propia

enseñanza. Es un cuadro de doble entrada donde el docente coloca en un eje las facetas de la enseñanza sobre las que desea reflexionar y en el otro eje los elementos desde los que quiere hacer la reflexión, para ver en qué medida su enseñanza es valiosa en sí misma (Rodríguez Marcos, 2006). El docente, para cumplimentarlo, se preguntará si las actividades que propone en el aula ponen en práctica los principios pedagógicos y la vivencia de los valores que en él se consignan.

Actividades de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural					Individualización	
Actividades de Matemáticas					Socialización	
Actividades de Lengua Castellana					Constructivismo dialógico (actividad y aprendizaje significativo)	
Actividades de lengua oficial de la Comunidad Autónoma					Funcionalidad del aprendizaje	
Actividades de Educación Artística					Aprender a aprender (educación permanente)	
Actividades de Lengua Extranjera					Creatividad	
Actividades de Educación Física					Enfoque globalizador	
Evaluación/recuperación					Motivación	
Materiales y recursos utilizados (entorno, TIC, libros de consulta para niños, etc.)					Inclusión, interculturalidad, equidad	
Organización del espacio					Relaciones de comunicación potenciadoras de las personas	
Horario: distribución del tiempo					Seguridad emocional	
					Marco de aula democrático, empoderante, que contribuya a preparar a los estudiantes para llegar a ser agentes activos de cambio y justicia social	
					Evaluación continua	
					POTENCIACIÓN DE CAPACIDADES Y ACTITUDES:	
					*Observar; experimentar;	

									análisis; comprensión; pensamiento crítico; flexibilidad mental; indagar; interpretar; aplicar; emprender; pensamiento divergente; etc. *Autonomía intelectual y moral; autoestima y autoperfeccionamiento continuos; diálogo y tolerancia; solidaridad; participación; esfuerzo; responsabilidad; compromiso; sinceridad; no discriminación de las personas por cuestiones de edad, género, clase social, etnia, etc.; democracia; paz (no violencia, actitud crítica frente a la cultura bélica); sensibilidad y respeto hacia la naturaleza y la cultura; aprecio por los valores de su entorno; curiosidad intelectual y estudio; apertura y creatividad; justa valoración del trabajo y el ocio; actitud y hábitos de vida saludable; etc.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

- Coaching entre iguales

El coaching, como instrumento de aprendizaje profesional, se utiliza en dos modalidades: observación mutua entre pares seguido de feedback interactivo entre ambos y reunión grupal de amigos críticos para analizar problemas, situaciones pedagógicas, etc... entre los estudiantes que se encuentran en el mismo centro (Rodríguez Marcos, 2011)

- Otras orientaciones

Para la observación, descripción y análisis del aula y de cada niño (Rodríguez Marcos, 2002)

PUESTA EN MARCHA EN TODOS LOS GRUPOS DE GRADO DE MAGISTERIO DE LA FACULTAD

Como decíamos anteriormente, en el curso 2011-2012, Rosa M^a Esteban, Vicedecana de Prácticas, implanta este modelo de prácticas en toda la Facultad, de manera que a partir de ese curso todos los estudiantes realizan la Carpeta de Prácticas. El cambio comportaba un enorme reto tanto desde el punto de vista administrativo como desde el punto de vista pedagógico, pero

era una oportunidad única para que la experiencia de trabajar la reflexión “en” y “sobre la acción” con los estudiantes no quedase reducida a tres meses (y solo con los aproximadamente 50 alumnos cuya tutoría corría a cargo del Grupo de investigación EMIPE), como en los antiguos planes, sino que pudiera extenderse a todos los estudiantes a lo largo de las prácticas en tres años de su carrera y, de ese modo, conseguir que el Prácticum se convirtiera en un espacio de desarrollo profesional para los estudiantes, los profesores de la Universidad y los maestros de los colegios. Por qué no también, una oportunidad para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza.

El plan de estudios de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, contempla tres períodos de prácticas: Prácticum I, en 2º curso, 6 créditos; Prácticum II, en 3º curso, 12 créditos; y Prácticum III, en 4º curso, 27 créditos. Este último dividido en dos prácticum: uno genérico y otro de mención. El valor total de las prácticas en los estudios de grado es de 45 créditos.

En el Prácticum I tiene un importante peso la observación de la realidad de la enseñanza y de los centros por parte del estudiante, pero no se limita a ella. Los estudiantes inician sus portafolios con la realización del diario semanal durante las cuatro semanas, el registro de experiencias clave y las escalas de autoobservación y heteroobservación.

En el Prácticum II, el desarrollo de las competencias personales y profesionales de los estudiantes se centra en la práctica de la enseñanza. Ahora el portafolios de Prácticas conlleva mayor exigencia e implica, durante las ocho semanas: diario semanal, registro semanal de experiencias clave, cumplimentación semanal de las escalas de autoobservación y heteroobservación de su propia práctica y didactograma.

Por último, el Prácticum III intenta desarrollar todos los objetivos y competencias propuestas, trabajando en la Carpeta de Prácticas todos los elementos de la misma. A lo largo de las 16 semanas que comprende, los estudiantes deberán realizar: diario semanal, registro semanal de experiencias clave, cumplimentación semanal de las escalas de autoobservación y heteroobservación, didactograma, amigo crítico, coaching entre iguales, revisión crítica de todos los documentos del centro, programaciones, elaboraciones de material de enseñanza y evaluación, etc...

NUEVO BUCLE EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UN MODELO DE INFORME DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR PARTE DE LOS MAESTROS TUTORES

Este nuevo bucle en el proceso de investigación-acción continua que nuestro GRUPO lleva a cabo en el Prácticum de Magisterio pretende responder a la reiterada petición a la Vicedecana, por parte de los maestros tutores, de un modelo de informe de evaluación de los estudiantes de Prácticas que mejorase el que hasta ahora les venía ofreciendo institucionalmente la Facultad.

Rosa M^a Esteban Moreno elaboró y propuso el modelo que presentamos seguidamente, el cual, tras haber sido debatido y afinado en diálogo con 50 maestros y profesores de varias universidades madrileñas, va a ser aplicado a partir del próximo curso. Por razones de espacio, omitimos aquí la descripción del proceso de validación del instrumento, dejándolo para un trabajo posterior.

A modo de breve presentación, diremos que este modelo de informe pretende ser un instrumento de ayuda al maestro tutor a la hora de evaluar el rendimiento del estudiante. Por eso, además de cubrir el elenco de competencias a desarrollar por los estudiantes en Prácticas, ha intentado cumplir también los criterios funcionales de claridad, aplicabilidad y facilidad de uso. La evaluación implica la obtención de información para la emisión de juicios en base a esa información y la toma de decisiones (Tenbrink, 2006), en las cuales conviene tener presente la alusión que hacía Shimmin (1989) respecto al cambio en el paradigma clásico de la evaluación, que pasaba de la previsión sobre el éxito de un estudiante a partir de informaciones pasadas a la valoración de la adaptabilidad que un individuo va a experimentar en el futuro y su aptitud para aprender competencias nuevas.

La evaluación por competencias en el Prácticum exige determinar las competencias a desarrollar en él y establecer una escala donde se recoja, para cada una de ellas, el conocimiento de la misma, el nivel de autonomía personal en la misma y el contexto en el que se demuestre el dominio de esa competencia; de ahí que surja una evaluación cuantitativa de cada una de ellas. Pero las competencias, entendidas como capacidad de la persona para movilizar de forma integrada los conocimientos (conceptuales y procedimentales) y las actitudes pertinentes para actuar con éxito en las diversas situaciones que plantea el desempeño de la profesión, no se adquieren de forma aislada sino mediante el learning-by-doing, que normalmente engloba varias competencias específicas. Ofrecen por tanto, también, dificultad para ser evaluadas aislada y cuantitativamente. Por eso, en el instrumento de informe elaborado, además de la valoración cuantitativa, en una escala tipo Likert, de los aspectos mencionados anteriormente, se solicita a los maestros/tutores de los centros educativos una valoración cualitativa en forma de observaciones, aspectos destacados del estudiante y propuestas de mejora, dado que es importante que el estudiante pueda tener una opinión escrita sobre su labor como maestro en prácticas que le pueda servir para un mejor conocimiento personal y para mejorar en su labor como futuro maestro. Conviene no olvidar en ningún momento el carácter formativo de la evaluación y la oportunidad de aprendizaje que supone (Kaftan et al, 2006). Como sostienen Villa y Poblete (2004:17): “*El objetivo de una buena evaluación no es tanto realizar un juicio de valor que sirva de calificación del Prácticum, sino de cerrar un ciclo de aprendizaje, que dé pie a otro que facilite al estudiante el éxito profesional en el ejercicio de la titulación que obtendrá*”.

Veamos el modelo de informe:

INFORME SOBRE EL ESTUDIANTE QUE HA REALIZADO PRÁCTICAS PROFESIONALES DE GRADO

APELLIDOS..... NOMBRE.....

.....
NOMBRE DEL TUTOR DEL
CENTRO.....

....
CENTRO O
COLEGIO.....

Valoración de los diferentes aspectos en el desarrollo de las prácticas del estudiante (1 valoración mínima, 4 valoración máxima). Se pueden añadir otros aspectos y comentarios en observaciones

<u>ÁMBITOS DE OBSERVACIÓN Y DESCRIPTORES</u>		1	2	3	4
I. COMPETENCIA PERSONAL					
1. Manifiesta empatía con los alumnos					
2. Actúa con responsabilidad en todo momento					
3. Establece buena comunicación con los alumnos					
4. Mantiene buenas relaciones con los miembros del centro					
5. Aprovecha el tiempo del periodo de prácticas profesionales					
6. Manifiesta habilidades para resolver conflictos en el aula					
7. Muestra habilidad para adaptarse a situaciones nuevas					
8. Es consciente de sus puntos fuertes para potenciarlos					
9. Es consciente de sus puntos débiles para mejorarlos					
10. Solicita asesoramiento cuando tiene dudas					
11. Tiene interés en su autoevaluación y pide ayuda a su tutor del aula					
12. Manifiesta una actitud reflexiva en su desarrollo profesional: previo a la acción, en la acción y después de la acción					
13. Acepta de buen grado y con interés las correcciones que se le hacen o sugieren					
14. Manifiesta capacidad para tomar decisiones					
15. Manifiesta interés, curiosidad y ganas de aprender en todas las actividades que se desarrollan en el aula y en el centro					
16. Manifiesta flexibilidad de pensamiento					
17. Compromiso con los valores de una sociedad democrática					

II. COMPETENCIA PROFESIONAL	1	2	3	4
18. Programa con acierto unidades de enseñanza-aprendizaje				
19. En la programación y en el desarrollo de las actividades en el aula tiene en cuenta a todos los alumnos: aplica el principio de inclusión				
20. Evalúa a los niños en función de sus conocimientos, capacidades, estilos de aprendizaje, etc..., es decir, teniendo en cuenta su diversidad				
21. Emplea diferentes métodos y técnicas de enseñanza				
22. Emplea diferentes métodos y técnicas de evaluación				
23. Manifiesta creatividad e innovación en la preparación de las clases				
24. Manifiesta creatividad e innovación en el desarrollo de las clases				
25. Selecciona y utiliza adecuadamente los materiales y recursos didácticos en función de las situaciones de aprendizaje				
26. Hace propuestas novedosas para trabajar en el aula				
27. Es capaz de trabajar en equipo				
28. Manifiesta autonomía en el desarrollo de la clase				
29. Consensúa con el tutor, el trabajo a desarrollar en el aula				
30. Hace uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación				
III. CONOCIMIENTO MANIFESTADO EN CUANTO A	1	2	3	4
31. Los aspectos organizativos del centro y el aula				
32. Los documentos del centro: PEC, Plan de convivencia, plan de acción tutorial, plan de atención a la diversidad, etc...				
33. La programación del aula				
34. Las características de cada uno de los alumnos de la clase				
35. Los recursos del centro y el entorno				
IV. ASPECTOS FORMALES	1	2	3	4
36. Puntualidad				
37. Presencia en el aula como modelo para los alumnos: actitud, posturas, indumentaria,...				
38. Cumplimiento de las tareas encomendadas				
39. Sabe gestionar el tiempo de forma adecuada				

40. Buena disposición al trabajo y a la realización de las tareas encomendadas				
41. Responsabilidad en el uso de los recursos del centro				
42. Hace uso de un lenguaje adecuado en el aula				

- **OBSERVACIONES:**
 - **ASPECTOS DESTACADOS DEL ESTUDIANTE:**
 - **PROPUESTAS DE MEJORA:**

ASISTENCIA:

Nº de faltas justificadas:

Nº de faltas sin justificar:

Madrid a. de 201

Fdo: Maestro/a-Tutor/a

Vº Bº Director/a

Sello de centro

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kaftan, J.; Buck, G; Haack, A. (2006) Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37, 4, 44-49.

Rodríguez Marcos, A. y Gutiérrez Ruiz, I. (1999) Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas. *Revista Española de Pedagogía*, 212, pp 159-182.

Rodríguez Marcos, A. (dir.) y otros (2002) *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria.* Oviedo: Septem ediciones.

Rodríguez Marcos, A. (dir.) y otros (2005) *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamento y experiencias de formación de maestros*. Oviedo: Septem ediciones.

Rodríguez Marcos, A. (2006) Análisis y mejora de la propia enseñanza. Contexto e Educacao. Jul/dez nº 76 pp 127-150.

-
- Rodríguez Marcos, A. (dir.) y otros (2011) Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación* nº 355, mayo-agosto pp 355-379.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Shimmin, S. (1989) Selection in an European context, en P. Herriot (ed) *Selection and assessment in organization*. London: John & Wiley.
- Tenbrink, T. (2006) *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz (2004) Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 8 (2).

SEMINARIO DE PRÁCTICA REFLEXIVA: PARA UNA FORMACIÓN INICIAL VINCULADA A LA REALIDAD Y A LA INNOVACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Margarida Falgàs Isern

Universidad de Girona

Dolors Capell Castañer

Universidad de Girona

Rita Ferrer Miquel

Universidad de Girona

La presente comunicación pretende compartir conocimiento y abrir debate en torno a la formación que los futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria reciben en la Facultad de Educación i Psicología de nuestra universidad, sobre la práctica reflexiva por medio de seminarios que realizan, con el pretexto de formar futuros profesionales reflexivos y investigadores de la propia práctica.

A partir del autoconocimiento / conocimiento se lleva a cabo el ejercicio de reflexión para mejorar la práctica, participar de un aprendizaje realista y se inicia un proceso de investigación en el aula durante el período de prácticas.

Todo el proceso está enmarcado desde la introspección al contraste con la teoría y el papel que tiene ésta en la reconstrucción de significado.

This communication aims to share knowledge and to create a debate on the training of nursery and primary education teachers provided at the Faculty of Education and Psychology at our university, on reflective practice through conducting seminars with the aim of training future reflective practitioners and researchers of their own practice.

From self-knowledge / knowledge we carry out the exercise of reflection to improve practice and to participate in a realistic learning, we start a process of research in the classroom during the training period.

The whole process is enclosed and developed from the introspection to the contrast with the theory and the role of theory in the reconstruction of meaning.

UNA FORMACIÓN DE MAESTROS CRÍTICOS, CON CAPACIDAD DE INCIDIR Y TRANSFORMAR LA ESCUELA

Formar profesionales reflexivos e investigadores de la propia práctica es una de las finalidades esenciales de la formación de Maestros y Maestras de

Infantil y Primaria. Los futuros maestros entran en la formación inicial con una experiencia muy arraigada de la función docente, tienen unas teorías implícitas que cuando se enfrentan a la práctica del aula se externalizan y concretan por encima de los aprendizajes teóricos elaborados (y aprobados) en las materias estudiadas. Es decir, observamos que a menudo entran en contradicción sus referentes teóricos, de los cuales son defensores, con sus propuestas prácticas, donde reproducen los esquemas vividos como aprendices en la escuela.

En este marco, el patrón de aprendizaje reflexivo, que incorpora la teoría a partir del análisis de su propia realidad, sus conocimientos previos y experiencias individuales y del grupo, representa un marco idóneo para concretar valores relacionados con la innovación, la formación continuada y la investigación-acción en la formación de maestros y maestras. Esta perspectiva marca procesos de cambio en las prácticas educativa, aspecto relevante para la mejora de las prácticas de aula y, sobretodo, en el prácticum.

Este modelo de reflexión, aprendizaje reflexivo, práctica reflexiva o aprendizaje realista, aporta una visión pluriangular a la formación inicial de maestros; incide en el tratamiento disciplinar e interdisciplinar, se focaliza en gran medida en el referente de las prácticas de aula y trasciende en los procesos de investigación educativa.

En este sentido, los estudios de Maestro en Educación Primaria (MEP) y Educación Infantil (MEI), de nuestra facultad, han incorporado un seminario para ayudar a los estudiantes a integrar estos procesos reflexivos e el prácticum.

En el Prácticum de Maestro/a de los Estudios de Grado de la FEP de la UdG las competencias se concretan en tres ámbitos de actuación o dimensiones competenciales (Calbó, y otros, 2009, Besalú, Falgàs, Godoy y Romero, 2007):

- La colaboración en el marco de una institución escolar y la comunidad educativa: participar con el equipo del centro, implicándose en las funciones profesionales.
- Actuación profesional en el aula: diseñar, animar, gestionar y evaluar situaciones de aprendizaje.
- Acción de investigación e innovación en relación a la escuela y el aula: reflexionar sobre la práctica, evaluar e innovar.

El seminario que presentamos incide el desarrollo de la competencia reflexiva y de investigación. Se concretan en las subcompetencias:

- Conocer modelos de investigación educativa.
- Conocer y valorar modelos de mejora de la calidad de centros educativos
- Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y reflexionar sobre el proceso.
- Reflexionar sobre la práctica, evaluar e innovar

- Adquirir habilidades y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actuales y la competencias fundamentales que afectan los colegios de educación infantil y primaria y a sus profesionales

POR QUÉ UN SEMINARIO DE PRÁCTICA REFLEXIVA / REALISTA?

La práctica reflexiva (Schön, 1992), implica un conocimiento en acción y reflexión en acción, que representa un conocimiento activo porque se concreta en el momento de exponer y explicitar la práctica, que tiene coherencia y sentido porque interacciona experiencia, conocimiento teórico y práctica. Por ello se convierte en un eje potente de la formación de maestros que hace del conocimiento práctico, foco de investigación desde un análisis crítico.

El planteamiento realista (Esteve, Melief y Alsina, 2009) se asienta entre la integración de las representaciones personales del estudiante/profesional sobre lo que es enseñar y aprender, con los referentes teóricos necesarios y adecuados a las necesidades de formación personal y con la práctica concreta en el aula, todo a través de la reflexión.

Esta propuesta de aprendizaje reflexivo-realista está mediatisada por el uso de instrumentos que ayudan a sistematizar, organizar y emprender el proceso de investigación. Poner a disposición de los estudiantes estos recursos, es responsabilidad de la formación inicial.

Con el objetivo de conocer las posibilidades de estos instrumentos, así como del principio del aprendizaje realista, se diseña y desarrolla este seminario como preparación del prácticum y del TFG, en el curso 2011-12. Tiene antecedentes en nuestra facultad en el prácticum del Màster del Profesorado de Secundaria, diseñado per Àngel Alsina (2010-12).

ORGANIZACIÓN DEL SEMINARIO DE PR

Se forman grupos de 30 o 35 estudiantes que configuran una unidad de aprendizaje e investigación. Se promueve, en el seno del grupo un proceso de reflexión grupal e individual. La metodología se basa en la puesta en práctica del ciclo reflexivo, según el modelo ALACT de Kortagen (2001), reelaborado por Esteve i Carandell (2005) que se concreta en tres grandes fases: AUTOANÁLISIS, CONTRASTE I REDESCRIPCIÓN. Este proceso es el eje del seminario y a la vez aglutina cada una de las sesiones.

Se trata de orientar a los estudiantes con preguntas generadoras, guiones precisos y propuestas de verbalización de los conceptos tratados. Se

les sitúa dentro del marco del ciclo reflexivo de manera explícita y por impregnación.

Se realizan 6 sesiones de 3 horas, con un tema de trabajo por sesión y con el prácticum como foco de reflexión e investigación. El seminario dura 2 semanas, dos días están en la escuela y 3 vienen a la facultad.

Los temas tratados son:

- *El ciclo reflexivo*: La interacción, el contraste, la co i la reconstrucción. En este tema se analiza el papel del docente, a partir del análisis del propio modelo didáctico. La dinámica parte del ciclo reflexivo y sirve para introducir este concepto como metodología de aprendizaje. Las competencias docentes también son elementos de análisis, introspección, contraste y reelaboración.
- *La comunidad de prácticas*: El proceso reflexivo en grupo. A partir del debate, se propone determinar las características y finalidades del trabajo en equipo en la comunidad educativa. Se consideran diversos modelos de grupos con finalidades diferentes y se elaboran principios del trabajo en grupo que se contrastan con las propias experiencias y los modelos escolares.
- *La narración y el diario de prácticas*. Se presenta el diario reflexivo como instrumento que plasma y genera el contraste con la realidad, las propias concepciones y las de los demás, con referentes teóricos. Es el diario profesional que encamina a la transformación del modelo didáctico. Se presenta la gestión de la práctica reflexiva a partir de la escritura desde distintos ámbitos, como un proceso, como el resultado de la reflexión y como el plan de acción para el cambio. El análisis de los propios diarios de campo elaborados el curso anterior, ayuda a fundamentar los criterios básicos para la elaboración de los diarios reflexivos a partir de diferentes tipos de registros. (Fullana y otros, 2010) Especialmente en Educación Infantil, se acompaña el proceso con estrategias de documentación visual.
- *La observación*. La observación como estrategia para la investigación. Se comparten estrategias de observación, metodología e instrumentos de observación a partir de la visualización de una clase. Se propone la auto-observación como un instrumento para la mejora de la docencia.
- *Buenas prácticas*. Un objetivo importante del prácticum es ofrecer a los estudiantes criterios para determinar prácticas adecuadas y pertinentes. Se trata de reconocer, seleccionar e interpretar los aspectos esenciales de las prácticas escolares con fundamentación para hacer propuestas de mejora y transferencia en sus experiencias en la escuela.
- *La mirada investigadora*: Proyecto de acción, evaluación y propuestas de mejora. Este aspecto se relaciona, sobre todo, con el trabajo final de grado, aunque no se realiza en este curso, sí que se pretende

inculcar la investigación-acción desde el modelo realista. Se trabaja, el portafolio docente, y el plan de acción a partir de la formulación de preguntas de investigación y reflexión para el cambio real.

A modo de síntesis, se concretan en un cuadro los aspectos tratados, así como los instrumentos utilizados y las estrategias de dinamización.

Tema	Instrumentos y estrategias
El ciclo reflexivo: La interacción, el contraste, la co i la reconstrucción.	<p>Escrivura individual a partir de preguntas de introspección.</p> <p>Formar grupos aleatorios (comunidad) que serán el eje de trabajo de este seminario.</p>
La comunidad de prácticas: El proceso reflexivo en grupo.	<p>Puesta en común en grupos pequeños a partir de palabras generadoras.</p> <p>Análisis de una situación docente.</p> <p>Lectura individual</p> <p>Conclusiones en gran grupo.</p>
	<p>Verbalización individual del proceso de la sesión.</p> <p>Evaluación inicial analógica – metafórica</p> <p>Argumentar qué representación les sugiere el trabajo en grupo.</p> <p>Simulación de un trabajo en grupo (aleatorio). Escribir las características básicas.</p> <p>Lectura cooperativa: puzzle de expertos.</p> <p>Elaboración y puesta en común de un decálogo</p> <p>Debate sobre un tema educativo</p> <p>Reflexión sobre el momento personal dentro del debate: situarse dentro de un esquema dado y verbalizar las posibilidades de mejora.</p>
<p>La narración y el diario de prácticas</p> <p>Gestión de la práctica reflexiva a partir de la escritura como un proceso y el resultado de la reflexión.</p> <p>La observación</p>	<p>Selección de dos fragmentos del diario de prácticum del curso anterior.</p> <p>Justificar la selección en grupo. Analizar, comentar y contrastar los procesos reflexivos.</p> <p>Deducir los aspectos esenciales del diario de campo.</p> <p>Compartir los niveles de reflexión según el foco y el tipo de registro y situar los diarios personales.</p> <p>Individualmente, redactar un objetivo de mejora del propio diario.</p> <p>Situarse personalmente como observador y reconocer sus conquistas en este aspecto a partir de los trabajos y conocimientos adquiridos en el módulo de OSAC (Observación y análisis de Contextos). Cada estudiante ha de hacer una aportación al grupo respecto el tema</p>
<p>Buenas prácticas</p> <p>La observación como estrategia para la investigación.</p> <p>Estrategias de</p>	<p>Presentación al grupo .Elaborar un mapa conceptual sobre la observación con objetivos distintos.</p> <p>Puesta en común</p> <p>Observar una situación de aula (vídeo).</p> <p>Leer un artículo sobre observación y pactar elementos y focos de</p>

<p>observación</p> <p>La auto-observación , instrumento para la mejora de la docencia.</p> <p>La mirada investigadora:</p> <p>Proyecto de acción, evaluación y propuestas de mejora.</p>	<p>observación. Volver analizar el vídeo con nuevos elementos y uso de una pauta.</p> <p>Puesta en común.</p> <p>A nivel individual: escribir tres puntos fuertes i tres puntos débiles como observadores</p> <p>Lectura previa guiada individual “La Mirada investigadora”.</p> <p>En grupo: Formulación de interrogantes para generar debate.</p> <p>Recoger los temas de debate y organizar el proceso: La focalización a partir de preguntas de indagación.</p> <p>En grupo: proponer un plan de acción</p> <p>Compartir esquemas.</p> <p>Debate en gran grupo: el papel del portafolio docente en el prácticum</p> <p>Cada grupo propone un esquema de portafolio que se contrasta con otros modelos.</p> <p>A nivel individual: escribir: cómo se concreta la investigación en la metodología de práctica reflexiva y cómo puede plantearse desde el prácticum.</p> <p>Compartir sentimientos del proceso realizado.</p>
--	--

VALORACIÓN Y PROPUESTAS

La educación necesita promover actitudes y estilos formativos que inciten a la reflexión sobre las prácticas para –a partir de ellas- localizar y cuestionar las teorías implícitas. En este sentido se apuesta por unos estudios que acompañen al estudiantado en los procesos reflexivos, creativos e innovadores con una actitud creativa, con rigor en los planteamientos y con ánimo de transformación, tanto de la práctica concreta, como de la realidad educativa como del propio estilo docente.

Se citan algunas de estas argumentaciones, extraídas de la evaluación recogida en la presentación de evidencias del proceso realizado, a modo de conclusiones y valoraciones de este seminario:

- Importancia del proceso de interiorización para generar interrogantes y conflictos cognitivos.

“La acción sin reflexión previa y posterior no comporta ningún conflicto con una mismo y favorece el estancamiento de las prácticas docentes” (R.M.)

- Toman conciencia que la intervención exige un proceso previo (programación), un dominio de competencias sociales y la reflexión sobre la propia práctica. Co-construyen su propio esquema organizado de las competencias profesionales docentes prioritarias.

“Retomando la actividad realizada, mi grupo ha detectado aspectos tales como la importancia de que el maestro sepa realizar una buena

programación, disponga de un buen nivel de habilidades sociales y sea reflexivo en relación a su propia práctica. A mi entender, los tres aspectos son importantes y deben ocupar un lugar en nuestro ranquin pero entendemos que dominar las habilidades sociales y ser un profesional reflexivo son los principales. Cito estos dos aspectos porque el primero es de vital importancia para los maestros ya que están en constante relación con personas (niños, familias, compañeros de trabajo, otros agentes educativos, etc.). En relación con el segundo, pienso que la acción sin reflexión previa y posterior no comporta conflicto con uno mismo y favorece el estancamiento de las prácticas docentes.”(J.M)

- Valoración del proceso desde la introspección al contraste con la teoría y el papel que tiene ésta en la reconstrucción de significado. Se constata como la teoría toma sentido porque se relaciona directamente con las necesidades formativas, en otras ocasiones los estudiantes ven la teoría al margen de la práctica.

“La actividad realizada durante el seminario consistía en buscar el o los niveles que usábamos años anteriores cuando escribíamos el diario de prácticas. Es un buen ejercicio ya que, analizando las distintas aportaciones del grupo, te das cuenta de la simplicidad que conllevan muchos de los relatos. Coll (2004) afirma que los diarios deben ir acompañados de una justificación y una reflexión del alumno, poniendo de manifiesto la relación entre la evidencia y el aprendizaje. Por tanto, viene a indicar que un buen diario reflexivo es aquel en el que se presenta la narración de los hechos, pero al mismo tiempo se complementa con teorías ya existentes. Si conseguimos calidad en la reflexión constante sobre nuestro propio aprendizaje, nos servirá como instrumento de autoevaluación. (C.R)

“... Zabalza (1991) señala cuatro características de escribir como una forma de comprender la realidad, sólo señalaré una: la escritura es activa y personal, atravesada por la subjetividad de quien narra las situaciones, sucesos y relaciones y la reconstrucción de una experiencia a través de la narración siempre permite aprender de ella. Con ello nos quiere dar a entender que todo lo que escribimos, por muy subjetivo que sea, siempre nos puede ser útil ya que nos permite autoevaluarnos, tener control y ser responsables de los aprendizajes; además, es un buen recurso para hacernos conscientes de aquello que no ha tenido éxito y así, modificar tus actuaciones.”(L.A)

- Construcción y apreciación del valor del grupo como comunidad de aprendizaje.

” En el seminario hemos visto como se forma el grupo, sus características, principios e intereses, compartidos o no. Podríamos decir que, en el grupo, no existe proceso sin contradicciones, es decir, no se avanza como grupo si no hay diferentes posiciones, opiniones, visiones, etc. Cada miembro del grupo aporta sensibilidades, limitaciones , actitudes, ideología; su particular forma de observar el mundo que, al contrastar-se con los demás, hace visibles las contradicciones y ayuda al avance del colectivo. “ (C.T)

- Formulación de manera explícita del proceso reflexivo a partir de la apropiación que se ha hecho de este enfoque metodológico en el seminario.

“ (...) Creo que esta dinámica de trabajo, organizada y pautada paso a paso, me ayudó a entender de forma vivencial qué significa la práctica reflexiva, ya que el ejercicio del aula seguía los pasos de la reflexión ...” (J.K)

“Desde mi punto de vista, creo que esta dinámica de trabajo tan bien organizada y pautada paso a paso, me ayudó a entender de forma vivencial, el significado de práctica reflexiva, ya que, aunque el ejercicio realizado no partía de la práctica docente, si que seguía los pasos propios de la reflexión metódica y sistematizada; es decir, tenías que partir de la reflexión individual para posteriormente poder reflexionar en grupo (creando comunidad de aprendizaje) y reformular los conceptos mediante las propias teorías y las aportadas por el resto de miembros de la comunidad de aprendices y las grandes teorías de los distintos pensadores o teóricos (lo que en práctica reflexiva se llama T) y que, en este caso era la información aportada por la tutora/formadora del seminario. Finalmente, creábamos conjuntamente una definición que procedía de nuestras aportaciones o teorías propias (lo que en práctica reflexiva se llama t) y las grandes teorías T y retomábamos la reflexión personal, tal como hicimos en el ejercicio resuelto en “el aula.” (R.S)

- Apreciación del papel de las preguntas como base para la mejora e innovación docente.

“En el diario es importante saber formularse preguntas, contextualizarlas y focalizarlas para poder buscar respuestas entre otras experiencias similares, preguntar de manera precisa al maestros sobre cuestiones concretas y poder consultar la teoría sin perderse”. (C.B)

En la observación la mirada en profundidad que hacemos, debería pasar por este proceso: saber formularse preguntas y curiosidades -supone un potente recurso- focalizarlas y contestarlas. En caso contrario, la observación sirve de poco; hay que buscar referentes teóricos, reformularse estas preguntas, experimentar, evaluar y reflexionar sobre la nueva situación.” (R.C)

- Descubrimiento de la importancia de la metodología de la reflexión para mejorar la práctica.

“Si nos limitamos a teorizar nuestro pensamiento sólo conseguimos “congelar” nuestro pensamiento, y así no se avanza. En este seminario se nos ha planteado y concretado la necesidad de mantener el vínculo práctica-teoría-práctica.” (J.R.)

“El seminario me ha ayudado a adquirir conciencia que opinar no ayuda a crecer profesionalmente. El proceso parte de nuestras opiniones y reflexiones, se comparten con el resto del profesorado y agentes implicados en la educación, se hace una búsqueda teórica centrada, se contrastan los conocimientos para generar nueva teoría fundamentada. Será a partir de esta nueva teoría que podremos mejorar nuestra práctica.” (V.R)

NUEVOS RETOS: EL CICLO REFLEXIVO ACTIVO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL

Si la práctica realista se incorporase como metodología del proceso habitual de enseñanza aprendizaje, sería necesario este tipo de formación? En caso afirmativo, cuáles serían parámetros?

Este proceso reflexivo necesita una tutorización manera sistemática y constante. Será necesario replantear y formular el equipo de tutores, tanto a nivel de centro como de facultad, así como la formación necesaria para este tipo de procesos reflexivos e innovadores.

El proceso de reflexión realizado por las formadoras nos encamina a revisar algunas dinámicas utilizadas o instrumentos manejados porque no han sido considerados en las evidencias presentadas en las autoevaluaciones de los estudiantes. Éste es el caso de la metodología de la práctica reflexiva como mirada investigadora (Esteve, 2007), que creemos podría tener mucha incidencia en la elaboración del TFG. Es un nuevo reto, abrimos un nuevo ciclo reflexivo a partir de esta experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Besalú, X., Falgàs, M., Godoy, J., & Romero, A. (eds.) (2007). *Mestres del segle XXI*. Girona: CCG Edicions.
- Calbó, M. (coord.), Falgàs, M., Alsina, M., Serra, J. M., Ferrés, J., Alsina, À., Pradas, R., Capell, D., Vallès, J., López, M., Romero, A., Batllori, R., Godoy, J. (2009). *Guia per l'avaluació de les competències en el pràcticum dels estudis de Mestre/a* –Barcelona: AQSUC.
- Del Carme, L., Batllori, R., Capell, D., Pérez, M. L., Serra, J. M. (2003) *El plan de mejora del prácticum de los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Girona. Actas del VII Symposium Internacional obre Prácticum*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Del Carme, L., Batllori, R., Falgàs, M. (2006) *Una experiència de pràcticum col·laboratiu. Perspectiva Escolar*, núm. 307, p.17-24.
- Esteve,O. (2007): “El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?” A: La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje. Mondragón. Servei de Publicacions de la Universitat de Mondragón.
- Esteve,O. , Melief,K., Alsina, A. (2010); *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro
- Fullana J.; Pallisera, M (Coords). (2010) *El desenvolupament personal i professional dels estudiants d'educació social. Eines i orientacions des*

de l'enfocament reflexiu Girona: Universitat de Girona. Servei de Publicacions

Fullana, J.; Pallisera, M.; Planas, A. (2011): Formar profesionales autónomos. Una propuesta de formación de educadores sociales desde un enfoque reflexivo *RES: Revista de Educación Social*, 13

Korthagen, F.A i Tichgelaar, A. (2004): "Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour". *A Teaching and teacher Education*, 20, 665-679.

Pallisera, M., Fullana, J., Palaudarias, J.M. & Badosa, M. (2012). Personal and professional development (or use of self) in social educator training. An experience based on reflective learning. *Social Work Education*

Perrenoud, Ph. (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó

Schön, D.A. (1998) El profesional reflexivo. Barcelona. Paidos.

Zabalza, M. (2003) El aprendizaje experiencial como marco teórico para el desarrollo del prácticum. Actas del VII Symposium Internacional sobre Prácticum. Santiago de Compostela: Tórculo.

DESARROLLO Y AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS MEDIANTE BLOGS EN EL PRACTICUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Maite Fernández

Universitat de Barcelona

Antonio Bartolomé

Universitat de Barcelona

Elena Cano

Universitat de Barcelona

La experiencia que se presenta a continuación forma parte del proyecto de investigación “*La evaluación formativa de competencias mediante blogs*” (REDICE A1002-04) que se desarrolló durante los años 2011 y 2012 en un proyecto interuniversitario financiado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona. Aunque la experiencia se llevó a cabo en diferentes contextos universitarios, en este caso vamos a presentar las características y resultados de la asignatura de prácticas de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona.

La experiencia consistió en la elaboración de un blog en el que verter las reflexiones del período de prácticas acompañada de un sistema de autoevaluación de competencias en línea que iba siendo supervisado por los tutores.

Uno de los resultados más relevantes de la investigación ha sido cómo a través de este dispositivo 2.0, el docente ha podido proporcionar el feedback necesario para que el estudiante pueda mejorar progresivamente sus aportaciones y con ello alcanzar las competencias asignadas a la asignatura.

INTRODUCCIÓN

La experiencia que se presenta a continuación forma parte del proyecto “*La evaluación formativa de competencias mediante blogs*” (REDICE A1002-04) que promueve la autorregulación de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes a través de contribuciones reflexivas y periódicas en blogs para autoevaluar sus competencias y en la que se trabajó con las siguientes titulaciones de universidades de Cataluña: Diplomatura de Magisterio de

Educación Infantil y Grado de Educación Primaria (UB); Grado de Lengua y Literatura Catalanas (UOC); Grado de Pedagogía (URV); Grado de Pedagogía (UAB); Grado de Educación Infantil (Universitat de les Illes Balears); e Ingeniería Industrial (UPC). El proyecto empezó durante el año 2008 como parte del Practicum de magisterio de la Universitat de Barcelona y sus resultados se utilizaron para extender la experiencia a otras titulaciones y otras universidades. Este proyecto parte de la situación en la que las universidades españolas se encontraban durante su proceso de integrarse en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y por lo tanto, se sitúa dentro del desafío de desarrollar y llevar a cabo diseños y metodologías para lograr una mayor participación de los propios estudiantes en su propio desarrollo de competencias.

En nuestra investigación entendemos las competencias como las capacidades para movilizar todo tipo de recursos (cognitivos y sociales, entre otros), para tomar decisiones y afrontar situaciones complejas de una manera eficiente en cada contexto. Así, ser competente implica seleccionar y, de forma pertinente, combinar el conocimiento ya adquirido para ofrecer una respuesta a una situación. Para el objetivo específico de promover y facilitar la reflexión y la autorregulación de estas competencias por los mismos estudiantes y con el objetivo de realizar un seguimiento y evaluación por parte de los docentes, se recomienda tener los recursos adecuados, como en este caso, el uso de los blogs (Perrenoud, 2004).

El marco general de la investigación, basado en estudios previos (Bartolomé, Cano, Compaño, 2011), se centra en la evaluación de los blogs como instrumentos para el desarrollo de competencias (Cebrián y Flores, 2007; Aguaded, López y Alonso, 2010), con el siguiente punto de partida: el desarrollo de las competencias implica un proceso de reflexión y de auto-regulación (Boekaerts et al., 2000) sobre las acciones contextualizadas en entornos de enseñanza y aprendizaje. La preocupación por el interés en el trabajo por competencias en la práctica docente es compartida por muchos autores, sobre todo porque es en este contexto, según Biggs, donde las competencias de un estudiante se revelan mejor.

Las nuevas tecnologías son una herramienta eficiente capaz de ofrecer soluciones a esta idea de involucrar a los alumnos en sus propios procesos de aprendizaje con la finalidad de descubrir los diseños y metodologías más eficaces para lograr un aprendizaje profundo y aumentar la participación de los estudiantes en su propio desarrollo profesional. Con el fin de comprender mejor el impacto de las nuevas tecnologías, tanto en la formación inicial como en la formación a lo largo de la vida del estudiante, el marco conceptual de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) (Adell y Castañeda, 2010) parece adecuado. Entendidos como objetos 'singulares' (únicos y personales) construidos de forma individual en relación a contextos sociales en los que el conocimiento se aprende y recrea, su análisis se centra en una serie de elementos básicos con los que trabajan y que cada persona utiliza para aprender (herramientas, fuentes de información, conexiones, actividades, etc.). De esta forma, los Entornos Personales de Aprendizaje proporcionan oportunidades de relacionarnos con objetos de información diferentes y aprender de ellos para

compartir experiencias, recursos y 'Redes Personales de Aprendizaje (PLN) a través de tres procesos cognitivos básicos: leer, reflexionar y compartir, e interactuar básicamente escribiendo y, en particular, en actividades académicas. Dichos procesos conducen al aprendizaje profundo, uno de cuyos componentes es la autorregulación metacognitiva (Boud, 1991; Boud y Molloy, 2013; Allal, 2000). Teniendo en cuenta la naturaleza de los PLE, al definir diseños educativos 'para aprender' tratamos también con la cultura educativa y organizativa y respetando el alumno y sus necesidades, intereses, conocimientos, habilidades, etc. Además, la evaluación educativa y la reflexión de la acción son esenciales para la regulación y autorregulación de factores, tanto des del punto de vista del docente como del estudiante.

Concretamente, Bartolomé (2008) ha puesto de relieve la importancia del conocimiento compartido basado en la web 2.0 para la reflexión sobre la práctica y la generación de conocimiento, tal y como también han defendido otros autores (Farmer, Yue y Brooks, 2008; Ladyshewsky y Gardner, 2008). Además, Williams y Jacobs (2004) recopilaron ejemplos de la interactividad y la promoción de las contribuciones a partir de preguntar a los estudiantes acerca de su experiencia y observar su transferibilidad en otros usos. A partir de estudiar el uso de 'buenas prácticas' en instituciones de educación superior, ofrecieron una mejor explicación de las condiciones de calidad tanto del uso como de la dirección y el propósito de los blogs. Tal y como informaron los autores, el hecho de escribir públicamente obliga a uno a desarrollar más el texto y a mejorar sus argumentos dentro del mismo. Así pues, durante los últimos años, los profesionales de la educación han dado especial atención a las ventajas y desventajas de uso de los blogs en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La literatura especializada en el tema parte de varios estudios en los que se ha descrito el papel de los blogs como herramienta para la auto reflexión de los contenidos tratados en clase (Xie y Sharma, 2005; Baggetun y Wasson, 2006), como herramienta que facilita el *feedback* a los estudiantes (Cooper y Boddington, 2005), y como una opción básica para la gestión de contenidos (Martindale y Wiley, 2005).

De manera regular y básica y a modo general, los blogs son descritos como espacios donde los estudiantes pueden anotar sus reflexiones o comentar los textos de los otros (Huffaker, 2006). Pero los blogs han sido analizados también como herramientas que permiten facilitar el trabajo de los profesores. Por ejemplo, representen un espacio efectivo donde poder ofrecer a los estudiantes un *feedback* más rápido (Selingo, 2004), o se convierten en espacios que permiten hacer un seguimiento de las actividades realizadas por un grupo de trabajo, permitiendo que estas sean vistas por cada grupo de clase (Flatley, 2005).

Aunque hay una gran cantidad de literatura sobre el uso de los blogs como una actividad de enseñanza-aprendizaje (Churchill, 2011), hay menos sobre los blogs que se utilizan como herramientas para evaluar a los estudiantes. Cuando los blogs son asociados con las actividades de evaluación, su punto fuerte se convierte en el análisis del *feedback* de los profesores. La naturaleza del *feedback* ha sido analizada al detalle. En este sentido, hay que destacar los estudios de Liu y Carless (2006), que, por

ejemplo, describen la retroalimentación entre pares como "un proceso de comunicación a través del cual los estudiantes entran en diálogos relacionados con el desempeño y las normas". De esta forma, el feedback entre iguales es otra cuestión discutida en relación a la evaluación, dando potencialidad a su uso tanto por parte del profesor como del alumno, por ejemplo, para evaluar el trabajo de los otros des de una perspectiva crítica (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006). Las ventajas del feedback destacan en los contextos de las nuevas tecnologías en comparación en el que se puede llegar a dar en los contextos tradicionales.

Otro tema relaciona el feedback con la evaluación formativa y en este sentido numerosos estudios explican cómo este promueve la auto evaluación basada en criterios ya definidos (Bollag, 2006; Leahy et al. 2005). De esta misma forma, Shute (2007) asegura que "el feedback formativo representa el hecho de comunicar información al estudiante para poder modificar su pensamiento o comportamiento con la finalidad de mejorar su aprendizaje". Esta mejora a través de una retroalimentación constante ha constituido la base de nuestra experiencia.

A modo de conclusión, el blog es un instrumento que permite promover y facilitar la reflexión y autorregulación de competencias por parte de los estudiantes y además, al ser un instrumento que el alumnado suele conocer, éste lo valora positivamente y a ello se añade el componente de motivación porque lo asocia con los elementos de socialización, participación, autonomía y autogestión. Estas aportaciones han servido de orientación general para la elaboración del proyecto de investigación, para el desarrollo de cada experiencia en particular y, en algunos de los casos, para definir las competencias dentro de cada contexto y cada escenario.

El contenido de los blogs a los que hacemos referencia en este estudio particularmente corresponde al género discursivo de diario académico en formato reflexivo con una estructura y contenidos definidos por el contexto académico pertinente, y software particular de modo que el docente pueda incentivar, reorientar o corregir las aportaciones que ha presentado periódicamente el estudiante (Zabalza, 2004; Portillo, Cano y Giné, 2012).

ESTUDIO

En este caso, para el proyecto "La evaluación formativa de competencias mediante blogs" y cumpliendo con su finalidad, se ha creado un software específico para la evaluación del blog con el objetivo de que el docente pudiera realizar un seguimiento y valoración de las evidencias presentadas periódicamente por el estudiante y de que este pudiera autorregular su proceso de aprendizaje.

La investigación se ha realizado, entre otros escenarios, dentro de la asignatura de prácticas 2 del Grado de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona. El hecho de que esta experiencia se realice en la asignatura de Practicum ofrece una gran oportunidad para los alumnos de sintetizar e integrar

los conocimientos y las experiencias que él/ella misma vive durante las prácticas. Además, el hecho de que en algunos casos el profesorado universitario tenga solo un contacto semanal con los estudiantes, reafirma más la oportunidad del uso de los blogs como diario reflexivo y a la vez para poder mantener este contacto. Las prácticas permiten a los estudiantes reflexionar e integrar los diferentes contenidos para poder resolver las actividades y las situaciones diversas que se plantean en el aula o en el centro. Además de ser una gran aportación para facilitar la inserción profesional, ayudan a la reflexión personal respecto a la propia construcción del conocimiento y promueven los procesos de toma de decisiones y de crecimiento a nivel profesional. Por ese motivo es importante que durante el Practicum el alumno aprenda a identificar y cuestionar todos los valores que se esconden detrás de las acciones cotidianas, sea capaz de comparar las buenas prácticas y/o proyectos de innovación para poder establecer propuestas de mejora, y autoevalúe concepciones, prácticas y actitudes para poder así identificar las competencias adquiridas y las que necesita mejorar. Hablamos, pues, de la capacidad de las prácticas para poder potenciar reflexiones derivadas de las mismas y en relación a las actividades realizadas en el aula.

Para la investigación se han seleccionado las competencias más adecuadas teniendo en cuenta el plan docente de la asignatura y tras un proceso de debate grupal, llegando a la formulación siguiente de las competencias (cada una con sus respectivos indicadores):

- Planificar, desarrollar y evaluar para transformar (con fundamentación teórica y práctica) las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula
- Trabajar en equipo (de ciclo, educativo, de materias)
- Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales), para atender la diversidad. Implicar al alumnado en el propio aprendizaje
- Intervenir activamente en la dinámica del centro educativo
- Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para incorporar la familia. Implicar los núcleos familiares en el proceso de aprendizaje
- Conocer, cooperar e incorporar al proceso de aprendizaje las iniciativas educativas del entorno
- Gestionar la propia formación continua a partir de las necesidades propias y del centro
- Dominar herramientas comunicativas, didácticas y de gestión: lenguaje, TAC, TIC

A partir del dispositivo 2.0 al que hacíamos referencia, los profesores han podido hacer un seguimiento de las producciones escritas de los estudiantes e interaccionar con ellos a través de proporcionar el feedback necesario para valorar sus aportaciones. Para ello el alumnado ha presentado

escritos descriptivos y reflexivos en relación a los contenidos propios de cada escenario y sobre su actuación relacionada con algunas de las competencias aportando una autoevaluación de carácter meta-cognitivo donde ha manifestado en qué grado ha sido consciente de su proceso de aprendizaje y cree haber desarrollado o puesto en práctica dicha competencia.

En este contexto y experiencia, los estudiantes, a través de la plataforma 2.0, han tenido que presentar referencias descriptivas y reflexivas refiriéndose a su propia actuación con relación a las competencias mediante una autoevaluación competencial justificada y argumentada. Para esto se han definido tres tipos de discurso básicos: descriptivo, reflexivo y meta cognitivo; siendo éste último el objetivo ideal para la mayoría de las aportaciones en que el alumno debía autoevaluarse y reflexionar sobre alguna competencia que creía mostrar, total o parcialmente, o sobre aquellas que le gustaría desarrollar.

Así, el blog ha sido la plataforma donde el estudiante ha podido expresar su aprendizaje y sus reflexiones derivadas de las prácticas y/o de las actividades realizadas en el aula a través de sus entradas pautadas y dirigidas de las que el propio estudiante debía etiquetar las competencias que creía haber adquirido o desarrollado. En el proceso de análisis de los blogs se ha tenido en cuenta las entradas en el blog, la estructura, el tipo y el contenido del discurso, las competencias y los indicadores; y se ha hecho una distinción más precisa y positiva de las categorías de discurso meta cognitivo.

Uno de los objetivos principales de esta experiencia sobre la evaluación formativa de competencias mediante blogs ha sido optimizar el feedback, que en todos los casos se ha intentado que fuera de la máxima frecuencia posible para que existiera una aplicación de las aportaciones de los profesores a la siguiente entrada del blog. Dichas aportaciones se han realizado mediante la plataforma virtual y mediante correos electrónicos o presencialmente para poder facilitar la comprensión de los comentarios sobre los escritos y para favorecer la mejora. En conjunto, el feedback ha servido para promover la necesidad de centrarse más en la autoevaluación y autorregulación, para realizar un retorno en función de las evidencias realizadas por el estudiante, y para realizar comentarios sobre la adquisición y el desarrollo de cada competencia y sobre la calidad de sus aportaciones.

METODOLOGIA

Para poder evaluar la experiencia, la investigación utilizó varias técnicas básicas para la obtención de la información:

- Análisis documental del contenido de los blogs en dos áreas: en relación a las cuestiones mencionadas y al contenido, y en relación a la naturaleza de los textos escritos en el blog (descriptivos, reflexivos o metacognitivos).
- Análisis del feedback de los profesores a partir de la creación de una rúbrica.

- Encuestas a los estudiantes participantes de la experiencia.
- Encuestas a los profesores participantes de la experiencia.
- Recuento de las competencias escogidas más frecuentemente por los estudiantes y más evaluadas por los docentes.

En este artículo nos centramos en cuestionario de satisfacción para todos los estudiantes y profesores participantes en los que unos y otros han mostrado señalado la autoevaluación como una buena forma de profundizar sobre el desarrollo de las competencias en el marco de las prácticas y su opinión favorable hacia la evaluación formativa como método de acompañamiento reflexivo para avanzar competencialmente.

El cuestionario de satisfacción para los tutores estaba compuesto por cuatro apartados en los que se encontraban los aspectos generales sobre la experiencia, la valoración sobre el proceso de aprendizaje, la valoración sobre la evaluación y la pregunta final. Dentro de estos apartados se encontraban trece afirmaciones sobre las que los participantes tenían que puntuar del 1 al 10 en relación sobre si estaban más o menos de acuerdo con su contenido.

1. Facilidad de uso del aplicativo para evaluar los blogs
2. Grado en que el diseño del aplicativo facilita el objetivo de la experiencia
3. Grado en que se puede asumir el volumen de trabajo que requiere la evaluación de los blogs
4. Grado en que las competencias seleccionadas son significativas para el perfil del profesional del estudiante
5. Grado en que las competencias seleccionadas son significativas para la asignatura en concreto
6. Utilidad de las afirmaciones o indicadores para identificar el nivel de logro de las competencias
7. Utilidad de la experiencia para el aprendizaje en el marco de la asignatura
8. Utilidad de la experiencia para el aprendizaje en otras áreas de conocimiento o asignaturas
9. Facilidad de la aplicación para proporcionar una retroalimentación ágil y de calidad
10. Grado en que la evaluación que se realiza con el aplicativo promueve la autonomía del alumnado
11. Grado en que la evaluación que se realiza con el aplicativo promueve la motivación del alumnado
12. Grado en que la evaluación permite la mejora en las competencias
13. Satisfacción general con la experiencia

Tabla 1.- Contenido del cuestionario de satisfacción para tutores.

El cuestionario de satisfacción para los estudiantes estaba compuesto por 16 afirmaciones que también era necesario valorar del 1 al 10. En el cuestionario había un espacio libre de ‘observaciones’ en caso de que los

alumnos tuvieran la necesidad de expresar su opinión más allá de la puntuación numérica y cuantitativa. Los elementos a puntuar eran los siguientes:

1. Grado de conocimiento de los blogs antes del inicio de esta experiencia
2. La información recibida al inicio de curso para el uso del blog ha sido adecuada
3. El soporte técnico recibido en el desarrollo de la experiencia ha sido adecuado
4. La elaboración de blog me ha resultado fácil técnicamente
5. Recomendaría volver a utilizar el blog para actividades similares
6. Las competencias propuestas para la experiencia son importantes para la titulación
7. La experiencia ha sido útil para mi proceso de aprendizaje
8. La experiencia ha sido útil para el desarrollo de dinámicas de trabajo en grupo
9. A través del desarrollo del blog he sido más consciente de las competencias que había escondido
10. Para que el blog sea útil tiene que estar relacionado con las actividades restantes que se proponen en la asignatura
11. La forma de trabajar de esta experiencia la recomendaría para trabajar otras áreas, campos de conocimiento y/o asignaturas
12. El volumen de trabajo que me ha requerido la elaboración de blog ha sido adecuado
13. El número de comentarios del tutor/a ha estado suficiente para mejorar mis competencias
14. Los comentarios del tutor/a han resultado útiles para mejorar mis competencias
15. Consultar los blogs de los compañeros y recibir sus comentarios me ha resultado útil para mejorar mis competencias
16. Grado de satisfacción con esta experiencia

Tabla 2.- Contenido del cuestionario de satisfacción para estudiantes

Para el ulterior análisis se realizó una tabla de correspondencia entre los ítems del cuestionario de tutores y los ítems del cuestionario de estudiantes.

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados de esta comunicación se tendrá en cuenta la información extraída de la respuesta de los cuestionarios tanto de los tutores como de los estudiantes del Practicum en particular, teniendo en cuenta que aunque la experiencia, como ya hemos visto, se enmarca dentro de una investigación más amplia implicando a otros estudiantes de otras universidades y asignaturas, estas medianas globales podrían variar de las más específicas que analizaremos a continuación. Por lo tanto, en este caso, aunque disponemos de otros resultados, presentaremos solo aquellos de los cuestionarios de satisfacción de los estudiantes que reflejan la experiencia de las prácticas.

Además, es necesario tener en cuenta que las dadas que presentamos forman parte de este proyecto que ya empezó con el REDICE anterior el año 2008¹. Antes de esta experiencia que analizamos, pues, ya se había trabajando en la misma línea y además, actualmente se está llevando a cabo un nuevo proyecto que empezó en el 2012² como una tercera edición de la misma experiencia.

Cuestionario de satisfacción de los tutores

En la respuesta de este cuestionario han participado 37 tutores de las distintas universidades, 3 de ellos de Practicum de educación primaria de la UB, y estas han sido las informaciones que se han tenido en cuenta para el siguiente análisis donde podemos afirmar que, en general, la satisfacción general de la experiencia por parte entre los tutores de todas las universidades ha sido alta (8,6).

Sobre los aspectos generales de esta experiencia de evaluación de competencias mediante los blogs, la mayoría de los profesores han expresado una satisfacción positiva en relación a facilidad en el uso del aplicativo o software para evaluar los blogs (tanto como por su sencillez, navegabilidad, entorno o el hecho de ser un espacio amigable) (7,1), y en relación al grado en que el diseño del mismo facilitaba el objetivo de la experiencia (7,2), es decir, el objetivo de evaluar la auto reflexión del alumnado).

Aunque estos aspectos generales han sido valorados de forma notable, muchos de los tutores opinaron su desacuerdo o cuestionaron el grado en que se puede asumir el volumen de trabajo que puede llegar a requerir el hecho de evaluar estos blogs mediante esta experiencia (6,4).

En relación a la valoración del proceso de aprendizaje en sí, las respuestas de los tutores han sido muy satisfactorias y todos ellos han mostrado estar muy de acuerdo en todos aquellos aspectos positivos y enriquecedores que les ha podido aportar esta experiencia. Entre ellos, por ejemplo, destacan el alto grado en que las competencias seleccionadas han sido significativas para el perfil del profesional del estudiante (8,4), el grado en que estas competencias han sido significativas también para la asignatura en concreto (8,9), y la utilidad de las afirmaciones para identificar el nivel de desarrollo de las competencias (8,3).

Además, los profesores han destacado también muy positivamente la utilidad de la experiencia para el aprendizaje tanto en el marco de la asignatura (8,8), como en el marco de otras áreas de conocimiento u otras asignaturas en general (8,7).

¹ La evaluación de las competencias transversales de los estudiantes de maestro de la Universitat de Barcelona mediante un entorno basado en la web 2.0 (Proyecto REDICE A0801-03)

² El feedback, clave de la evaluación formativa para la mejora de las competencias (Proyecto REDICE12-1802-01).

Finalmente, en relación a la valoración de la evaluación ha habido una gran variedad en la opinión de los tutores sobre la facilidad de la aplicación para dar una retroalimentación ágil y de calidad (con una desviación típica de 2,17). Por lo tanto, aunque la mediana finalmente ha sido de 6,6, en la respuesta de esta cuestión ha habido disparidad de grados de satisfacción.

En cuanto a los otros aspectos relacionados con la evaluación, los tutores han valorado positivamente el grado en que la evaluación que se realiza mediante el software creado para el proyecto promueve tanto la autonomía del estudiante (7,8), como su motivación (7,4).

Además, el grado en que la evaluación mediante los blogs ha permitido la mejora de las competencias de los estudiantes, mediante por ejemplo, la retroacción que ha permitido al estudiante mostrar en sus entradas aquellas competencias que no se han trabajado suficiente, ha sido valorado muy satisfactoriamente por todos los tutores (8,6) y con muy poca diferencia entre las percepciones de unos u otros.

Cuestionario de satisfacción de los estudiantes

Centrándonos en la experiencia del Practicum, y concretamente, en la satisfacción de los estudiantes de prácticas en relación a la experiencia del uso de los blogs para la evaluación de sus competencias, a continuación presentamos los resultados de cuestionario de satisfacción del alumnado participante.

Los aspectos en los que los estudiantes han estado en mayor desacuerdo han sido dos. Por un lado el grado de conocimiento de los blogs antes de iniciar la experiencia ha sido muy bajo (5,2), aunque cabe señalar que las respuestas de los estudiantes en relación a este aspecto han sido muy polarizadas y diferenciadas entre unas y otras, con una desviación típica del 2,6 y por lo tanto, con una gran variedad entre la percepción de unos y otros participantes. Y por otro lado, los estudiantes han valorado negativamente los comentarios de los tutores/as asegurando que estos no han sido del todo útiles para la mejora de sus competencias (5,8). Esta respuesta también ha tenido una desviación típica alta (2,4) y de este modo, la variedad de opiniones por parte de los alumnos en relación a este *feedback* del profesor ha sido importante.

Otros aspectos que han sido valorados solo adecuadamente han sido sobre la calidad del soporte técnico recibido en el desarrollo de la experiencia (6,3), y sobre el hecho de recomendar la forma de trabajar de esta experiencia para otras áreas, campos de conocimiento y/o asignaturas (aspecto en el que solo han estado de acuerdo en un 6,2).

En general, la mayoría de los aspectos que se han tenido en cuenta en el cuestionario de satisfacción de los estudiantes han sido percibidos de forma positiva. Es por esto que los estudiantes han asegurado que muchos de los aspectos de la experiencia han sido satisfactorios: la información recibida al inicio del curso para el uso del blog (7,1); el volumen de trabajo que ha requerido la elaboración del blog (7,4); el número de comentarios del tutor/a suficientes

para mejorar sus competencias (7,9); o el hecho de consultar los blogs de los compañeros y recibir sus comentarios como estrategia que también ayuda al desarrollo de las competencias (7,4).

Aquellos ítems que han sido puntuados en mayor número de los quince han sido por ejemplo, el hecho de que la elaboración del blog ha sido útil técnicamente para los estudiante (8,1), afirmación en la que además están de acuerdo todos los estudiantes en la misma medida ya que la desviación típica de esta cuestión ha sido muy baja (1,4). Además, los estudiantes han asegurado que las competencias propuestas para la experiencia son importantes para su titulación (8,2) y la percepción que han tenido los alumnos de prácticas sobre la experiencia en cuanto a que el desarrollo del blog les ha hecho a todos más conscientes de las competencias que se tenían que alcanzar (8).

Finalmente, como punto de conclusión de la satisfacción de los estudiantes en relación al uso de los blogs para la evaluación de sus competencias, cabría destacar que la valoración en general de los alumnos ha sido positiva y que muchos de los alumnos han valorado la experiencia como útil para su proceso de aprendizaje (7,7) y para el desarrollo de dinámicas del trabajo en equipo (7,7), y además muchos de ellos recomendarían volver a utilizar los blogs para actividades similares (7,6).

CONCLUSIONES

En general la experiencia sobre la evaluación formativa de competencias mediante los blogs ha sido positiva y percibida como un método satisfactorio tanto por los tutores como por los estudiantes. De esta forma, aunque es cierto que los aspectos técnicos podrían resultar un punto difícil por parte del profesorado o el proceso de crear los blogs haya sido de gran elaboración por el desconocimiento sobre estos antes de iniciar la experiencia, provocando, pues, una gran necesidad de dedicación y de tiempo, tanto educadores como educandos han mostrado un notable grado de satisfacción con la experiencia.

El software a partir de sus afirmaciones y indicadores (siempre y cuando las competencias seleccionadas sean las significativas de la titulación, la asignatura y del profesional en concreto) puede llegar a ser un buen instrumento de evaluación y de aprendizaje ya que se ha demostrado que los participantes consideran que permite una mejora en la adquisición y desarrollo de las competencias; objetivo primordial y actual dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

Además, y a modo de conclusión, las reflexiones que se han extraído en general de llevar a cabo este proyecto sobre la evaluación formativa de competencias mediante blogs, y que constituyen elementos a tener presentes para futuros proyectos, han sido los que presentamos a continuación:

- La importancia de la intensificación del *feedback* en los procesos de acompañamiento del blog;
- la importancia de la *feedback*, centrada en el proceso (más que en los contenidos) para poder ir reconduciendo el tipo de reflexión meta-cognitiva del estudiante;
- la conveniencia de estimular la autoevaluación y autorregulación de los estudiantes así como la necesidad de reforzar la evaluación entre iguales a partir de los blogs;
- la necesidad de ajustar el número de competencias de modo que se facilite más la profundización o se facilite un mayor desarrollo de las autoevaluaciones competenciales;
- y la importancia de la escritura como evidencia necesaria del proceso cognitivo y de la actuación competencial, y sobre la cual los estudiantes deberían aprender a desarrollar como competencia comunicativa universitaria transversal y avanzada que es.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., & Castañeda, L. (2010) "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En Roig Vila, R., & Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicazioni e l'interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil-Roma TRE Universita degli studi.
- Aguaded, I., López, E., & Alonso, L. (2010). Innovating with Blogs in University Courses: a Qualitative Study. *The New Educational Review*, 22 (3-4), 103-115.
- Allal, L. (2000). "Metacognitive regulation of writing in the classroom". En Camps, A. & Milian, M. (Eds.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: University Press.
- Baggetun, R. & Wasson, B. (2006). Self-regulated learning and open writing. *European Journal of Education*, 41 (3-4), 453-472.
- Bartolomé, A. (2008). *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Graó.
- Bartolomé, A., Cano, E., & Compañó, P. (2011). "Los blogs como instrumento para la evaluación de competencias en los entornos de prácticas". En Pagés, T. (Coord.), *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: ICE/Octaedro.

-
- Boekaerts, M., Pintrich, R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
- Bollag, B. (2006). Making an art form of assessment. *Chronicle of Higher Education*, 56 (10), 8-10.
- Boud, D. (1991). *Implementing student self assessment*. Campbelltown: Higher Education and Development Society of Australasia Incorporated.
- Boud, D.; Molloy, E. (Eds.) (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*. London: Routledge.
- Cebrián Herreros, M., & Flores, J. (Eds.) (2007). *Blogs y periodismo en Internet*. Madrid: Fragua.
- Churchill, D. (2011). Web 2.0 in education: a study of the explorative use of blogs with a postgraduate class. *Innovations in Education and Teaching International*, 48 (2), 149-158.
- 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*, 24 (2), 123-136.
- Flatley, M.E. (2005). Blogging for enhanced teaching and learning. *Business Communication Quarterly*, 68 (1), 77-80.
- Huffaker, D. (2006). "Let them blog: Using Weblogs to promote literacy in K-12 education". En Hin, L.T.W., & Subramaniam, R. (Eds.). *Handbook of research on literacy in technology at the K-12 level Hershey*. PA: Idea Group.
- Ladyshevsky, R., & Gardner, 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.
- Leahy, S., Lyon, M., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63 (3), 19-24.
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer Feedback: The Learning Element of Peer Assessment. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 279-290.
- Martindale, T. & Wiley, D. (2005). Using blogs in scholarship and teaching, *TechTrends*, 49 (2), 55-61.
- Nicol, D. & Macfarlane- Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Portillo, M.C., Cano, E., & Giné, N. (2012), La escritura de blogs para la evaluación de competencias del prácticum de formación del profesorado. *Bordón*, 64 (4), 63-82.

-
- Selingo, J. (2004, 19 de Agosto). In the classroom, web logs are the new bulletin boards. *New York Times*.
- Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback. Research Report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Williams, J. B. & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20, (2), 232-247.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Cooper, C. & Boddington, L. (2005). *Assessment by blog: Ethical case studies assessment for an undergraduate management*, de http://incsub.org/blogtalk/?page_id562
- Xie, Y. & Sharma, P. (2005). Students lived experiences of using blogs in a class: An exploratory study, de http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2b/c6/bc.pdf

ESCUELA Y UNIVERSIDAD: EL PRACTICUM EN LOS NUEVOS GRADOS

Lorea Fernández Olaskoaga

Universidad del País vasco

Estitxu Jiménez de Aberasturi Apraiz

Universidad del País vasco

Luispe Gutiérrez Cuenca

Universidad del País vasco

José Miguel Correa Gorospe

Universidad del País vasco

La comunicación que se presenta a continuación es el resumen de un proyecto de innovación educativa llevado a cabo en el periodo 2012 y 2013. Este proyecto es la continuación de otros dos proyectos de innovación educativa desarrollados en la Escuela de Magisterio de San Sebastián dentro del grupo de investigación Elkarrikertuz. Desde el seno del grupo, se han están llevando diferentes propuestas para la mejora de la relación entre el profesorado a través de la reflexión compartida sobre su práctica docente. En esta ocasión, con la integración de los nuevos grados en el curso 2010-2011, durante el año 2012 se presentó dicho proyecto queriendo adaptar la experiencia del Practicum I y II a la nueva estructura de los grados de Educación Primaria e Infantil. La propuesta consiste por un lado en mejorar la comunicación y el trabajo colaborativo entre la universidad y las escuelas, así como el rol que debe tener el propio alumno.

INTRODUCCIÓN

En la escuela del profesorado de San Sebastián, desde el seno del grupo consolidado Elkarrikertuz (IT 563-13), llevamos desarrollando una dinámica de trabajo creando diferentes proyectos de innovación que están teniendo una continuidad entre ellos y que buscan mejorar la experiencia del profesorado y alumnado en los estudios de grado de infantil y primaria (Gutiérrez, L.; Correa, J.M.; Jiménez de Aberasturi, E. e Ibáñez, A., 2008; Gutiérrez, L.; Correa, J.M.; Jiménez de Aberasturi, 2009; Correa, J.M.; Jiménez de Aberasturi, E. y Gutiérrez, L. P., 2010a; Correa, J.M.; Jiménez de Aberasturi, E. y Gutiérrez, L. P., 2010b;). Desde que se presentó el primero en el año 2009, se han venido planteando nuevas formas de trabajar entre profesorado y alumnado intentando promover nuevas prácticas en los períodos de formación

dentro y fuera de la universidad. En un principio, se centró la atención en los periodos de prácticas del último curso (de las antiguas diplomaturas) como un momento idóneo para compartir experiencias, y poco a poco se fueron trasladando también a otros grupos de trabajo más específicos de asignaturas y ahora también en los nuevos grados de educación infantil y primaria.

Los proyectos de innovación diseñados han provocado poco a poco nuevos hábitos en la forma de hacer los practicum I y II. Empezando con la reflexión individual del profesorado, el intercambio de reflexiones y el acompañamiento, nos ha llevado a plantearnos qué es lo que hacemos, cómo lo hacemos y ello cómo influye en la formación de nuestros alumnos. Este planteamiento iniciado en las antiguas diplomaturas, se ha visto reforzado con el paso de los años y además, y ha provocado un cambio de actitud entre el profesorado que se han ido sumando a la experiencia. Los diferentes profesores de la Escuela Universitaria del Profesorado de San Sebastián han visto estas experiencias como una alternativa a la tradicional memoria de prácticas, y también a los nuevos acompañamientos que se han realizado entre profesores para saber cómo dirigir esta nueva forma de vivir el periodo de prácticas.

El proyecto de innovación que se presenta en esta comunicación pretende seguir un camino progresivo y lógico desde la primera vez que asiste el alumnado a los centros escolares, hasta llegar al trabajo de fin de grado. El practicum es un proceso continuo en el que el alumnado empieza observando las dinámicas de aula y según avanza en sus estudios y en la conceptualización teórica de lo que implican los procesos educativos, va pasando por fases de diseño, desarrollo evaluación promoviendo el perfil de alumno-investigador. El alumnado, mientras está en la universidad está definiendo su identidad profesional y el practicum es un momento muy especial en esa definición identitaria. Pero en este proceso debe estar acompañador de profesionales que le indiquen, que le hagan dudar y reflexionar sobre lo que es ser docente, tanto en la universidad como en las escuelas. Por lo tanto, el proceso de practicum se dibuja una triada en la que el alumno, el tutor de escuela y el tutor de universidad configuran los vértices. Las relaciones entre los tres sujetos son una realidad, pero también es verdad que no está equilibrada la implicación de todos los vértices. Por lo tanto es fundamental poner en marcha una serie de mecanismos para promover el trabajo colaborativo entre la escuela y la universidad.

En resumen, el objetivo principal de estos proyectos ha sido buscar una experiencia compartida entre el profesorado pero también una experiencia diferente para el alumnado, ya que consideramos el Practicum como una asignatura más que merece recibir un tiempo dedicado porque son semanas muy importantes y fundamentales en la formación inicial del profesorado. Además las tecnologías y las opciones de la red han posibilitado diferentes formas para intercambiar las experiencias y recoger el trabajo continuo del alumnado y el profesorado así como fomentar las relaciones con la escuela.

OBJETIVOS

La idea de este proyecto que se presenta a continuación, tiene su punto de partida en la experiencia vivida y diseñada en la Escuela Superior de Educación de Oporto (Riberiro & Moreira, 2007), donde el periodo de prácticas es una continuación de la formación teórica y en la que las escuelas y el profesorado universitario hacen un trabajo colaborativo y basado en la reflexión conjunta, así como la participación equitativa. Aunque los contextos no sean iguales y tampoco los recursos, sirvió como motor para poder optar a desarrollar un proyecto con los siguientes objetivos:

- Reorganizar el Practicum de la Escuela Universitaria del Profesorado de San Sebastián (UPV-EHU) conjuntamente entre las escuelas y la universidad, promoviendo el trabajo común y el asentamiento de relaciones.
- Realizar una guía con recursos para poder dirigir el trabajo a realizar por el alumnado y guiar procesos de reflexión entre el profesorado.
- Tomar en consideración que la estancia del alumnado en los centros como proceso de aprendizaje y desarrollar su rol investigador.

Los objetivos del proyecto están orientados a mejorar la experiencia del practicum y todo lo que le rodea, por lo tanto es importante matizar que dicho proyecto está también orientado a desarrollar y poner en prácticas aspectos innovadores como los que se definen a continuación:

- Con el proyecto se refuerza la cooperación entre el profesorado como una de las características de los nuevos grados. Este curso escolar es el tercero en el que se implantan los nuevos grados, y al mismo tiempo que se desarrollan y consolidan los trabajos interdisciplinares (denominados DILAN) en cada uno de los semestres con las asignaturas que conforman los módulos, la experiencia del prácticum y los profesores implicados se deben contagiar del mismo sentimiento. Al ser una asignatura más dentro del grado, se pretende que el funcionamiento del mismo vaya en la línea del resto de asignaturas y por supuesto que el profesorado colabore. Cabe destacar y recordar que para conseguir las competencias asociadas al practicum el trabajo colaborativo entre el profesorado es fundamental.
- Se pretende reforzar el rol y el esfuerzo del alumando. El prácticum I tiene 9 créditos ECTS y el prácticum II 11 créditos ECTS. Como en el resto de asignaturas, el trabajo que realiza el alumnado no tiene que ser únicamente individual. En las reuniones de seguimiento que se hacen en la universidad, el alumnado realiza el intercambio de experiencias, pero se considera que en todo el periodo de prácticas también hay que fomentar espacios para el aprendizaje y el intercambio entre pares. El intercambio con el resto de compañeros debe ser

continuo para poder conseguir las competencias asociadas al prácticum y generar conocimiento; por ello es necesario ofrecerle al alumnado espacios donde puedan realizar ese intercambio de información y experiencias.

- Se definirá un documento para el profesorado novel que experimenta por primera vez la tutorización de alumnos en prácticas. Aunque existen guías de ayuda, se pretende desarrollar una más concreta con actividades y acciones específicas para evitar la incertidumbre del qué hacer tan habitual entre los docentes noveles y también en profesores que quieren experimentar otras formas de hacer.
- Con la intención de fomentar las relaciones con las escuelas, desde la Escuela Universitaria del Profesorado de San Sebastián, se analizarán nuevas propuestas para que los tutores y coordinadores en las escuelas puedan participar en la reorganización del practicum. Cabe señalar que en las escuelas también suele ser dudoso el rol que deben tener, por ello, a través de una encuesta se pretenden recoger Eskolekin erlazioak bideratzeko ahalegin horretan, Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskolatik proposamen berriak aztertuko dira eskoletako tutores eta koordinatzaileek Practicumeko birrantonaketan parte hartzeko. Eskoletan ere praktikaldi horri nola heldu zalantzatsua izaten da, horregatik datu bilketa baten laguntzaz hutsuneak identifikatu eta horiei irtenbidea ematen ahaleginduko da.

PROPIUESTA DE ACCIÓN Y PLAN DE TRABAJO

El proyecto se desarrolla durante dos años que recogen las experiencias de dos cursos 2012-2013 y 2013-2014. La propuesta de trabajo está dividida en cuatro fases con diferentes hitos que se presentan a continuación.

Fase 1: Revisión y planificación. Esta fase se desarrolla durante el primer año (2012) y su objetivo es revisar y reflexionar sobre el practicum llevado a cabo hasta la fecha y proponer nuevas líneas de trabajo. Las actividades diseñadas para esta primera fase son:

a.0. Presentación: Se realiza una presentación del proyecto a todos los participantes y también las personas implicadas en él. Es una primera actividad para conocerse mutuamente.

a.1. Revisión: El punto de partida del proyecto son las guías ya existentes del practicum I y practicum II. Durante el curso 2011-2012 se realizó la primera estancia del alumnado del nuevo grado en las escuelas. Durante 5 semanas realizan una estancia de 70 horas en los centros escolares que se reparten en toda la provincia. Aunque la diferencia con las antiguas diplomaturas no dista mucho por seguir el mismo planteamiento, la idea es renovar el practicum en los nuevos grados. Para ello, se identificaron los aspectos que necesitaban una

mejora o arrojar algo de luz como por ejemplo las relaciones entre escuela y universidad y la tarea o labor que tienen que realizar los sujetos participantes (alumnado, profesor tutor de la universidad y profesor tutor de la escuela)

a.2. ¿Qué opinan las escuelas?: Durante esta fase se realizó un análisis de los resultados obtenidos de una encuesta realizada desde el Vicerrectorado de Calidad e Innovación docente. El cuestionario recogía información del alumnado, del profesorado de la universidad y de los tutores de las escuelas sobre el periodo de prácticas.

a.3. Intercambio de experiencias. Como punto estratégico dentro del desarrollo del proyecto, el intercambio de experiencias ha sido una clave fundamental. En esta ocasión, partiendo de una redacción individual de la experiencia de cada uno de los investigadores participantes, se desarrolló una jornada con invitados de tres universidades con una amplia experiencia en el campo del practicum. Dichas universidades, entre las que se encuentran la Universidad de Extremadura, la Universidad de Cantabria y la Universidad de Oporto se intercambiaron maneras de hacer e ideas con la intención de incorporarlas en la Escuela del Profesorado de San Sebastián. La experiencia de cada una de ellas se centró en explicar el contextos en el que se llevan a cabo las prácticas como la distancia de colegios, las tutorizaciones, las relaciones con las escuelas y el trabajo a desempeñar por el alumnado.

a.4. Reflexión compartida. La reflexión compartida resultó un comienzo para la continuidad en las acciones posteriores realizadas. El proyecto se centra sobre todo en resolver los tres aspectos fundamentales en el desarrollo de las prácticas. Por un lado reflexionar sobre el rol que ejerce el alumnado, las tareas que deben realizar y el intercambio entre compañeros para generar conocimiento y enriquecer la experiencia. En segundo lugar se reflexionó sobre el rol que ejercen los tutores de la universidad y la escuela. Como profesionales y responsables de la estancia y el trabajo realizado, el compromiso en la formación inicial de maestros debe adquirir cierto nivel de investigación. Por último se analizan las relaciones y la coordinación entre el profesorado universitario. Es fundamental la coordinación para evitar en la medida de lo posible la individualización en la escritura de las guías de prácticas para el alumnado. Aunque no se pretenda que todos hagan y pidan las mismas actividades, si que es necesario fomentar el trabajo en equipo para enriquecer e intercambiar las ideas y el sentido que adquiere el practicum para el profesorado.

a.5. Reorganización del practicum I y II. La reflexión realizada anteriormente se debe ejecutar en acciones concretas y la nueva estructura del practicum posibilita ciertas mejoras en las maneras de hacer. El practicum I y II, a diferencia de las antiguas diplomaturas se concentra en el territorio gipuzkoano. Cada profesor tiene entre el alumnado a tutorizar un número de entre 4 y 8 centros en los que se reparten sus alumnos. La estadística hace real que en cada centro haya más de un alumno en prácticas, por ello, es una condición idónea para poder plantear nuevas propuestas y actividades donde el alumnado pueda compartir más su experiencia y el profesorado también tenga un rol más activo en ese proceso. Hay que recordar que hacer un seguimiento semanal es algo muy enriquecedor para ambas partes, profesorado y

alumnado donde las nuevas tecnologías, y otros recursos posibilitan la mejora de la comunicación y el intercambio y aprendizaje.

Fase 2: Aplicación. Esta fase se desarrolla en dos momentos a lo largo del curso 2012-2013 y entre los distintos profesores participantes. Primero se desarrolla el practicum I entre los meses de octubre y noviembre del 2012 y después el practicum II entre febrero y marzo del 2013. Como no todo el profesorado participante tiene alumnos para tutorizar, se plantea realizar como prueba piloto, las tutorizaciones parejas entre el profesorado que tutoriza y no tutoriza alumnos. Cabe señalar, que el acompañamiento (Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez Cuenca, 2010a) recibido entre profesores experimentados y noveles en la tutorización alimenta la relación pedagógica (Hernández, 2011) y posibilita situaciones de aprendizaje y apoyo. Las actividades diseñadas para esta fase son:

b.1. Presentación al alumnado. Antes del periodo de prácticas, como es lo habitual, se realiza una reunión previa con el alumnado con la intención de transmitir los detalles para una mejor experiencia en los centros a donde se va a acudir. Esta reunión también sirve para un primer contacto con el alumnado que algunos casos ya son conocidos por haberles impartido clase durante el mismo año o el anterior. Y sobre todo sirve para transmitir el trabajo que deben realizar mientras perdure la estancia. Normalmente, además de la guía que la Escuela del Profesorado pone en sus manos, cada profesor tutor define las tareas que se van a llevar a cabo. En el caso del practicum I, no es obligatoria la comunicación con los tutores de escuela, pero en esta ocasión se ha realizado un esfuerzo por parte de algunos compañeros para asistir a las mismas y dejar un sobre con la información pertinente. En este sobre además de la carta de agradecimiento por la labor a realizar, se suele incluir el desarrollo de las actividades que se quieren lleva a cabo con el alumnado. Simplemente se trata de mostrar un acercamiento para poder conocer personalmente a esos tutores o coordinadores que realizan una labor que en la mayoría de los casos no está reconocida ni por la delegación ni por la universidad.

b.2. Estancia en los centros. Durante 5 y 7 semanas consecutivamente en el practicum I y practicum II se llevan a cabo las actividades propuestas por el profesorado. El objetivo final de estos periodos se consuma con la entrega de una memoria final en la que queda reflejada la experiencia del alumnado, pero teniendo en cuenta que a lo largo de esas semanas el seguimiento del alumnado es continuo gracias a las herramientas tecnológicas como los foros que se han usado para el intercambio de experiencias. Aunque la invitación a participar en dichos foros se amplía hacia el propio profesor tutor de las escuelas, la participación se limita a los tutores de universidad y alumnado.

Fase 3: Evaluación. Si se considera que el proyecto entre manos ayuda a la innovación en la Escuela del Profesorado, la fase de evaluación debe intentar albergar la opinión de todos los sujetos que se han visto involucrados en él. Por un lado se realiza una evaluación con el alumnado. Cuando el periodo de estancia se termina, existe la obligatoriedad de reunirse una última vez con el alumnado para cerrar el ciclo de experimentación e intercambio de experiencias. En esta ocasión también ha servido para recibir un feedback de las actividades propuestas a desarrollar. Por otro lado se realiza una

evaluación entre todo el profesorado que ha sido tutor de prácticas. Para esta evaluación, se ha seguido la iniciativa de la Comisión de Practicum de la Escuela Universitaria, habiendo dos miembros de dicha comisión participando en este proyecto. Esta evaluación, que se redujo a la participación de unas 15 personas se trataron los siguientes aspectos:

- Reflexión sobre cómo se ha llevado a cabo la observación del trabajo del alumnado en la que además se deben incluir las herramientas propuestas utilizadas.
- Desde la comisión se realizó un curso formativo al que acudió una pequeña parte del profesorado participante en el proyecto, pero del que se quiso saber, entre aquellos que habían asistido la utilidad del mismo. Señalar que en dicho curso se formó a profesorado en técnicas de recogida de datos cualitativa.
- La previa reflexión realizada sobre las guías de usuario se retomó como uno de los aspectos más interesantes para identificar la funcionalidad del mismo. Dichas guías, además de aportar ideas para el desarrollo del practicum también tienen puntos que deben mejorar de cara a ser una guía más útil para la comunidad escolar y universitaria. Entre algunos aspectos a analizar se encuentran los objetivos de aprendizaje que plantea con aquellos que cada tutor cree que han adquirido los alumnos. Otro aspecto está relacionado con la evaluación. En dichas guías se proponen unas tablas pero existe la duda si son útiles entre el profesorado o por el contrario se utilizan otros criterios y formas para desempeñar la evaluación.
- Las relaciones con los tutores de las escuelas, hasta el momento eran bastante limitadas sobre todo por la falta de contacto físico con los mismos. En el nuevo planteamiento del practicum de los grados, se quieren mejorar y saber si verdaderamente son necesarios y útiles. Sin duda cabe que aunque no sea obligatorio, para poder desarrollar un trabajo conjunto estas relaciones deben fomentarse. Existen algunas propuestas para mejorarlo pero aun es muy pronto para que eso sea trasladado a ambos colectivos, sobre todo en el practicum I, porque para el practicum II si que es una condición indispensable y una labor que queda en manos del tutor de universidad hacerlo posible. Este es uno de los aspectos que se ha querido mejorar tanto con este proyecto como por parte de la comisión de practicum.
- Los procedimiento que sigue cada profesor, al igual que su entender de lo que es el periodo de prácticas y los objetivos que persigue es un aspecto crítico. Hasta el momento no ha sido habitual compartir la experiencia entre iguales, solo algunos profesores han colaborado juntos para conseguir unificar criterios y mejorar la experiencia del alumnado. La puesta en común, sin duda, es el camino para la mejora y además permite seguir reflexionando sobre la práctica que cada uno desarrolla

- Por último, y asociado al punto anterior, se pone encima de la mesa lo que cada profesor propone a su alumnado. Es en este momento donde se encuentran las diferencias más significativas en relación a la metodología y el rol que cumple cada profesor.

La iniciativa de evaluación debe culminar llegando también a los tutores de escuela. Aunque este proceso no haya sido posible en muchos casos, si se han repartido cuestionarios para recoger las impresiones, pero es señalable que debe haber otras formas para hacer cómplices a las escuelas y aporten, desde su punto de vista y el ritmo escolar cómo inciden las prácticas.

Fase 4: difusión. Esta fase implica la difusión del trabajo realizado con publicaciones y asistencia a congresos. El proyecto aun no ha terminado y es por eso que hasta la fecha esta es la primera difusión que se hace sobre el proyecto a modo de experiencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo del curso escolar 2012-2013 ha habido varias iniciativas que han servido para avanzar en la mejora del planteamiento del practicum en los nuevos grados. Desde la comisión de prácticas se han reforzado las reuniones a un nivel más reflexivo y de intercambio de experiencias para poder saber qué es lo que el profesorado de la escuela realiza durante este periodo. Con la implantación de los grados, se han querido mejorar muchos aspectos en relación a la docencia y esto a influido en que las prácticas también debieran tener su actualización y mejora. Se puede decir que estamos inmersos en un proceso reflexivo a nivel general en el que las necesidades de la sociedad del siglo XXI deben reflejarse en la formación inicial de profesores como el rol del docente-investigador. Este proyecto es una clara muestra de que los cambios tienen que hacerse poco a poco y que ser ambicioso en las acciones deben limitarse a un contexto micro e ir aumentando a nivel macro y meso. La Escuela Universitaria del Profesorado de San Sebastián lleva inmersa en este proceso algunos años y parece que ahora se está culminando una fase inicial que proyectará los cambios en los siguientes cursos. Algunos profesores ya han realizado un cambio de pensamiento en lo que se refiere a lo que se le ofrece al alumnado, y la integración de las TIC juega un papel fundamental en ello tanto en la comunicación con el alumnado como en la reflexión compartida entre docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Riveiro, D. & Moreira, M^a. A. (2007). Donde acaba o Eu e U otro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. En Bizarro, R. (2007) *Eu e o Outro Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais.* (pp.43-57). Areal Editores.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Correa, J. M., Jimenez De Aberasturi, E. y Gutierrez, L. P. (2009). El e-portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo *Revista de Educación a Distancia (REDU)*, Número monográfico VIII, 1-17. (<http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU>) (08-10-2012)
- Correa, J.M., Jimenez De Aberasturi, E. & Gutierrez Cuenca, L.P (2010a). Elkarrikertuz: indagar e innovar en la docencia universitaria. La génesis y proyección de un equipo de universidad expandida. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 107-130. (http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?numero=16) (15-9-2012).
- Correa, J. M., Jimenez De Aberasturi, E. y Gutierrez, L. P. (2010b). Elkarrikertuz egitasmoa: e-paper zorroa eta ikus-entzunezko narratiba irakasle gogoetatsuaren hasierako prestakuntzan. *Tantak*, 22(1), 77-94. (<http://www.ehu.es/ojs/index.php/Tantak/article/view/2193>) (12-02-2013)
- Gutierrez, L. P., Correa, J. M., Jimenez De Aberasturi, E. & Ibañez, A. (2008). Practicum konpartitua: Practicum llaren tutoretzan berrikuntza Irakasleen prestakuntzarako ikasketetan. *Tantak*, 40, 129-142. (<http://www.ehu.es/ojs/index.php/Tantak/article/view/3136>) (30-10-2012)
- Hernandez Hernandez, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Indaga-t - Grup d'Innovació Docent per a afavorir la Indagació (<http://deposit.ub.edu/dspace/handle/2445/20946>) (13-02-2013).

DISEÑO Y DESARROLLO DE UN BYOD PILOTO EN UN CENTRO A TRAVÉS DEL PRACTICUM DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Alejandro Fernández Torres

Universidad de Vigo

En este trabajo mostramos la experiencia consistente en diseñar, implementar y evaluar un plan piloto BYOD (*Bring Your Own Device*) para los alumnos de Primaria de un centro educativo. Fue llevada a cabo en el curso 2012-13 durante el desarrollo del Practicum correspondiente al Grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. Los resultados son altamente satisfactorios y nos animan a seguir trabajando en esta línea.

INTRODUCCIÓN

En estos últimos años los dispositivos móviles se han vuelto mucho más asequibles y brindan a todos los usuarios un acceso a todo tipo de información y servicios sin interrupciones ni barreras, en cualquier momento y en cualquier lugar (Wang, J. 2010). La familiaridad de los estudiantes con ellos y el aumento continuo del número por persona hacen que los dispositivos móviles personales sean muy atractivos para el uso en la escuela (Durall Gazulla, E., Gros Salvat, B., Maina, M., Johnson, L., & Adams, S. (2012). Conocemos algunos trabajos en la literatura científica que avalan los beneficios del *m-learning (mobile learning)* en las escuelas de educación primaria (Camus, N. & Uzunboylu, H., 2010; Doval, M.I., 2012; Hiramatsu, Y.; Ito, A., & Sato, F., 2010), sobre todo cuando los dispositivos son propiedad del alumno: equilibrio entre el aprendizaje dentro y fuera de la escuela; su potencial para el acceso al conocimiento, y sobre todo para la creación de conocimiento de manera individual y colaborativa; relación coste-beneficio muy favorable y garantías de sostenibilidad de las propuestas educativas. A pesar de ello, pocos son los centros (en España, anecdóticos) que permiten que los niños y niñas incorporen en sus mochilas unos dispositivos móviles que fuera de la escuela utilizan asiduamente con resultados diversos, también educativos.

En este trabajo mostramos los resultados de una experiencia realizada durante 5 meses en un centro plurilingüe de educación infantil, primaria y secundaria de la provincia de Ourense, durante el desarrollo del Practicum correspondiente al Grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo, en el curso 2012-13. Nuestro módulo formativo Practicum se desarrolla en el 4º curso (1º y 2º cuatrimestres) con una carga lectiva de 48 créditos.

FILOSOFÍA BYOD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Prácticamente la totalidad de los éxitos que se han logrado hasta ahora en el uso efectivo de TIC en los centros educativos han tenido lugar con dispositivos propiedad de los propios centros. Pero la gran cantidad de recursos y herramientas digitales de los que disponen las familias está cambiando el panorama del aprendizaje. De hecho, muchos colegios (americanos e ingleses en su mayoría), están permitiendo que los alumnos traigan en las mochilas sus dispositivos móviles personales (“Bring your own device”). Un estudio de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2011) revela que una gran mayoría de los niños tiene en su bolsillo acceso ilimitado a contenido digital, recursos, bases de datos y todo tipo de comunidades. Los dispositivos móviles que los estudiantes de un colegio con plan BYOD suelen llevar son: portátiles, netbooks, tablets, Smartphone, e-books, consolas y reproductores de audio. La misma entidad ha puesto de manifiesto que un dispositivo móvil en manos de un estudiante a través de un proyecto BYOD bien planificado puede mejorar y enriquecer el aprendizaje. Las razones del cambio son obvias: el nivel de familiarización y facilidad de uso con los equipos, lo que permite reducir el tiempo de formación básica; mayor y más rápida actualización de los equipos; la facilidad de unir el aprendizaje de dentro y fuera del centro; la constante presencia de los dispositivos cerca de los usuarios, y el retorno de las inversiones económicas del centro en tecnología.

MODELOS BYOD

Los modelos BYOD usados en centros educativos son tan variados como los diferentes modelos de dispositivos que los estudiantes llevan a las aulas. Nosotros los hemos re-conceptualizado en cuatro, los más implantados, además de un quinto que puede considerarse como un híbrido de los primeros:

- Los modelos permitidos se limitan a una marca o modelo determinado.
- Los que permiten los dispositivos con unas características técnicas determinadas (ej. SO, capacidad mínima HDD, preparado para Internet...).

- Limitación a equipos con unas funcionalidades determinadas (ej. compatibilidad con software, test online...)
- Modelos que aceptan todo tipo de dispositivos preparados para Internet.
- Modelos que combinan características de los modelos anteriores.

La organización de los modelos clasificados según la permisividad de dispositivos establece un rango que va desde la mayor estandarización a la mayor flexibilidad.

La decisión sobre qué tipo de BYOD implantar debe de ser consensuada entre todos (equipo directivo, profesores, alumnos, familias) y atendiendo a las siguientes consideraciones, agrupadas en cinco grupos:

Planificación y visión propia del modelo	Características de los alumnos y de los equipos a utilizar, así como el modelo de enseñanza que se pretende utilizar para determinar que requerimientos serán necesarios para los equipos. Planificar el uso responsable que debe de firmar cada usuario y familia. Establecer un calendario de implantación real y cumplirlo. Determinar aquellos datos que se usarán como signos para la evaluación del funcionamiento del proyecto
Consideraciones técnicas	Infraestructura WIFI y adaptarla teniendo en cuenta el número de usuarios (alumnos/profesores) y dispositivos usados por cada uno de ellos. Establecer qué tipo de asistencia técnica va a ser necesaria. Diseñar un plan que garantice el buen cuidado de los equipos, teniendo en cuenta: Duración de las baterías, Tipos de estaciones de carga y espacios para guardar los equipos adecuadamente.
Formación	Asegurar que los profesores tienen claro cómo utilizar los recursos, recoger los trabajos, dar servicio de impresión y de almacenamiento. Establecer qué formación es necesaria impartir a los profesores, alumnos y familias, identificando previamente cuál es el nivel del que se parte.
Contenidos	Establecer un conjunto de recursos y aplicaciones que se utilizarán como base y que deben de estar instalados en todos los dispositivos.
Acceso a la tecnología por parte de las familias	Tener en cuenta el poder adquisitivo de las familias, permitiendo así garantizar la viabilidad del proyecto. Establecer que ayudas y facilidades van a ofrecerse a las familias para asegurar que todos tienen acceso a esta tecnología.

Una vez elegido el modelo, es importante clarificar qué consideraciones y modificaciones se deben de hacer en los reglamentos internos para

garantizar un uso correcto de dispositivos personales (normativa de uso y modos de actuación en caso de incumplimiento).

Por el momento, a nivel de administración educativa ni en Galicia ni en ninguna otra Comunidad Autónoma española se han diseñado estrategias y programas para implementar sistemas BYOD, por lo que las pocas experiencias existentes parten de iniciativas privadas (fundaciones la mayor parte de las veces) o de claustros y AMPAS comprometidos con el desarrollo de la competencia digital en los centros. El escaso apoyo de la administración hace muy difícil la viabilidad y sostenibilidad de los proyectos no sólo por la parte económica del mismo, que también es importante, sino y sobre todo porque no hay un reconocimiento oficial por parte de las autoridades.

PUESTA EN MARCHA DE UN PLAN BYOD PILOTO PARA UN COLEGIO DE OURENSE

Nuestro plan piloto se desarrolló en el Colegio Privado Plurilingüe Miraflores de Ourense, pues nos parecía que este centro cuenta con unas características idóneas que lo hacen adecuado para un proyecto de este tipo, en el cual los alumnos llevarían a las aulas sus propios dispositivos móviles, y trabajarían con ellos en las actividades educativas, tanto de forma colaborativa como individual. El proceso de implantación de este plan BYOD constó de cuatro fases: diagnóstico, diseño, implantación y evaluación.

Diagnóstico integral

Para realizar el diagnóstico completo y comprobar la viabilidad del proyecto, necesitábamos conocer una serie de datos que agrupamos en los siguientes aspectos:

- Características socioeconómicas del centro y de las familias.
- Equipamiento y usos (dentro y fuera del centro) de los dispositivos móviles, por parte de alumnos, profesorado y directiva del centro.
- Interés por parte de todos hacia la posible implantación del proyecto.
- Infraestructura existente en el centro: redes WIFI, ancho de Banda, plataformas digitales, espacios disponibles (colaborativo, estaciones de carga, taquillas).

Para cubrir todos estos aspectos empleamos cinco estrategias diferentes y tres tipos de informantes (alumnos, profesores y directora):

- Dos cuestionarios virtuales, uno para profesores y otro para alumnos (de primer y tercer ciclo). Este instrumento nos permitió obtener información acerca de a qué dispositivos tienen acceso

personalmente, para qué los usan y si creen que utilizarlos en el colegio sería una ayuda.

- Análisis de la documentación oficial del centro (PEI, PAT, Plan TIC)
- Entrevista en profundidad con la dirección.
- Observación y análisis del equipamiento e infraestructuras del centro.

Sin ánimo de ser exhaustivos, algunos de los resultados obtenidos son:

- Por otra parte, se trata de un centro con unas características físicas muy singulares, pues sus instalaciones son muy espaciosas para el reducido número de alumnos que hay matriculado, lo que facilita mucho la realización de este tipo de experiencias. Los gestores del colegio hacen además continuas inversiones en nuevas dotaciones tecnológicas, probablemente debido a ser un centro nuevo en proceso de desarrollo.
- La gran mayoría de los profesores tienen las competencias digitales que hoy se consideran básicas (empleo del correo electrónico, aplicaciones, redes sociales...). Pero es sorprendente saber que también la mayoría (86%) utiliza sus dispositivos móviles para tareas relacionadas con la docencia: lectura y gestión de Blogs, documentación y preparación de clases... El número de profesores que emplean tecnología móvil para evaluar y trabajar de manera colaborativo es, sin embargo, residual (4%). Los docentes también afirmaron que utilizan tecnología móvil en el centro, y se manifestaron claramente a favor de su uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para programar y preparar sus clases como para utilizarlos, conjuntamente con los alumnos, como herramientas de uso diario. Además, todos opinan que la utilización de tecnología móvil mejora la calidad de la enseñanza, la participación y comprensión por parte del alumnado, ahorra tiempo y además consideran que puede sustituir a otros materiales empleados actualmente en la docencia.
- La gran mayoría de las familias poseen un nivel económico medio-alto, superior a la media de la zona, lo que les permite la compra de dispositivos móviles con mucha asiduidad. Al igual que sus profesores, los alumnos del Colegio Miraflores tienen acceso a una gran cantidad de dispositivos móviles en sus hogares, y que además los usan para diversas actividades de ocio y de aprendizaje: navegar por internet, jugar, hacer deberes y trabajar, estudiar, relacionarse con amigos y compañeros así como para ver películas o escuchar música. Sin embargo, y al igual que nos contestaron los profesores, utilizan poco o muy poco estos dispositivos para compartir contenidos y trabajar de manera colaborativa.
- La entrevista con la dirección del centro nos deja claro que su actitud con respecto a la de la conveniencia y pertinencia de un

proyecto BYOD es buena, siendo este tipo de planes concordantes y fieles a la filosofía del centro, tal y como se recoge en su PEI. El análisis de este y otros documentos oficiales nos permite saber que en el centro hay inquietud hacia el uso de TIC y que la tecnología es considerada elemento primordial y base de su enseñanza. Por otra parte, sabemos por del deseo personal de los integrantes del consejo escolar de promocionar el uso de tecnologías móviles, considerándolas como un sustituto a materiales tan utilizados en la actualidad como libros de texto.

Los datos obtenidos en esta parte del diagnóstico hacen que la implantación de un plan BYOD en el Colegio Privado Plurilingüe Miraflores de Ourense sea viable. Sería necesaria muy poca formación básica, no sólo por los usos que ya hacen de ella sus propietarios, sino también porque no hay ningún profesor que no utilice este tipo de dispositivos. Esto nos permitiría centrar la formación en metodología de trabajo colaborativa y BYOD entre alumnos, profesores y familias. Un módulo de formación sobre cuestiones de privacidad y ética sí sería conveniente en cualquier caso.

Diseño del plan B.Y.O.D. piloto

Una vez comprobado que el Colegio Miraflores reúne las características para un plan BYOD, comenzamos con el diseño de un plan BYOD piloto, que servirá de hoja de ruta para la posterior implantación. Nuestro proyecto piloto BYOD constó de las siguientes partes:

- Presentación del programa y adhesión al mismo a la dirección del centro, familias, profesores y alumnos. La respuesta del profesorado fue unánime: todos querían participar y colaborar con el proyecto BYOD.
- Selección del modelo BYOD más adecuado para todos. El elegido fue el más flexible, en el que se permiten todos los modelos y tipos de dispositivos móviles.
- Formación de usuarios (alumnos, profesores y familias). Se emplearon “píldoras de conocimiento” como elementos para el debate. No se consideró prioritario en este piloto un módulo de formación para familias, si bien su inclusión habría sido, a todas luces, deseable.
- Puesta a punto de la infraestructura necesaria. Cuestiones relacionadas con el mantenimiento y carga. En dos aulas libres de la planta baja, se colocaron mesas con regletas de enchufes que permitían la carga de 18 dispositivos a la vez. Esta base de carga no es universal debido a que los dispositivos empleados en este modelo son diferentes. La biblioteca se reorganizó, ampliando las islas de mesas que permiten el trabajo colaborativo, y dotándolas de conexiones eléctricas.
- Diseño y selección de contenidos para trabajar con tecnologías móviles. Para comenzar el trabajo con tecnología móvil bajo el plan BYOD, se establecieron una serie de actividades

programadas que sirvieron de prueba para evaluar el funcionamiento y la viabilidad del plan. Todas las actividades se realizaron haciendo uso de sus dispositivos móviles personales, Smartphones, tablets, cámaras digitales y ordenadores portátiles. A los alumnos que no disponen de ningún dispositivo se les proporcionó un ordenador portátil del centro y algún iPad del profesorado. Algunas de las actividades fueron: *QR EN LA HUERTA*, *POSTAL NAVIDEÑA CON QR*, *CREACIÓN DE GRUPO MR.WONG* (*los profesores crearon conjuntamente un grupo en la página de indexación social Mr. Wong con el fin de crear una base de recursos entre todos*) y *VIDEO CONJUNTO DEL DÍA DE LA PAZ* (*realizado y editado con tecnología móvil*).

EVALUACIÓN

Podemos afirmar que los resultados alcanzados son muy positivos. Hemos aplicado sobre todo técnicas de investigación cualitativa (varios grupos focales y entrevistas, en los que profesores, alumnos y familias valoraron positivamente el proyecto) y de observación participante. Los resultados obtenidos hasta la fecha parecen indicar lo siguiente:

- Un dispositivo móvil en manos de un estudiante a través de un proyecto BYOD puede mejorar y enriquecer el aprendizaje. Los dispositivos móviles, bien empleados y con acceso a contenidos de calidad, ayudan a desplazar la figura del profesor instructor hacia una educación más centrada en el estudiante, donde se prioriza la investigación y el aprendizaje significativo en colaboración con las familias.
- Nuestro plan BYOD favorece un trabajo más flexible, con prácticas inclusivas.
- Aumenta la participación de las familias en la vida del centro.
- Su implementación resulta más fácil para todos de lo que preveíamos, y esto es así porque todas las acciones desarrolladas responden a un plan previamente elaborado y negociado con todos los actores.

A pesar del reducido tiempo disponible sí se ha logrado el objetivo de poner en funcionamiento un proyecto viable y funcional que muestre cómo podría ser un proyecto BYOD de largo alcance. Los resultados obtenidos en las actividades muestran que se ha logrado incrementar el nivel de competencias de todos los miembros del centro educativo, pues ahora son capaces de utilizar la tecnología móvil en las aulas, mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje y la productividad gracias a ella.

En cuanto a las dificultades encontradas, cabe decir que no han sido importantes. Únicamente la cuestión de la custodia de los dispositivos en el

centro, debido a la falta de taquillas, y la de la mentalización de los alumnos hacia el cuidado de sus equipos personales y su uso ético y responsable.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

La realización de este proyecto ha sido una auténtica gratificación personal, no sólo por los resultados obtenidos, sino por lo interesante que ha sido todo poder pilotar un proyecto de esta envergadura. Es de destacar también que ha sido este un proceso realmente participativo donde todos los miembros del centro educativo han sido actores principales en todas y cada una de las fases del proceso.

Proyectos como este, muestran el cambio metodológico que se está produciendo pedagógicamente, en el cual colegios como el CPR Miraflores tienen un papel primordial. Centros con una capacidad de actuación elevada y flexible, con un ideario metodológico innovador que apoyan y se involucran en iniciativas educativas creativas y de mejora. También la participación que han tenido las familias en este proyecto pone de manifiesto la nueva tendencia educativa, en la que las familias deben de ser un elemento activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Creemos que este proyecto no debe de quedar en una simple experiencia, sino que debe de servir como base para proyectos futuros, dando un impulso y demostrando que sí es posible desarrollar proyectos de este tipo. Una vez evaluado el proyecto, el centro educativo manifiesta su predisposición a continuar con este proyecto, con el fin de instaurar completamente el modelo BYOD, y lograr así que los dispositivos móviles personales sean una herramienta común en las aulas del colegio, permitiendo así la continua realización de buenas prácticas educativas.

Como propuesta de cambio sería recomendable disponer de un periodo mayor de tiempo, en el que se pudiera ampliar el proceso de formación, incluyendo en este a las familias, con actividades de participación activa, de formación y de apoyo. Algunas otras mejoras serían también convenientes: aumentar el ancho de banda, reconfigurar la red WIFI existente, adaptar espacios actuales como estaciones de carga masiva, aumentar el número de dispositivos disponibles en el centro, y tenerlos así a disposición de aquellos alumnos que no puedan llevarlo a las aulas excepcionalmente o bien por imposibilidad de participar en el plan BYOD. Finalmente, sería recomendable además ofrecer taquillas personales a alumnos y profesores.

A modo de Decálogo, exponemos a continuación las consideraciones se deben de tener en cuenta a la hora de diseñar un plan BYOD educativo, elaboradas a raíz de la experiencia adquirida en nuestro proyecto. Pretende ser una guía para profesores, familias y miembros del sistema educativo a la hora de desarrollar su propio plan:

- Selección del modelo BYOD más adecuado para todos los miembros de la comunidad educativa. Un modelo exitoso en un centro no tiene por qué serlo para otro.
- Se debe partir de un riguroso diagnóstico de necesidades e intereses de todo el centro y de todos los miembros de la comunidad educativa.
- El plan BYOD debe garantizar el uso correcto de los diferentes dispositivos (usos apropiado y responsable) por parte de todos.
- Debe proporcionar soporte para todo tipo de iniciativas que el centro considere adecuadas.
- Tiene que garantizar una igualdad de uso. Se trata de que nuestro proyecto BYOD sea una ayuda para mejorar la escuela, no una barrera más que limitase la participación y el acceso a los conocimientos a algunos alumnos o familias.
- Debe fidelizar a todos los implicados, y desde el principio. Teníamos que lograr la predisposición de la escuela, las familias y las autoridades para nuestro modelo de BYOD.
- Debe desarrollarse un repositorio de recursos y materiales educativos específicamente diseñados para ser trabajados con tecnología móvil, y que sean lo suficientemente atractivos como para despertar el interés por el uso de estos dispositivos en contextos de educación formal.
- Ha de cuidarse hasta el extremo la puesta a punto de la infraestructura necesaria. Cuestiones relacionadas con el mantenimiento y carga son cruciales para asegurarnos el éxito del proyecto.
- La formación de usuarios es también importante. Debe incluir no solo a alumnos y a profesores, sino también a las familias.
- En lo posible, hay que tratar de asegurar la comprensión y apoyo por parte de la administración educativa hacia el proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2011). *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011*. Bruselas: p9 Erydice.
- Cavus, N., & Uzunboylu, H. (2008). A collaborative mobile learning environmental education system for students. *2008 International Conference on Computational Intelligence for Modelling Control and Automation*, CIMCA 2008, 1041-1046.
- Durall Gazulla, E., Gros Salvat, B., Maina, M., Johnson, L., & Adams, S. (2012). *Informe Horizon: Perspectivas tecnológicas*. Horizon. Texas: The New Media Consortium.
- Hiramatsu, Y., Ito, A., & Sato, F. (2010). A study of ICT literacy education by mobile phone for children of elementary school. *Proceedings of the*

IADIS International Conference eLearning 2010, Part of the IADIS Multi Conference on Computer Science and Information Systems 2010, MCCSIS 2010, 2 204-208.

Wang, J. (2010). Mobile learning - A new type of distance education. *ICEIT 2010 - 2010 International Conference on Educational and Information Technology, Proceedings*, 1 V1149-V1152.

ESTUDIO DE CASOS Y CURRÍCULO INTEGRADO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Eduardo José Fuentes Abeledo

Universidade de Santiago de Compostela

Mercedes González Sanmamed

Universidade da Coruña

Pablo César Muñoz Carril

Universidade de Santiago de Compostela

Emilio Joaquín Veiga Río

Universidade de Santiago de Compostela

En esta comunicación nos centraremos en presentar y comentar experiencias que responden a la estrategia del estudio de casos en la formación del profesorado. Sobre todo en una iniciativa que liga el Practicum con el desarrollo de otra materia del currículo para que los futuros profesores comprendan diversos modelos didácticos en relación con determinados supuestos y concepciones del profesorado de Educación Infantil a partir de situaciones y ejemplos. Aludiremos también, muy brevemente, a otra experiencia que parte del trabajo con incidentes críticos que los propios alumnos en prácticas recogen de sus vivencias en las escuelas y que implican tanto la selección, como la descripción, el análisis, cuestionamiento y búsqueda de alternativas de solución a diferentes situaciones problemáticas.

INTRODUCCIÓN

El equipo universitario de docencia e investigación del que formamos parte ha venido trabajando, en el marco de implantación de los nuevos planes de estudio de formación del profesorado, en el diseño y desarrollo curricular de varias materias y en especial del Practicum, intentando responder a los principios que ya hemos presentado en otro lugar (Fuentes Abeledo, González Sanmamed, Muñoz Carril y Veiga Río, 2011): 1) No podemos seguir pensando y/o desarrollando el Practicum desgajado de las demás materias del currículo formativo. 2) Apostar por un enfoque por competencias no significa únicamente

establecer un listado de las mismas y distribuirlas entre las diferentes materias. 3) Desarrollar la capacidad de reflexión es fundamental para facilitar la construcción de un conocimiento de la práctica en los futuros profesores.

En relación con estos principios señalábamos en el trabajo citado que, si bien las Memorias de Grado de la Universidad de Santiago de Compostela de las titulaciones de maestro de Infantil y Primaria presentaban un nivel de coherencia curricular que calificábamos de satisfactorio, la progresiva concreción del currículo podría dar al traste con las buenas intenciones. Es por ello que estimábamos necesario hacer un gran esfuerzo colectivo por parte del profesorado para salvaguardar dicha coherencia, no sólo en torno al qué enseñar, sino también a cuestiones de evaluación y metodológicas, en especial respecto a la planificación y análisis de tareas y actividades que se desarrollan en las aulas universitarias de formación de docentes.

En esta línea, y para que sirviese de apoyo al diseño curricular de los nuevos títulos de formación de maestros de Infantil y Primaria elaboramos documentos (Fuentes Abeledo, 2008) en los que, aún defendiendo la “pluralidad metodológica” -en todo caso con actividades que implicasen operaciones mentales y procesos lógicos de alto nivel y propiciadoras de un aprendizaje profundo en el marco de grupos de clase amistosamente cooperativos-, apostábamos por fomentar estrategias como los estudios de caso, los proyectos de trabajo e investigación, los juegos de roles y los debates.

En las materias que impartimos nuestro equipo intenta ser coherente con los principios a los que hemos aludido más arriba. Sobre algunas de las estrategias citadas ya hemos publicado textos relatando experiencias adecuadas a la filosofía del EEES (véase por ejemplo sobre el enfoque de proyectos: Muñoz Carril, Veiga Río y Fuentes Abeledo, 2011).

En esta comunicación nos centraremos en presentar y comentar experiencias que responden a la estrategia del estudio de casos en la formación del profesorado. Sobre todo en una iniciativa que liga el Practicum con el desarrollo de otra materia del currículo para que los futuros profesores comprendan diversos modelos didácticos en relación con determinados supuestos y concepciones del profesorado de Educación Infantil a partir de situaciones y ejemplos. Aludiremos también, muy brevemente, a otra experiencia que parte del trabajo con incidentes críticos que los propios alumnos en prácticas recogen de sus vivencias en las escuelas y que implican tanto la selección, como la descripción, el análisis, cuestionamiento y búsqueda de alternativas de solución a diferentes situaciones problemáticas.

ALGUNOS SUPUESTOS PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

La Memoria de la titulación de maestro de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela incorpora algunas alusiones al perfil de maestro de Educación Infantil a formar, pero es en el “Documento Marco para el desarrollo del Practicum en las Titulaciones de Maestro” (Fuentes

Abeledo, 2011a) aprobado por la Comisión de Practicum de la Facultad de Ciencias de Educación de la misma Universidad en donde se concreta mucho más dicho perfil, señalándose, entre otros aspectos, que se quiere formar:

“Un maestro que reflexione sobre su propia práctica, que delibere en el momento de tomar decisiones, que sea capaz de autoevaluarse y de contrastar dicha práctica y las concepciones que la sustentan, enriqueciéndose con las aportaciones de otros y con la investigación sobre muy diversos temas. Todo ello en un proceso riguroso, sistemático y crítico facilitador además de la construcción de lazos emocionales con y entre su alumnado, y de relaciones cordiales y de colaboración con colegas, con las propias familias y con el conjunto de la comunidad local comprometiéndose con una ética de justicia, de servicio a los estudiantes, ejerciendo la profesión de la mejor forma posible. Un proceso que le permita hacer juicios analizando los obstáculos y problemas que pueden estar dificultando el aprendizaje de su alumnado, planificando creativamente ambientes de aprendizaje, experiencias y materiales adecuados, conectando la vida y la escuela haciendo posible el éxito de todos los estudiantes, practicando una evaluación justa y beneficiosa para el crecimiento de su alumnado y atenta a la mejora de su quehacer profesional individual y colectivo en el marco del Proyecto Educativo de Centro” (p. 5).

Por otra parte en el mismo documento se afirma que “es en las complejas situaciones de la práctica en donde el futuro maestro tiene que aprender a desarrollarse, pero la orientación que defendemos pretende ligar esas experiencias al conocimiento teórico” (p. 12), apostando por un Practicum “concebido en el marco de una ‘espiral reflexiva’ para aprender contrastando la teoría y la práctica en una relación dialéctica, más que entender el Practicum ‘para aprender en la práctica’ desde un modelo artesanal, o para aprender ‘aplicando’ o ‘completando’ la teoría” (González Sanmamed, 2002). También se comenta en el mismo documento que “esta orientación implica la recogida de información que permite el posterior análisis y reflexión de las prácticas, así como la lectura de las mismas a la luz de diferentes referentes teóricos, el contraste de distintas alternativas, el ensayo de soluciones a los problemas identificados en los contextos específicos y la reflexión sobre los múltiples dilemas en variadas dimensiones que se vayan presentando” (p. 13).

Respondiendo a estos supuestos y a los principios citados anteriormente comentaremos a continuación algunos aspectos del diseño y desarrollo de la materia “Proyectos e innovación en el aula” –con una carga de 6 créditos ECTS- y su interrelación con el “Practicum I” (“Vida de aula y tareas del profesorado”) que cuenta con 12 créditos ECTS . Ambas están ubicadas en el primer cuatrimestre del segundo curso, siendo esta última el primer momento de la secuencia de prácticas en centros que continúa con Practicum II (“El centro escolar y su contexto: proyectos y prácticas”) en tercer curso y que cuenta con 18 créditos ECTS ubicándose en el segundo cuatrimestre, y Practicum III (“Procesos de Mejora de Aula y Centro”) a la que se le han adjudicado 12 créditos ECTS y que se desarrolla en el primer cuatrimestre del último curso de la carrera.

El enfoque que hemos adoptado en torno al uso del estudio de casos en la formación del profesorado hemos venido desarrollándolo y ensayándolo desde hace años, inicialmente en nuestras experiencias con grupos de alumnos del antiguo CAP en la Universidad de A Coruña y en la actualidad en varias materias de los planes de estudios en las que ejercemos como docentes respondiendo a la filosofía del EEES.

EL ESTUDIO DE CASOS EN LA MATERIA DE “PROYECTOS E INNOVACIÓN EN EL AULA”

La materia de “Proyectos e innovación en el aula” pertenece a un módulo denominado: “La escuela de Educación Infantil (modelos curriculares)” y se desarrolla en simultáneo con otras dos materias (“Diseño y Desarrollo Curricular” y “Organización y Gestión del Aula”) justo antes de iniciarse el Practicum I. Con antelación el alumnado ha cursado dos módulos en primero denominados “Sociedad, Educación y Función Docente” y “El sujeto de la Educación” con materias del ámbito de la Sociología y Psicología de la Educación y de la Didáctica y Teoría de la Educación, además de la materia “Infancia, salud y alimentación”.

En el diseño curricular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela esta materia incorpora como primer objetivo “Analizar diferentes concepciones y prácticas del profesorado de Educación Infantil y su relación con diferentes modelos didácticos, con el currículo oficial de Galicia y el enfoque de proyectos”. Para el desarrollo del mismo se prepararon varios materiales curriculares. Dos son los textos fundamentales (Fuentes Abeledo, 2011 b y c) en los que se presentan dos “casos” correspondientes a las profesoras “Corona” y “Carmen” que difieren en su forma de entender la Educación Infantil y de desempeñarse como docente en el segundo ciclo de la etapa en dimensiones como:

- Ámbito personal y profesionalidad.
- Concepción del aprendizaje y de la enseñanza.
- Rol de profesora.
- Práctica curricular.
- Relaciones con la familia y la comunidad.

Estos textos y otros posteriores poseen una estructura narrativa y se presentan como producciones de Isabel, una futura profesora en Prácticas que ha sido tutorizada por ambas maestras en sus experiencias de campo en aulas de Educación Infantil. Así recoge Isabel la presentación de Corona realizando una síntesis de todo lo que ha visto, escuchado y vivido con ella:

“En mis Prácticas Escolares del curso pasado tuve como tutora a una profesora que se llamaba Corona. Trabajaba en una “escuela unitaria” (una expresión que Corona utilizaba a menudo) con niños de cuatro y cinco

años que residían en la propia aldea en la que estaba la escuela o en pequeñas poblaciones cercanas.

El primer día que llegué a la escuela Corona me explicó que sus alumnos irían al año siguiente a estudiar Primaria al “centro escolar” y que su objetivo era que aprendiesen a leer para poder empezar bien en su futura escuela, pues esto es lo que les exigirían cuando ingresasen. Durante las siete semanas en las que estuve en esta escuela en los meses de Noviembre y Diciembre, observé muchas diferencias en cuanto al nivel alcanzado por los niños respecto al dominio de la lectura.

Yo estaba muy contenta con Corona y sus niños. El clima era afectuoso aunque el control de todo lo que hacían los pequeños por parte de la docente era muy riguroso y bajo ningún concepto se admitía alboroto o desorden. La maestra dirigía todas las actividades y los niños, cada uno en su pupitre individual, realizaban un montón de “fichas” de una editorial dedicándole mucho tiempo al aprendizaje de la lectura, a algunos rudimentos de cálculo, a la adquisición de “buenas costumbres” de orden e higiene, y a escribir algunas letras y palabras.

Para la lectura, su máxima preocupación como ya dije, dirigía y controlaba todo, siguiendo una secuencia con ejercicios graduados y fichas de trabajo específicas.

Corona piensa que los niños no pueden escoger tareas adecuadas para el aprendizaje de la lectura por lo que es la docente quien tiene que tener todo muy preparado para que avancen. Ella es quien selecciona las actividades y especifica el nivel que los alumnos han de alcanzar. Yo aprendí sobre todo a “explicar fichas”, a desarrollar el método de lectura que seguía la profesora, a comprobar cómo realizaban las fichas y algunas actividades de lectura y escritura y a corregir los errores que pudiesen cometer. Aquellos que iban realizando bien las tareas, tras la revisión de Corona, salían antes a correr y jugar al patio. En ocasiones también les permitía jugar con muñecos y la plastilina que había en una esquina del aula. Algunos niños se desanimaban mucho por los retrasos que iban acumulando al no resolver bien las actividades en papel que les planteaba la profesora, y en algunos momentos se palpaba una fuerte tensión entre los propios alumnos por terminar cuanto antes.

Los padres estaban contentos pues también pensaban que lo más importante era preparar a los pequeños para el nivel siguiente. Como me dijo una madre: “...y no como hacía una profesora de hace unos años que les permitía jugar a su aire durante muchas horas al día (...): mucha diversión y poco aprender”.

Los niños no se quejaban aunque pasaban mucho tiempo sin poder hablar entre ellos y el juego, salvo casos excepcionales, no tenía hueco en el horario de actividades dentro del aula. Muchas tareas se hacían en silencio pues la maestra se mostraba muy dura si se distraían o “enredaban, perdiendo el tiempo” como les recordaba de vez en cuando. A veces los niños parecían aburridos e incluso cansados, pero cuando salían al recreo era como si se abriese una botella de gaseosa que hubiesen agitado previamente y corrían desaforadamente de un lugar a otro. La profesora siempre ponía como ejemplo de buenos alumnos a dos niñas que parecían encantadas de hacer muchas actividades repetitivas y de rutina para afianzar los aprendizajes que la maestra consideraba fundamentales.

Poco antes de terminar mi experiencia de Prácticas con Corona, ella me contó lo mucho que estaba aprendiendo en un seminario sobre “el aprendizaje de la lectura en la etapa de Educación Infantil” y que, para el curso siguiente, pensaba establecer algunos cambios en su forma de abordar la enseñanza de la lectura. Me ha dejado leer las notas que iba tomando en el seminario. Reproduzco algunos fragmentos:

“Importancia de crear un ‘marco de aprendizaje’ para que éste sea significativo para los alumnos”.

“La lectura es un aprendizaje complejo, nada espontáneo y difícil para muchos niños pequeños. Por eso los maestros deben buscar la manera de que los niños vean el sentido e interés de la misma. Esta cuestión es fundamental a la hora de desarrollar una propuesta didáctica generando contextos de aprendizaje que doten de sentido a las tareas ligadas a la lectura. Es importante concretar actividades sistemáticas y bien secuenciadas, pero contextualizadas en proyectos globales que desarrollen actividades metalingüísticas”.

“Los niños han de ser conscientes de las funciones que tiene la escritura (perpetuar un mensaje como función básica). Podemos empezar por los dibujos, por ejemplo, pero hay que conducirlos a que conciban la escritura como una forma de presentación más exacta y precisa. Cuando los niños quieren comunicar algo que ellos han hecho, construido, inventado..., a los compañeros de otros colegios lejanos pueden percibir el poder de la escritura, por ejemplo”.

Corona me contaba que éstas y otras ideas del seminario le están haciendo analizar críticamente su manera habitual de afrontar la enseñanza de la lectura con sus pequeños. Por ejemplo, ha comenzado a buscar la forma de ligar el aprendizaje del lenguaje escrito con experiencias de su entorno social y cultural, con vivencias de los propios niños. Las actividades han de permitirles captar la enseñanza de la lectura y de la escritura como algo necesario. También me comunicó que pensaba introducir el juego para la enseñanza de los grafismos de forma que estos aprendizajes les resulten más significativos, y que aprovechará la narración como una manera de introducir a sus alumnos en el mundo de significados de nuestra cultura” (Fuentes Abeledo, 2011b, pp. 1-2).

En el mismo documento de apoyo al desarrollo de la materia (Fuentes Abeledo, 2011b) se presenta un segundo caso que se trabaja en mucha mayor profundidad. Veamos cómo nuestro alumnado tiene sus primeras informaciones del mismo acompañando en su recorrido formativo a Isabel, una estudiante de Magisterio que ya ha vivido sus experiencias de prácticas en las escuelas de Educación Infantil en un contexto específico. En este fragmento hemos incluido ya episodios concretos de enseñanza y un “incidente crítico”:

“Ahora estoy en mi segundo y último período de Prácticas, ya casi finalizando la carrera. En estos primeros días no dejo de sorprenderme de lo que estoy observando pues las clases de Carmen, mi nueva tutora, son muy diferentes a las clases de Corona. Trabaja con niños del último curso de Educación Infantil y están, como yo, en el último trimestre del curso.

He observado que Carmen planifica con sus propios alumnos lo que pretenden saber, aprender, construir, averiguar, investigar...., siempre muy atenta a sus intereses, preocupaciones, preguntas, experiencias,

emociones, deseos y a su entorno social y cultural. Hace muy poco que me he incorporado y están haciendo un proyecto sobre “el autobús que los transporta a la escuela”, algo muy ligado a la vida diaria de los propios niños. Me ha llamado la atención que Carmen incorpore contenidos relacionados con sus propias experiencias, con el mundo que los rodea y que aborden problemas que tienen relación con sus propias vidas y con su entorno y que se utilicen recursos muy diversos (experiencias de ellos y de su profesora, objetos y situaciones del entorno, teatro, juego, etc, etc.). De todas formas sé que, antes de llegar yo al centro, un proyecto giró en torno al tema de “los dinosaurios”, es decir que también abordan tópicos alejados de las cuestiones o fenómenos más inmediatos.

Carmen aprovecha los talentos y capacidades de cada niño al máximo, valorando la creatividad de todos y cada uno de los pequeños. También me ha sorprendido que estimule en gran medida los intercambios entre los propios niños y con otras personas que suelen venir a las clases para colaborar en la realización de actividades.

Los niños desarrollan los proyectos trabajando en equipos que suelen establecerse al comienzo del proyecto, aunque también hacen trabajos en gran grupo e individuales. En el proyecto sobre el autobús el grupo de los “profesores de autoescuela” está elaborando un mural lleno de colorido que refleja todo lo que han aprendido sobre el mecanismo de conducción del autobús de la escuela.

El lunes durante la mañana observé que la profesora favorecía muchísimo el intercambio entre los alumnos mientras les ayudaba a nombrar las diferentes partes: acelerador, indicadores de cambio de dirección, ventanas, limpiaparabrisas, palanca de cambios, freno, maleteros... En el diálogo la docente lograba suscitar la reflexión e ir enriqueciendo su vocabulario de una manera muy sutil. También usaron las fotografías de autobuses de varias épocas que trajo Martín, uno de los pequeños, pues su abuelo había sido propietario y conductor de autobuses durante casi toda su vida. Habían hecho fotocopias de las fotos y los niños las llevaron a casa. Muchos padres se emocionaron al ver fotografías de la empresa “Patelo” en la que habían viajado muchas veces por la comarca y también realizado excursiones del “catecismo”. Algunos niños contaron “batallitas” de los abuelos y padres que les relataron cómo iban en el autobús de “los Patelos” para asistir a las ferias y a las fiestas de pueblos y aldeas de la comarca. El equipo de “los profesores de autoescuela” se ha comprometido a montar una exposición con fotografías de autobuses de distintas épocas, y el abuelo de Martín visitará la escuela la próxima semana para contarles anécdotas de su trabajo como conductor.

Por la tarde presté más atención a la exposición que el grupo de los “brillantes” hacía ante los compañeros. Este nombre tan curioso lo decidieron al comienzo del proyecto después de haber limpiado concienzudamente los cristales de los faros del autobús, llenos de barro tras un viaje, y maravillarse con el brillo que obtenían con las luces encendidas. Las pinturas llenas de creatividad y de mucho color –jugando sobre todo con el rojo, el blanco y el amarillo -las mostraron muy orgullosos a los demás compañeros mientras les explicaban los diferentes tipos de luces que existen dentro y fuera del autobús acompañadas de fotografías y de un vídeo. Me quedé realmente sorprendida. No sé cómo llegaron a obtener la clasificación que organizaba la exposición: luces para no

perderse en la noche, luces para hacer avisos y señales, luces individuales para la lectura en el interior del autobús, luces para la niebla... Uno de los niños narró un cuento que inventó imaginando una excursión con Manolo, su querido conductor, que comenzaba así: "Cuando íbamos en el autobús se fue el sol y Manolo encendió las luces. Pero, de repente, todas se apagaron y quedamos a oscuras...". Sus compañeros de grupo iban acompañando el cuento con imágenes de las distintas escenas. ¡Qué atención mostraban los demás compañeros mientras los "brillantes" dramatizaban la narración!.

Los "ingenieros" se ocuparon de construir un autobús. Sí, ellos mismos con apoyo de la profesora y de un padre que vino dos tardes por la escuela, fueron construyendo un precioso autobús con cajas de cartón y otros materiales. Elaboraron diseños, cálculos, búsqueda de materiales y compra de algunos, y realizaron dibujos y pintaron mucho, entre otras actividades. Una tarde se pusieron a discutir sobre el nombre del autobús y casi se pelean. Después de mucha discusión, en la que aportaron los argumentos más variopintos, y dado que no se ponían de acuerdo, la profesora les propuso que votasen y así se tomó la decisión final. De todas formas, dos niñas no quedaron satisfechas y ahora en el tiempo libre del recreo están construyendo otro autobús ellas solitas. Lo van a bautizar con otro nombre y han comunicado que lo "matricularán" en otro país, además de ponerle "una caja de cambios con 10 velocidades" y una "puerta de emergencia por si sale el agua caliente del motor". En relación con este conflicto los diálogos que he escuchado han sido muy jugosos tras la iniciativa de estas dos niñas:

"Pues yo le voy a decir a mi padre que construyamos un autobús con un depósito de agua grandísimo para que no se caliente" –decía Carlitos–.

"Pues yo se lo voy a decir a mi tío que tiene un taller de 'mecánica' y vamos a hacer un autobús para cien personas y ventanas de colores, que ya lo he pintado yo el domingo en un papel y se lo dí, y me dijo que el viernes después de la escuela lo empezamos a hacer en su taller de 'mecánica' y van a venir Jorge y Jesús que ya se lo dijeron a sus padres y les dejan venir" –le respondió Ana–.

¡Bueno, son muchas las cosas a contar sobre este "conflicto"!. Sólo quiero destacar que al final se montó un grupo de dramatización para representarlo y discutir en torno al mismo. Me llamó la atención que algunos niños empezaran a acusar a otros de querer "presumir" y durante un tiempo estuvieron investigando sobre el significado de "presumir", sobre qué suelen "presumir" los "mayores" y ellos mismos, la bondad o maldad de comportarse como un presumido y otras cuestiones relacionadas con este tema. Una de las conclusiones de todo el grupo fue aclarar qué significaba para ellos "trabajar en equipo" y elaborar una especie de decálogo sobre el que luego hicieron un mural que colgaron en la pared. El "decálogo" incorpora frases como:

"Escuchar al otro".

"Respetar las elecciones de los demás".

"Tener en cuenta las ideas de los demás compañeros del equipo antes de tomar decisiones".

"Asumir las decisiones del equipo"… (Fuentes Abeledo, 2011b, pp. 2-4).

Estos casos son “auténticos” pues, básicamente, están construidos con retazos de información recogida en investigaciones o proyectos de innovación y mejora que hemos realizado con profesorado en ejercicio y con alumnado en formación inicial de la etapa de Educación Infantil. Por lo tanto, reflejan concepciones, prácticas y situaciones similares a aquellas que podemos encontrar en nuestro contexto. Así, por ejemplo, en el caso de la profesora Corona hemos partido de los datos recogidos en un trabajo de investigación (Fuentes Abeledo, 1998) en el que indagamos en torno a las perspectivas del profesorado de Educación Infantil a través de entrevistas a seis docentes gallegos. En concreto, la tercera profesora presentada en la citada investigación sirvió de base para la elaboración del caso. En dicho estudio, en un primer avance respecto a las concepciones de esta profesora “C” presentamos lo que denominamos “análisis intertópicos” con estas palabras:

“Esta profesora manifiesta dos concepciones del Preescolar. En la primera, ideal, el preescolar se concibe como un segundo hogar en el que el niño aprendería hábitos de orden, en el que jugaría y se divertiría ajeno por completo a la presión del aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la segunda concepción, se representa un preescolar exclusivamente dependiente de las exigencias que señalan los profesores de primero: entrar leyendo. La profesora C se manifiesta forzada a llevar a la práctica esta segunda concepción y, por lo tanto, piensa que todo debe girar en torno a un objetivo básico: que los niños aprendan a leer. En segundo lugar cree que hay que centrarse en el aprendizaje del cálculo y en la adquisición de hábitos de orden, de limpieza y de disciplina en colaboración con las madres.

La profesora C estima que para conseguir sus objetivos se necesita un clima afectuoso pero de fuerte control y evitar, cueste lo que cueste, el desorden, el alboroto y la falta de respecto a la maestra-madre que dirige todas las actividades. Éstas se programan en función del aprendizaje de las letras según las orientaciones de un método estandarizado escogido.

La profesora C entiende que aprender cuesta y por eso considera que la clase debe tener un carácter uniforme y ordenado, en el que haya disciplina. Esta profesora se centra en la repetición y en la insistencia para lograr el aprendizaje, presentando al grupo los contenidos y trabajando posteriormente con cada niño en particular. El niño es evaluado exclusivamente en función del nivel en lectura comprensiva que va alcanzando.

Las Matemáticas, centradas en el aprendizaje de la numeración y el cálculo, reciben también gran atención, además de la psicomotricidad que la profesora C considera importante para la maduración en lecto-escritura. Las demás áreas son trabajadas de forma esporádica, como señala la propia profesora y deja bien patente el horario” (p. 118-119)

Los relatos incorporan no sólo la experiencia extraída de múltiples fuentes sino también textos del acerbo pedagógico de diferente índole que se incorporan de variadas formas –comentarios de la alumna en prácticas, argumentos de la tutora, notas de la tutora para establecer cambios en su

clase, etc- y sobre los que el alumnado trabajará en sus actividades. La labor del formador universitario se centra en acercar a su alumnado a diferentes formas de entender la docencia en Educación Infantil, profundizando en el análisis de los casos a través de diversas tareas. Por ejemplo en torno a la “práctica curricular” de Corona y Carmen, han de responder a preguntas como: ¿qué enseña?; ¿para qué enseña?; cómo enseña?; ¿qué evalúa?, ¿cómo evalúa?, ¿cuándo evalúa?, y reflexionar en torno a los supuestos y concepciones que pueden mantener los profesores estudiados, cuestionando las concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, el ser humano, la cultura, los profesionales de la docencia, el alumnado, las relaciones en el contexto de la vida de aula y centro, etc.., y las prácticas profesionales, así como su posible evolución en un proceso de innovación.

En este proceso se realizan actividades que también hacen emerger las concepciones de los propios futuros profesores procediendo a su discusión, análisis –incluyendo el posible origen de las mismas-, relacionando todo ello con los modelos didácticos en Educación Infantil presentados en clase.

EL “PRACTICUM I” Y LA MATERIA DE “PROYECTOS E INNOVACIÓN EN EL AULA”

La materia de Practicum I “Vida de aula y tareas del profesorado” responde a cuatro objetivos básicos:

1. Conocer y analizar críticamente la vida del aula en las aulas de Educación Infantil y en otros espacios en las dimensiones académica y social.
2. Conocer en la práctica cotidiana cómo se desarrollan las funciones y tareas propias de profesorado de Educación Infantil, como vivencian su profesión los docentes de esta etapa y resuelven los problemas y dilemas que surgen, y analizar el modelo didáctico puesto en práctica por los profesionales de la Educación Infantil observados.
3. Colaborar en la realización de las funciones y tareas concretas propias del profesorado de Educación Infantil y reflexionar sobre el desarrollo de las mismas.
4. Valorar con sentido crítico el proceso de “aprender a enseñar” a partir de la experiencia vivida en el centro de prácticas.

En relación con estos objetivos se especifican un amplio conjunto de contenidos entre los que citamos: Modelos didácticos y estilos docentes del profesorado de Educación Infantil y su reflejo en la práctica cotidiana; Conocimiento profesional y resolución de problemas prácticos del profesorado de Educación Infantil; Tareas y vivencias del profesorado de Educación Infantil; Secuencias de actividades, interacciones, materiales, recursos y tareas en el aula de Educación Infantil.

En la “Guía de actividades del Practicum I de la titulación de maestros de Educación Infantil” encargada por la Comisión de Practicum de la Facultad al primer firmante de esta comunicación (Fuentes Abeledo, 2011c) y que ha servido de base para el desarrollo curricular de la materia comentamos cuatro bloques de actividades:

- Actividades que posibilitan un acercamiento a la perspectiva del profesorado de Educación Infantil sobre aspectos relacionados con sus funciones y tareas concretas.
- Actividades de conocimiento de los niños y niñas del grupo-clase concreto y de su dinámica grupal.
- Actividades relativas a la práctica curricular en las aulas de Educación Infantil.
- Actividades ligadas a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje de la enseñanza del alumnado en prácticas.

Los estudios de caso que se desarrollan en la materia de “Proyectos” se relacionan con todos los bloques citados pero con mayor énfasis con el A y el C. Las entrevistas al profesorado que los estudiantes en prácticas han de realizar en el bloque A y el análisis de la práctica observada en el aula desde un enfoque ecológico de la vida del aula siguiendo determinadas pautas (Fuentes Abeledo, 2004 y González Sanmamed, 1995) que han de realizar los futuros profesores como una de las actividades del bloque B se ligan directamente con los trabajos que desarrollan en la materia de “Proyectos” y permiten profundizar en las concepciones y prácticas del profesorado que actúa como tutor de los futuros profesores y con el pensamiento y la acción que desarrollan en las aulas estos últimos. De esta forma, el entramado curricular posibilita que el alumnado construya “conocimiento de la práctica” adoptando una “actitud indagadora sobre la práctica” como dirían Cochran-Smith y Lytle (2003), desde una concepción de la relación entre el conocimiento y la práctica que “no divide el universo del saber en la teoría, por un lado, y la praxis, por el otro. Sino que más bien se genera cuando éstos consideran a sus propias aulas y centros como lugares de investigación explícita, al mismo tiempo que consideran los conocimientos y la teoría producidos como material que sirve para generar interrogantes e interpretaciones” (p.68).

Efectivamente, en el Practicum I, además del trabajo de análisis global de la práctica observada en las aulas identificando modelos y estilos didácticos, las sesiones grupales e individuales que realizamos con los futuros profesores profundizan en el trabajo con incidentes críticos que el propio alumnado recoge en las aulas de prácticas siguiendo determinado enfoque (Fuentes Abeledo, 2003 a y b). Ello permite dar pasos relevantes para avanzar en el desarrollo de competencias asignadas al Practicum en su conjunto en las Órdenes ECI de 2007 que establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales de maestro, como por ejemplo: “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 sobre la práctica” y “Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma”.

Los resultados que estamos alcanzando tanto en la materia de "Practicum I" como en la de "Proyectos e innovación en el aula" son muy alentadores. Hemos constatado, por ejemplo, que nuestro alumnado alcanza un nivel de reflexión más elevado que el obtenido en el Practicum del plan anterior (véase en relación con el plan de estudios anterior: Muradás y Fuentes, 2005; así como el Trabajo de Investigación Tutelado de Muradás -2006- que ha dirigido el primer firmante de esta comunicación). Estudio de casos, vivencias en los centros, recogida de datos, actividades de análisis individual y grupal, y formalizaciones, se enlazan conjugando el pensamiento analítico y abstracto con experiencias directas cargadas de emociones y significado personal. La comunicación que en este mismo Congreso presenta Abal (2013) es reflejo de este proceso.

Sin más espacio en esta comunicación para profundizar en torno a estos resultados concluimos que, tanto la experiencia de "otros" narrada en los casos en la materia de "Proyectos", como la que se recoge en los episodios que el propio alumnado selecciona de sus vivencias en los centros resulta del máximo interés para propiciar su aprendizaje de la profesión docente intentando desarrollar un currículo más integrado y contextualizado (Fuentes Abeledo, González Sanmamed, Muñoz Carril Veiga Río, 2011). En ese proceso la reflexión juega un papel fundamental de forma que potenciamos relaciones entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto, estableciendo una vía de doble sentido entre los principios generales y los casos individuales. Estamos de acuerdo con Pérez Gómez (2012) cuando señala que "el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos no garantiza la formación y permanencia de las competencias profesionales" (p. 252), así como que también una socialización acrítica en los centros escolares de prácticas puede ser contraproducente. Optamos pues, por un Practicum concebido en el marco de una "espiral reflexiva" para "aprender contrastando la teoría y la práctica" en una relación dialéctica y con la ilusión de formar maestros y maestras de Educación Infantil comprometidos con la mejora permanente y con la justicia social, al igual que, entendemos, debemos estarlo quienes nos ocupamos de formarlos. Como escribía la alumna Laura García Docampo tras la última reunión de reflexión que mantuvimos en el curso 2012-13 en el Practicum I:

"En definitiva son varios los aspectos reseñables en esta reunión que me podrán servir para utilizar a lo largo de mi trayectoria académica y profesional pero, sin duda, como conclusión de todas estas reuniones y después de la realización de la memoria, uno de los aspectos que más puedo tener claro es el hecho de que enseñar es sinónimo de investigación permanente" (García Docampo, 2013, p. 81).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, N. (2013): El Practicum en el Ciclo 0-3 de Educación Infantil: reflexiones, vivencias y sensaciones de una futura maestra. Comunicación presentada al *XII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*.

-
- Cochran-Smith, M. y Lytle, L. (2003): Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A. y Miller, L. (ed.). *La indagación como base para la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro, Barcelona, pp. 65-79.
- García Docampo, L. (2013). *Informe Final de Practicum I (“Vida de aula e tareas do profesorado”)*. Documento Policopiado, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E. J. (1998). *O ensino en Educación Infantil: Perspectivas do profesorado*. Tórculo Edicións, Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2003a). Recogida de información en el aula e investigación del profesorado. *Padres y Maestros*, 276, pp. 34-39.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2003b). El diario escolar: un recurso para la investigación del profesorado. *Padres y Maestros*, 275, pp. 33-39.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2004): El análisis del currículum en el aula. *Padres y Maestros*, 283, pp. 35-39.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2008). *Planteamientos generales de metodología de enseñanza-aprendizaje para todas las asignaturas*. Documento policopiado, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2011a). *Documento marco para o desenvolvemento do Practicum das titulacións de mestre*. Documento policopiado. Comisión de Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2011b). *Corona y Carmen: dos perspectivas de trabajo diferentes en Educación Infantil*. Documento policopiado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E.J.; González Sanmamed, M.; Muñoz Carril, P. C. y Veiga Río, E. (2011): “Propuestas y dificultades para el desarrollo del Practicum en un currículo integrado de formación de maestros”. En Raposo Rivas, M. et al. (Coord.). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas. Actas del XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Universidades de Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo.
- González Sanmamed, M. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores?. Análisis de los procesos del aula. *Investigación en la escuela*, 25, pp. 27-41.
- González Sanmamed, M. (2002): “Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido en el Practicum?”. Zabalza, M. A. ; Iglesias, L. ; Cid, A. e Raposo, M. (2002): *Actas del VI Simposium Internacional sobre el Practicum: Desarrollo de competencias personales y profesionales en el*

Practicum. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago, pp. 61-97.

Muñoz Carril, P.; Veiga Río, E. y Fuentes Abeledo, E. (2011). La competencia digital en la formación inicial de maestros: descripción de una experiencia audiovisual basada en un enfoque de proyectos. Comunicación presentada en el *XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*.

Muradás, M. (2006). *Observación y reflexión en el desarrollo del practicum de profesores de Educación Infantil*. Trabajo de investigación tutelado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela.

Muradás, M. y Fuentes, E. (2005). Observación y reflexión en el practicum de maestros de educación infantil. En Iglesias, M.L.; Zabalza, M.A.; Cid, A.; Raposo, M. (Coord.). *El practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas. Actas del VII Symposium Internacional sobre el Practicum*. Santiago de Compostela, Unidixital.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

DIFICULTADES Y CONDICIONES PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA DEL PRACTICUM EN LAS TITULACIONES DE MAESTRO

Eduardo José Fuentes Abeledo

Universidade de Santiago de Compostela

Pablo César Muñoz Carril

Universidade de Santiago de Compostela

Emilio Joaquín Veiga Río

Universidade de Santiago de Compostela

Nuria Abal Alonso

Universidade de Santiago de Compostela

En esta comunicación analizamos algunas de las dificultades que estamos detectando en el desarrollo del Practicum en un contexto universitario concreto en el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio de formación de maestros. En simultáneo, nos detenemos en comentar algunas de las condiciones y apoyos para un adecuado desarrollo curricular para el cambio y la mejora, tanto institucionales, como de preparación y compromiso de los formadores del profesorado.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en la actualidad en un momento de implantación en España de los nuevos planes de estudio de las titulaciones de maestro de Infantil y Primaria. En la Universidad de Santiago de Compostela todavía será en el curso 2013-14 cuando finalice sus estudios de grado la primera promoción de futuros profesores en el contexto de cambio en el marco del proceso de convergencia europea.

En un trabajo de uno de los autores de esta comunicación presentado en un Congreso de Poio anterior (Fuentes Abeledo, 2009) se comentaron tres “discursos” que confluyen en torno a dicho proceso (de la construcción de conocimiento profesional en la Universidad, de las competencias y de los proyectos y de la colaboración), y se analizaron varios elementos relacionados

con el nuevo diseño del currículo de formación del profesorado, mostrando algunos ejemplos del plan formativo de maestros de la Universidad de Santiago de Compostela, además de comentarse algunas de las “condiciones” que se entendían como muy relevantes para la mejora del Practicum.

En un trabajo colectivo posterior (Fuentes Abeledo, González Sanmamed, Muñoz Carril y Veiga Río, 2011), iniciamos un proceso de reflexión en torno a algunos de los principios que podrían presidir el desarrollo curricular del Practicum en el momento en que estaba a punto de iniciarse su implantación en la Universidad de Santiago en el segundo curso de la carrera (“Practicum I: Vida de aula y tareas del profesorado”) y que tiene su continuación en tercero (“Practicum II: El centro escolar y su contexto: proyectos y prácticas”) y en el cuarto y último curso (“Practicum III: Procesos de mejora de aula y centro”). Dichos principios los expresábamos con las siguientes palabras:

1. No podemos seguir pensando y/o desarrollando el Practicum desgajado de las demás materias del currículo formativo.
2. Apostar por un enfoque por competencias no significa únicamente establecer un listado de las mismas y distribuirlas entre las diferentes materias.
3. Desarrollar la capacidad de reflexión es fundamental para facilitar la construcción de un conocimiento de la práctica en los futuros profesores.

A punto de terminar el tercer curso del nuevo plan de estudios y, por tanto, con dos cursos de experiencia en el desarrollo del Practicum I, y también la primera experiencia de desarrollo curricular del Practicum II de formación de maestros en la Universidad de Santiago, entendemos que procede hacer un primer análisis de los obstáculos y dificultades para el cambio y la mejora que han ido surgiendo y que pueden provocar que las buenas intenciones plasmadas en los diseños curriculares no logren reflejarse en la realidad formativa vivida por los futuros docentes. En simultáneo, ofrecemos algunas consideraciones en relación con las condiciones que podrían favorecer las transformaciones pretendidas.

Para algunos aspectos de este análisis nos referiremos globalmente a la experiencia en la Universidad de Santiago de Compostela que cuenta con dos centros de formación de maestros y maestras (Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago y Facultad de Formación del Profesorado de Lugo). Algunos análisis más específicos y datos referidos a lo que ocurre en el Practicum, tanto desde la voz de los futuros profesores como procedentes de algunos informes de investigación, se referirán al centro formativo de Santiago. Nuestras percepciones, interpretaciones y valoraciones están ligadas a datos, informaciones y experiencias diversas a nivel de Universidad, Centros formativos correspondientes y Departamento de Didáctica y Organización Escolar. El quehacer de los autores de esta comunicación en los centros de formación citados, y su experiencia en relación con el Practicum, difiere al desempeñar roles y tareas diversas en uno o en ambos centros.

Dada la complejidad de este componente del programa formativo, presentamos nuestras reflexiones en torno a los siguientes ámbitos: problemas y condiciones institucionales y competencias, conocimientos, compromiso profesional y riesgos emocionales de los formadores de profesores.

PROBLEMAS Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

El Practicum se configura como una materia peculiar de un proyecto de una institución universitaria de formación de maestros con determinadas características organizativas y que goza de un cierto nivel de autonomía pero que, a su vez, ha de someterse a prescripciones legales externas. Por otra parte, cada centro formativo cuenta con recursos materiales, personales, tiempos y espacios determinados, así como con ciertas características culturales y tradiciones para desarrollar los procesos y las relaciones entre quienes configuran su comunidad.

Partimos del supuesto de que cada centro concreto (el entorno cotidiano en que se mueven los actores) desempeña un papel relevante en el cambio –la cultura, la forma habitual de funcionar- porque es ahí donde se encarna el sentido real de ese cambio (curricular, de práctica profesional en las aulas, organizativo, etc.). Nos centraremos exclusivamente en dos cuestiones que entendemos son fundamentales: la estabilidad curricular y de los equipos docentes, y el liderazgo para el cambio.

La estabilidad curricular y de equipos docentes

El Practicum, al igual que el resto de materias del plan de estudios de las titulaciones de maestro, ha sido diseñado en la Universidad de Santiago de Compostela en un largo y costoso proceso a lo largo de más de un año. Una Comisión, de la que formaba parte profesorado de los dos centros formativos citados, ha tenido un papel relevante analizando lo establecido en las Órdenes ECI correspondientes, y elaborando documentos de diversa índole y nivel de concreción que han sido discutidos en los diferentes órganos de las dos Facultades.

Las Memorias de las Titulaciones recogen los acuerdos curriculares operativos y en la Facultad de Santiago la Comisión de Practicum aprobó posteriormente un “Documento Marco para el desarrollo del Practicum de las titulaciones de Maestro” (Fuentes Abeledo, 2011a), que “pretende servir de apoyo para el proceso de desarrollo curricular”, en base a la experiencia en el Plan de Estudios anterior y a las investigaciones tanto a nivel internacional como a las realizadas específicamente con el alumnado de los centros implicados. Como se señala en la introducción de este texto, “la apuesta por la mejora de la formación de maestros (...) avala la necesidad de un documento o plan base de Practicum que pueda servir de marco para la toma de decisiones en diferentes niveles de concreción del currículo” (p. 1 y 2), por lo que, se afirma, ha de ser coherente con el contenido de las Memorias de las

titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Primaria y, más específicamente, con el currículo del Practicum I, II y III que se recoge en las mismas. Dicho documento, de más de treinta páginas, se estructura en torno a tres preguntas: ¿qué profesorado de Infantil y Primaria deseamos?; ¿qué formación para los maestros de Infantil y Primaria? y ¿qué competencias y contenidos, y qué tareas y actividades de los agentes que intervienen en el desarrollo del Practicum?.

Los esfuerzos de fundamentación, coherencia, y operativización de una secuencia formativa con una progresión curso a curso, tanto en los documentos citados como en otros producidos en ambos centros formativos de la Universidad de Santiago, se vieron seriamente amenazados el curso pasado cuando, aún todavía sin terminar de implantar el segundo curso (y por lo tanto aún recién terminada la primera experiencia con el Practicum I), y sin una exposición escrita que argumentase la razón de los cambios, surgió una iniciativa de reestructuración del diseño curricular, reduciendo a dos materias el Practicum (I y II) con nuevas ubicaciones de los únicos períodos de estancia y, por tanto, con una ruptura de la imbricación entre materias teórico-prácticas y Practicum, y entre Practicum I, II y III que había sido planteada con el objetivo de procurar un currículo equilibrado, integrado, de determinada progresión en los aprendizajes teórico-prácticos y, dentro de las posibilidades, intentando conectar el conocimiento teórico con las experiencias de los futuros profesores de manera gradual y respondiendo a determinados objetivos, contenidos, actividades y competencias.

En este mismo curso escolar (2012-13) se produjo otro nuevo incidente que, a nuestro entender, pudo afectar de manera importante al desarrollo de la propuesta curricular.

En el proceso de diseño se elaboraron documentos de ambos centros formativos, a petición del Rectorado de la Universidad, estableciéndose las áreas de conocimiento que se ocuparían de las diferentes materias según un grado de afinidad que oscilaba de 0 a 3. En relación con las materias de Practicum se decidió que intervendrían las áreas que en el resto de las asignaturas de la titulación se iban a ocupar de la docencia al contar con afinidad 3 y que, por otra parte, en la inmensa mayoría de los casos habían intervenido en los procesos de supervisión del Practicum en planes anteriores, y contaban con profesorado con cierta experiencia para asumir tales funciones. Y así fue en estos dos primeros cursos de implantación del plan de estudios. Sin embargo, en la planificación del Rectorado para el curso siguiente se asignó docencia a áreas de conocimiento que no contaban hasta el momento con docencia en ninguna materia del plan de estudios de las titulaciones de maestro y que, además, aparecen con afinidad 0 en el Practicum, aunque sí contaban con alguna afinidad –mayoritariamente afinidad 1- en alguna o algunas de las materias de la titulación. Áreas que, por otra parte, según la información con que contamos, incorporan una parte del profesorado con carga docente desajustada en relación con la que les corresponde asumir.

Ambos intentos de introducir cambios curriculares y organizativos de hondo calado, cuando ni siquiera estaba implantado en su totalidad el nuevo diseño curricular, por el momento, no han logrado imponerse.

Para quienes destacamos la importancia del Practicum como eje del diseño curricular para el desarrollo de las competencias profesionales docentes, bien integrado en relación con las demás materias, y adecuadamente desarrollado, supervisado y secuenciado a lo largo de toda la carrera, estas iniciativas desvelan problemas para la construcción de una visión compartida aunque, bien es cierto, los argumentos esgrimidos por quienes defendemos las opciones expuestas en documentos como los citados, parece que tuvieron influencia para detener iniciativas como las comentadas que, además, pretendieron imponerse en breve tiempo y en un proceso bien diferente al que llevó a la configuración del plan de estudios aprobado en las Memorias de la Titulaciones de Maestro de Infantil y Primaria, y a otras decisiones en torno a la participación en la docencia de las áreas de conocimiento reconocidas en el ámbito universitario español.

No defendemos la imposición de un “pensamiento único” sobre estas cuestiones. Perrenoud (2010) por ejemplo, nos recuerda que incluso “cada formador ofrece su visión personal de la coherencia por lo que resulta improbable que pudiera lograrse una coherencia total” (p. 103), y alerta de que ésta es difícil de alcanzar en el ámbito universitario. Pero, por otra parte, también sabemos que diversos investigaciones han empezado a identificar las características de programas efectivos de formación del profesorado, destacando por ejemplo, como resume Zeichner (2010), la importancia de “una idea clara y coherente de la enseñanza y aprendizaje por la que se rige el programa, una afianzada integración de la instrucción sobre la enseñanza con la práctica, y una clara articulación de los criterios de rendimiento con los que se juzga la enseñanza de los candidatos” (p. 216).

Es importante, pues, que las propuestas formativas no estén al vaivén, por ejemplo, de simples juegos de intereses o circunstancias varias que nada tienen que ver con la mejora de la formación de nuestros maestros, clave para la mejora de la enseñanza. Las propuestas han de mantener una mínima coherencia y estar bien fundamentadas. En todo caso, los cambios que se estimen pertinentes han de acompañarse de una evaluación rigurosa y participativa de lo que está sucediendo. Un programa de formación de maestros, y en especial un Practicum, como el que se dibuja en los documentos citados anteriormente, exige la construcción progresiva de una visión común e integrada de finalidades y procesos a desarrollar. Visión que se afianza cuando se configuran equipos estables de supervisores y tutores del Practicum, y se cuenta con un liderazgo transformador que apueste seriamente por el cambio y la mejora.

El alto nivel de competencia y compromiso profesional que exige la supervisión del Practicum, tal y como comentaremos más adelante, y también la coherencia a la que nos hemos referido, exige, a nuestro entender, equipos estables para su diseño, desarrollo y evaluación. Por lo tanto, consideramos importante que no se produzcan cambios continuos no debidamente

justificados en la asignación de carga docente. Hace ya bastantes años, Montero (1990) en las Actas del II Symposium de Poio afirmaba, en su interesante análisis de los “modelos implícitos de prácticas” de los programas de formación inicial del profesorado, que “quienes se ocupan de las prácticas suelen ser, cada vez más, los recién llegados a la institución de formación inicial” (p. 48). Es probable que en esos años el prestigio de los formadores universitarios fuese directamente proporcional al alejamiento de las prácticas y que, por tanto, no hubiese mucho interés en ocuparse del Practicum desempeñando labores directas de supervisión. No parece ser ésta la situación actual en la formación de maestros, cuando menos en lo que se refiere al Departamento al que pertenecemos, y creemos interesante investigar los cambios producidos en cuanto a la motivación de los formadores para ocuparse del Practicum.

La complejidad del Practicum, con múltiples instituciones implicadas y el compromiso en la propuesta curricular de una supervisión seria, comprometida con una orientación reflexiva y consciente de la misión común que se asume, como se comenta más adelante, requiere que no se produzcan cambios continuos en la configuración de los equipos. Equipos en los que, defendemos, han de participar aquellos que estén dispuestos a un elevado grado de compromiso profesional velando permanentemente por la interacción teoría-práctica, y a participar de forma activa y continuada en las reuniones de coordinación, de debate y de toma de decisiones en torno a la propuesta curricular de la formación de maestros, para ir adquiriendo experiencia y competencia pertinentes al desarrollo de las funciones de supervisor. Docentes que se involucren en la construcción de un marco de referencia compartido, y que asuman los acuerdos de los equipos para un desarrollo coherente de las propuestas que, en todo caso, no han de afectar al nivel de autonomía curricular que es preciso respetar para todo formador universitario. En este sentido, es necesario clarificar los niveles de progresiva concreción curricular, y el grado de autonomía del que dispone cada docente en las materias del Practicum en la que intervienen un numeroso grupo de profesores.

La pertinencia de un liderazgo transformador

El desarrollo de una propuesta coherente de formación de docentes precisa de agentes capaces de desarrollar un liderazgo transformador impulsando la construcción de códigos semánticos comunes (posibilitando por tanto el uso de conceptos y expresiones que, por ejemplo, faciliten el debate y el abordaje operativo de las diferentes labores implicadas en el apoyo a los futuros profesores en las diferentes fases del Practicum). También que se potencie la generación de contextos en los que poder abordar y desarrollar valores y actitudes compartidos o, cuando menos, compatibles. Valores y actitudes como la confianza, el respeto, la autenticidad, la franqueza, la transparencia y la participación.

Un proyecto de cambio que implica trabajo, dedicación, tiempo y compromiso ha de ser muy cuidadoso con lo que consideramos el valor fundamental para el desarrollo de un proyecto compartido, para aunar energías

y competencias diversas: la confianza. Una confianza que ha de nutrirse de la seguridad y claridad respecto a los procesos de comunicación, de toma de decisiones, de evaluación. La confianza favorece el diálogo profesional, el abordaje de problemas y conflictos inherentes a cualquier organización de forma rigurosa, tranquila, abierta al disenso, respetuosa con los valores humanos, ajena por tanto al dominio de la opacidad, la hipocresía y el doble discurso que, como analiza Etkin (1993), proliferan en aquellas organizaciones incapaces de superar lo perverso.

Esta confianza implica el respeto a todos y cada uno de los miembros de los equipos de trabajo configurados para el diseño, desarrollo y evaluación del Practicum, y el reconocimiento y valoración de las aportaciones de todos y cada uno de sus miembros. Estas actitudes y valores que entendemos deben presidir las actuaciones contrastan con otras ligadas a actitudes y comportamientos de indiferencia, descrédito o fomento de la invisibilidad de quienes aportan al desarrollo de la innovación en forma, por ejemplo, de elaboración de propuestas escritas, de compromisos con la coordinación, de entrega a la labor de supervisión y apoyo al alumnado, etc.

Ese liderazgo transformador al que nos referimos, tan necesario para provocar cambios reales en el Practicum y, en su conjunto, en la propuesta formativa de docentes, ha de comprometerse con un cambio cultural profundo que afecta a las concepciones y a las prácticas, orientando un proyecto coherente con involucración y la colaboración de todos o, cuando menos, de un mayoría de los formadores de profesores. Un cambio cultural profundo que sin duda encuentra obstáculos importantes cuando lo que se propicia en grado sumo en nuestra sociedad es hacer competir sistemáticamente a los individuos entre sí, como agudamente comentan Laval y Dardot (2013), y prolifera en la universidad un modo de relacionarse entre sus miembros, una forma de estar muy impregnada de la lógica del mercado.

LAS COMPETENCIAS DE LOS FORMADORES DEL PROFESORADO EN EL PRACTICUM

Los cambios que conlleva el Practicum, en coherencia con el diseño curricular plasmado en la Memoria y en otros documentos de mayor nivel de concreción curricular –como el “Documento Marco” antes citado-, exigen de los formadores del profesorado ciertos conocimientos, y el progresivo desarrollo de competencias que hagan posible una planificación, un seguimiento grupal y personal de los futuros profesores en prácticas, y una evaluación adecuadas.

Apojar convenientemente la construcción de un conocimiento de la práctica y de la identidad profesional pertinente al profesorado de Infantil o de Primaria acorde con el proyecto de formación global que define el perfil de profesional que se pretende formar, respondiendo a su vez a una idea clara y coherente del aprendizaje y de la enseñanza, es un reto complejo. En esta perspectiva los formadores de profesores no sólo han de actuar como “gestores de la formación” (desarrollando por ejemplo actividades de planificar

la estancia del alumnado en los centros, establecer relaciones con otros agentes, acogida formal en las escuelas, etc.), sino también han de realizar tareas específicas como “formadores”, es decir comprometiéndose con actividades de orientación en la comprensión de lo que se observa y experimenta en las prácticas, de facilitación y estimulación de la reflexión en torno a aquellas situaciones de aula y centro vividas por los futuros profesores, siempre alerta para establecer puentes entre teoría y práctica. La práctica de los formadores de profesores exige, además, un alto grado de coherencia entre el decir y el hacer.

¿Qué está sucediendo en el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio?. ¿Hay mejoras en relación con lo que venía aconteciendo en la práctica habitual de formadores universitarios (que de ahora en adelante denominaremos “supervisores” de la Universidad, por ser éste el término usado en las Memorias de las Titulaciones a las que nos referimos) y formadores de las escuelas (que de ahora en adelante denominaremos “tutores” de las centros por la misma razón)?

Como resulta obvio no podemos en una comunicación extendernos en esta cuestión, pero sí ofrecer algunos apuntes. Partamos en nuestra reflexión de lo que nos dice Isabel (con quien acordamos preservar el anonimato), una futura profesora de Educación Infantil, en sus comentarios en torno a su primera experiencia en la escuela como estudiante en prácticas:

“Hasta la fecha de entrada en el aula tenía un miedo especial, como ya comenté, por esa incertidumbre de no saber a qué iba a enfrentarme, saber si sabría actuar, si me gustaría aquello a lo que me iba a enfrentar y de lo que algún día haré como profesional. Sin duda alguna, le estoy verdaderamente agradecida a mi tutora por todo lo bien que se portó conmigo, no sólo me ayudó a integrarme y me solventó dudas, sino que incluso me dejó formar parte total del aula, acceder a los materiales, compartir todo con ella y guiarme para que mi experiencia fuese lo más provechosa posible. Todo lo que en un primer momento aparecía como preocupación se tornó tranquilidad al ver lo que ella me ayudaba y me entendía” (p. 55).

En este texto, así como en otras aportaciones recogidas en documentos escritos por Isabel, o las manifestaciones tanto en conversaciones personales y comunicaciones a través de correo electrónico y también en intervenciones en varias de las sesiones de seguimiento y reflexión grupales en la Universidad, ofrece un retrato de su tutora, y en concreto de las tareas de asesoramiento, con destacadas coincidencias con el que exponemos en el “Documento Marco” antes citado (Fuentes Abeledo, 2011a), y que responde básicamente a las recomendaciones de Anderson y Shannon (1988). Es decir, un tutor o tutora de escuela que:

- Ofrece amistad: acepta, relata.
- Apadrina: protege, apoya, alienta.
- Aconseja: Escucha, aprueba, califica, advierte.
- Fomenta: afirma, inspira, desafía.
- Enseña: modela, informa, pregunta.

Un número significativo de estudiantes universitarios en prácticas hacen manifestaciones positivas en relación con el acompañamiento que realizan sus tutores de los centros, sobre todo en la línea de “aceptar”, “alentar”, “advertir”, “informar” y “modelar”. Nosotros señalamos también de forma destacada la actitud y tareas relacionadas con “proteger”. Ello tiene que ver, por ejemplo, con las elevadísimas calificaciones que otorgan a casi la práctica totalidad de los futuros profesores, lo que requiere de una investigación que nos aporte luz para comprender lo que ocurre. Destacamos como uno de los grandes retos en este nuevo plan de estudios el de la evaluación de las competencias profesionales (Tejada, 2005, 2006), reto que se complica cuando hay que considerar las valoraciones de distintos agentes ubicados en diferentes instituciones, tal y como sucede en el Practicum, y en un contexto en el que todavía está presente la “cultura del examen” (Dochy, Segers y Dierick, 2002), alejada de una evaluación formativa y continua orientada a apoyar la mejora del proceso de aprendizaje.

Resaltemos, de todas formas, que los tutores de las escuelas no han recibido formación específica para desarrollar las funciones de asesoramiento. La Universidad debería realizar un esfuerzo importante para que estos formadores de profesores pudiesen acceder al conocimiento existente en torno a procesos de asesoramiento en formación inicial, más allá de contar con materiales como los que incluimos en la Guía del Practicum I y del Practicum II (véase por ejemplo: Fuentes Abeledo, 2003a y b, 2011b, 2013). Las iniciativas al respecto han de alentar la construcción de todas aquellas competencias adecuadas a una labor compleja. Tarea que implica apoyar el proceso de aprendizaje de los propios estudiantes universitarios y, en definitiva, la adquisición también de un determinado nivel de competencia profesional docente (nivel que, por cierto, es necesario clarificar aún más a efectos de su progresión y exigencias finales), tanto para comprender críticamente la práctica docente como para actuar con pericia, eficacia, tacto pedagógico, compromiso ético y autoexigencia de mejora permanente.

Subrayemos el hecho de que, en la actualidad, cualquier docente en activo puede tutorizar a los futuros profesores, y que no se han establecido convenios pertinentes para establecer unas bases de colaboración más sólidas Universidad-escuelas, procurando contar con los mejores profesores para asesorar a nuestros universitarios.

Pero nos centraremos aquí en destacar una cuestión en relación con los “modelos didácticos” subyacentes a la práctica de los tutores de las escuelas. La socialización profesional en determinadas formas de actuar que responden a unos u otros modelos didácticos, suelen ejercer una notable influencia en la

configuración de esquemas de percepción, interpretación, decisión y acción en los estudiantes universitarios. Ello nos servirá también para hacer algunas consideraciones sobre las competencias de los supervisores.

El “Documento Marco” ya citado, en coherencia con las Memorias de las Titulaciones de Infantil y Primaria, apuesta por un determinado perfil de docente. Dicho perfil está expresado en términos generales al estar pensado para fundamentar decisiones relativas al currículo de formación de profesores tanto de Infantil como de Primaria. A continuación reproducimos algunos textos que lo definen:

“El profesorado no puede pensar exclusivamente en que el alumnado asimile mecánicamente conocimientos disciplinares, mucho menos considerando su inteligencia como un receptáculo vacío que se llena por acumulación de información sin tener en cuenta las representaciones de los estudiantes. Estas representaciones contienen tanto componentes cognitivos, como emocionales, conscientes e inconscientes. El docente tendrá que planificar situaciones-problema auténticas en las que dichos conocimientos cobren sentido para los estudiantes y se conviertan en recursos, junto a otros, para abordarlas adecuadamente desde la perspectiva de que la inteligencia de los estudiantes es un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración reflexionando sobre sus propios conocimientos, organizándolos y contrastándolos con los de los demás y teniendo en cuenta la profunda imbricación de los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales.

Desde esta perspectiva no es de extrañar que los propios documentos curriculares oficiales de la Administración tiendan a favorecer el trabajo por proyectos, la realización de estudios de caso y otras metodologías de orientación semejante. Por ejemplo, en el anexo II del currículo oficial gallego para Educación Infantil, se afirma que ‘para desarrollar las competencias es necesario trabajar, sobre todo, por proyectos y resolviendo problemas...’ (...) Un maestro que reflexione sobre su propia práctica, que delibere en el momento de tomar decisiones, que sea capaz de autoevaluarse y de contrastar dicha práctica y las concepciones que la sustentan, enriqueciéndose con las aportaciones de otros y con la investigación sobre muy diversos temas. Todo ello en un proceso riguroso, sistemático y crítico (...)” (pp. 4 e 5).

Los datos con que contamos, referidos al modelo didáctico que orienta el trabajo en las aulas de Educación Infantil en nuestro contexto, apuntan a que, cuando menos en el segundo ciclo, parece predominar un modelo tradicional de orientación academicista, con un elevado uso de “fichas” publicadas por editoriales, con decisiones fuertemente condicionadas por la presión para el trabajo centrado en aprendizajes de lecto-escritura y numeración, de preparación para las exigencias posteriores en Primaria, y una práctica en la que prima el control y dirección permanente por parte del profesorado (Fuentes Abeledo, 2004a). Los estudiantes universitarios y también los tutores de los centros suelen referirse a este modelo con expresiones como: “metodología de fichas”, “trabajo con fichas”, “método de editorial” frente a otro modelo que, tanto unos como otros, suelen identificar con

expresiones como “trabajo por proyectos”, “metodología de proyectos, talleres y rincones”, “de investigación de los niños”, etc. Modelo tradicional en un extremo y modelo investigativo en el otro, que la propia Isabel, al igual que sus compañeras y compañeros de Santiago, han analizado previamente a la experiencia de Practicum en la materia “Proyectos e innovación en el aula” siguiendo los casos de dos profesores de Educación Infantil, Corona y Carmen (Fuentes Abeledo, 2011c).

El establecimiento de conexiones entre lo que se observa en la realidad del aula y lo que proviene del conocimiento teórico sobre estas cuestiones en torno a los modelos de profesor y modelos didácticos, es uno de los ámbitos de trabajo que estamos abordando con mayor intensidad propiciando el desarrollo de un currículo integrado (véase por ejemplo la comunicación de Fuentes Abeledo, González Sanmamed, Muñoz Carril y Veiga Río en este mismo Congreso). Nuestra intención es propiciar relaciones entre modelos, principios y vida de aula a partir de casos preparados por nosotros, o bien percibidos y descritos por los propios estudiantes a partir de los datos recogidos en sus escuelas de prácticas, y analizados tanto individualmente como en seminarios que organizamos en la Universidad en las materias de Practicum.

Para continuar nuestra reflexión vamos a detenernos en una selección de las notas de campo de Isabel, alumna en el Practicum I, en el momento en que describe una secuencia de la vida del aula con un grupo del último curso del segundo ciclo de Educación Infantil:

“La profesora comienza enseñándoles a los niños una foto que aparece en la ficha (con dos niñas de raza blanca y una de raza negra). Después manda a los encargados de clase levantarse y ayudarle a repartir.

(...)

La maestra pregunta qué ven en la imagen. José vuelve a interrumpir y la maestra habla con él. Vuelve a preguntar: “¿Todos los niños son iguales?”. Manuel interviene diciendo: “son tres niñas, pero una es negrita”. Rápidamente empiezan a decir a todos las diferencias: pelo, ropa... pero la maestra interviene para poner orden. “Mi hermano se parece a mí” comenta Roi . “Uno tiene el pelo liso y otro rizo” –dice Alejandro-.

(...)

Volviendo a la fotografía de la ficha, la maestra dice que la negrita no debe ir al cole, rápidamente todos dicen que sí puede ir, entonces dice que la niña rubia no puede jugar con nosotros, los niños nuevamente niegan que esto sea cierto”

(...)

La profesora vuelve a la ficha y explica que hay que dibujar a un niño y a una niña de la clase, rápidamente muchos gritan: “Yo voy a dibujar a Javier”. “Yo también”. “Y yo”. (...).

Los niños comienzan a trabajar (...)” (pp. 28-30).

En nuestra propuesta de trabajo ha de procederse al análisis de notas de campo como éstas, con las orientaciones del supervisor universitario, optando por un enfoque ecológico de la vida del aula (Fuentes

Abeledo, 2004b). En este caso Isabel identifica la secuencia de actividades y tareas deteniéndose en su trabajo en aspectos tanto de la dimensión “didáctico curricular” como “organizativo-participativa”. En dicha secuencia aparecen varias actividades: 1) Reparto de fichas. 2) Análisis de la ficha. 3) Explicación de consignas para la actividad con la ficha. 4) Realización de la ficha, etc.

Procede que el supervisor universitario ofrezca también orientaciones y documentos para realizar la interpretación y comentario de la sesión concreta que realiza, identificar elementos en relación con modelos didácticos, rescatar y analizar determinados incidentes críticos para un estudio detenido, buscar alternativas de acción, profundizar en la comprensión de lo que acontece desvelando los supuestos implícitos, también entrevistando a la tutora para penetrar en las concepciones y argumentaciones que ofrece la propia docente, etc. Aspectos que hemos desarrollado en el Practicum I para potenciar la formación de esta futura profesora, al igual que hacemos con el resto de su equipo de estudiantes universitarios. Aspectos en los que no podemos extendernos aquí por falta de espacio.

La apuesta por un Practicum concebido como el contexto formativo más pertinente para construir las competencias profesionales, tal y como se defiende en el “Documento Marco” citado, “pero siempre perfectamente imbricado con el resto de asignaturas” (Fuentes Abeledo, 2011a, p. 8), en un modelo de espiral reflexiva para aprender contrastando la teoría y la práctica muy ligado a la investigación acción implica, a nuestro entender, que el supervisor universitario se convierta en un guía y asesor en la recogida, análisis, interpretación, discusión y reflexión de informaciones y evidencias de la vida del aula y del centro y en la construcción de una identidad profesional, colaborando en la búsqueda de las mejores alternativas para afrontar las tareas docentes.

En el ejemplo que estamos siguiendo, Isabel, al igual que sus compañeros de grupo, indaga tanto en relación a las clases observadas como respecto a aquellos momentos en que asume directamente tareas docentes. La responsabilidad de asumir de manera autónoma estas tareas va aumentando progresivamente desde el Practicum I al Practicum III.

La compleja función de supervisión que comienza a realizarse en la fase preparatoria de cada materia de Practicum, y continúa tanto en el período de prácticas en los centros como en la fase de reflexión final -con comunicaciones y encuentros personales y seminarios grupales-, exige competencia, dedicación y compromiso, enlazando pensamiento y sentimiento, de forma que se favorezca el análisis de la práctica educativa, y se apoye el desarrollo de las competencias en los futuros profesores. Una capacitación y disposición del supervisor universitario que nos parece imprescindible para el desempeño de dicho rol. En este sentido, hemos de subrayar la necesidad de que la institución universitaria adopte las medidas oportunas para apoyar que todo supervisor de Practicum construya aquellas competencias ligadas a su desempeño, acordes con la propuesta curricular

asumida de formación de docentes. Una capacitación profesional que requiere del supervisor universitario el dominio de un amplio conjunto de conocimientos, y la habilidad y disposición para generar un clima con todos los agentes implicados en el proceso formativo que facilite la reflexión sobre la experiencia de forma que ésta propicie aprendizajes realmente enriquecedores. Un ambiente que ha de estar presidido por la confianza, la empatía, la autenticidad y el respeto.

Entre los conocimientos a los que nos referimos destacamos aquellos relativos: al itinerario formativo general de un docente y a sus procesos de aprendizaje profesional; conocimientos sobre modelos de formación de adultos y del grupo profesional de los docentes en particular –de Infantil, por ejemplo–; conocimientos de modelos y técnicas para desarrollar procesos de reflexión sobre la vida del aula y del centro, sobre la biografía escolar y modelos didácticos vivenciados, sobre técnicas de recogida análisis e interpretación de clases y de aspectos de la escuela como organización; conocimientos sobre la escuela como institución y los procesos de innovación en el aula y en el centro, además de conocimientos pedagógicos generales y sobre los docentes en formación.

Hemos de resaltar que, en nuestro contexto, en los procesos de adjudicación de docencia en el Practicum entre aquellos profesores de los diferentes departamentos implicados, no se contemplan criterios que pudiesen corresponderse con las competencias, conocimientos y disposiciones que hemos comentado, lo que pensamos puede lastrar el desarrollo de los cambios y mejoras pretendidos.

Partir de la experiencia que el alumnado vive con sus tutores de las escuelas y los alumnos de la edad correspondiente convirtiéndolas en auténticamente educativas, transformativas, precisan de supervisores universitarios capaces de propiciar procesos de reflexión que, como decía hace tiempo Roth (1990), inviten, entre otras cosas, a que los futuros docentes se preguntan qué, por qué y cómo hacen las cosas los profesores que observan, y también qué, por qué y cómo hacen las cosas ellos mismos cuando actúan asumiendo tareas docentes; que recojan datos para desarrollar la reflexión y emitir juicios, que indaguen en torno al marco teórico implícito en las conductas y programas, manteniendo siempre la mente abierta para comparar, contrastar, buscar alternativas, identificar y resolver problemas y adaptarse a la inestabilidad y el cambio.

Otras aportaciones más recientes en torno a los procesos de reflexión que apoyan la teorización práctica son sintetizadas por Pérez Gómez (2012), destacándose la importancia de prestar atención a los variados tipos de conocimiento que se difunden en la vida del aula, a los procesos históricos y sociales que influyen en las acciones, rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar; a considerar otras formas no tradicionales de conocimiento (sensaciones, emociones, sensibilidades estéticas, intuiciones...), a tomar conciencia de lo que de autojustificativo y racionalizador pueden tener las teorías explícitas, y a buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace.

En definitiva, consideramos que es preciso tomar las medidas oportunas para que la opción por una tarea del supervisor universitario realmente formativa –y no meramente administrativa, de mero seguimiento formal y de control- se plasme mucho más en la realidad. Las excusas que puedan surgir en torno a la dificultad de realizar este tipo de supervisión y/o de ausencia de competencia no son un obstáculo insalvable siempre que se esté en buena disposición para el aprendizaje. Pero, desde nuestro punto de vista, no es suficiente con que se tomen medidas respecto a una mayor regulación institucional en relación con los tiempos y espacios de dedicación a estas tareas, sino que apuntamos también a la necesidad de cambios en las concepciones en torno al valor de la experiencia en los centros y a la propia función del supervisor. Apelamos también al compromiso ético de los propios formadores de profesores –aun considerando la elección de carga docente en el Practicum para “completar docencia”, o incluso como una “obligación impuesta”- y a la superación de algunas trabas para el cambio ligadas a elementos emocionales del propio profesorado universitario.

COMPROBAMOS PROFESIONAL Y RIESGOS EMOCIONALES

En relación con ciertos ámbitos de relevancia para el buen desarrollo de las materias de Practicum, suele darse una cierta “desregulación” si establecemos comparaciones con otras materias del currículo de formación. Por ejemplo, no están establecidos desde comienzo de curso los horarios ni espacios para el desarrollo de sesiones grupales de seguimiento y reflexión, ni los dispositivos de comunicación para el acompañamiento continuado de cada alumno en su proceso formativo. Planteémonos algunos interrogantes: ¿Cuánto tiempo de preparación y realización dedica cada supervisor universitario a la fase presencial de preparación con su alumnado?. ¿Cuántas sesiones planifica y desarrolla para el análisis de la experiencia, trabajo con situaciones problemáticas de aula y centro, dilemas, preocupaciones, cuestiones y preguntas que se plantean los futuros profesores a raíz de su experiencia?. ¿Qué modelos, herramientas, técnicas, documentos se usan para apoyar el proceso de reflexión y el desarrollo de las competencias?. ¿Cuántos momentos de descripción, análisis y debate conjunto se realizan entre los propios futuros profesores con o sin la presencia del supervisor universitario?.

La “desregulación” a la que nos referimos puede ser fértil para la eclosión de la creatividad en relación con la forma de potenciar la capacitación de los futuros docentes. Pueden crearse muy diversos dispositivos y formas de crecimiento profesional sin fijación de aspectos como los citados de forma taxativa. Pero también puede dar pie a que el Practicum sea considerado por el profesorado universitario como una materia marginal a la que dedicar escaso tiempo de preparación y desarrollo con los futuros docentes, asumiendo que cualquiera puede tutorizar sin ir más allá de unas indicaciones generales y breves para la realización de experiencias en los centros, y simples tareas de

comprobación de la presencia en las escuelas y de entrega y revisión de un informe con algunas actividades que muestren aspectos de lo que han hecho en los colegios. Por otra parte, en algunos casos, puede dar pie también a una cierta preocupación que derive en inestabilidad emocional por la mayor incertidumbre que provoca enfrentarse a situaciones formativas con características novedosas.

Los datos con que contamos en relación con procesos de supervisión en nuestro contexto en el anterior plan de estudios (véase por ejemplo Muradás, 2006), nos alertan de las importantes diferencias que pueden darse entre distintos supervisores en su actuación como tales, y su repercusión, por ejemplo, en relación con la calidad de las evidencias recogidas en las escuelas, y los niveles de reflexión alcanzados por los estudiantes universitarios. Una escasa atención a los estudiantes en prácticas, una ausencia de orientación, seguimiento y apoyo a la reflexión se paga caro en cuanto al nivel de formación alcanzado.

El Practicum ofrece un territorio formativo que puede resultar muy fecundo al permitir el trabajo con aspectos de la vida del aula y del centro contextualizados, vividos en primera persona, impregnados de una fuerte carga emocional para los futuros profesores. El arsenal de experiencias puede facilitar, entre otras cosas, el análisis y discusión de preocupaciones, dudas, dilemas, emociones y el debate acerca de criterios para saber cuándo, por qué, de qué forma, con qué matices, en qué contexto, determinadas decisiones con los niños, con los demás profesionales, con los padres pueden ser oportunas y convenientes.

El Practicum ofrece una extraordinaria oportunidad para reflexionar en profundidad, y de forma sistemática, sobre aquello que se va encontrando en la experiencia en las escuelas. Pero se necesitan apoyos competentes para abrirse a nuevas percepciones e interpretaciones superando, por ejemplo, lo que Feiman-Nemser y Buchman (1988) denominaron la laguna de la “familiaridad”. Laguna que conlleva contemplar lo cotidiano del centro y del aula sin el oportuno distanciamiento y cuestionamiento. De lo contrario, puede estar favoreciéndose una socialización acrítica en, por ejemplo, determinados modelos didácticos predominantes y acciones docentes manifiestamente mejorables.

Pero para que ello sea factible, nuestros estudiantes universitarios necesitan de un apoyo cálido, cercano, cuidadoso, confiado, humilde, constante, entusiasta. Necesitan de una relación en la que se perciba que nos importan como personas –como seres humanos, además de como estudiantes- ayudándoles en el descubrimiento de sí mismos, de sus potencialidades y lagunas en procesos y contextos que van a ser peculiares a cada caso. Se requiere involucrarse a fondo en una aventura en la que futuros profesores y formadores compartan la curiosidad, la pasión por la búsqueda, las dudas, las contradicciones, los dilemas, los secretos y la alegría de los descubrimientos, potenciándose una más lúcida compresión de la vida del aula y del centro, y avances para ser más competentes en propiciar el aprendizaje del alumnado de las escuelas.

Las experiencias de prácticas se desarrollan en muy diferentes circunstancias por lo que los supervisores universitarios debemos prestar atención a las peculiaridades de cada persona y su contexto de forma particularizada. Pero también desarrollar sesiones de trabajo grupales en las que se apele tanto al intelecto como a las emociones en relación con sus experiencias en las escuelas. Seminarios en los que se aporten y debatan descripciones, interpretaciones; se cuenten y analicen situaciones, se planteen dudas e interrogantes, y también se desvelen sentimientos y emociones y se delibere sobre las decisiones tomadas y acciones realizadas, imaginando otras posibles alternativas que, si es posible, pueden ensayarse en el marco de una comunidad de aprendizaje que apoya el continuo de reflexión y acción.

De todo lo dicho, se desprende que los supervisores universitarios del Practicum han de asumir un fuerte compromiso con sus estudiantes, pero también establecer vínculos con otros agentes, como los tutores de los centros favoreciendo de forma progresiva una mayor implicación de todos en una tarea común: comprender y actuar con fundamento, sensibilidad y justicia para crecer conjuntamente alumnos y formadores de ambas instituciones.

Pero hemos de señalar también que trabajar con los futuros profesores a partir de sus experiencias en la vida del aula y del centro en el marco del Practicum, de los problemas que percibe y de los dilemas a los que se enfrenta en las situaciones y circunstancias específicas de cada contexto, implica en algunas ocasiones que los formadores de profesores se vean sometidos a demandas de “soluciones” en forma de recetas a múltiples problemas de aula o de centro, desde la consideración del profesor universitario como un “experto” para resolverlos, poco menos que de manera infalible. Hemos observado que, en algunos casos, estos formadores pueden sentirse abrumados y desestabilizados emocionalmente ante determinadas exigencias que se apartan de lo que acontece en el contexto habitual del resto de materias de la carrera, en las que es más fácil ejercer el control de las situaciones y del conocimiento que se vehicula.

En ocasiones sobreviene una carga de inseguridad que puede conducir a no abordar aquellas actividades que lo enfrenten a sus propios límites como formador y tender, como mecanismo de defensa, a recluirse en meras labores de gestión en relación con el Practicum. Además, las situaciones que conlleva el mismo (con varias instituciones implicadas y diferentes agentes con variados papeles y un contexto y trayectoria peculiar para cada futuro profesor) exigen un fuerte compromiso ético con la tarea de formador.

Las circunstancias en que se desarrolla el Practicum, los retos derivados del diseño curricular y del Documento Marco y las exigencias del propio alumnado pueden provocar en algunos casos de supervisores un cierto retraimiento e inseguridad con actitudes de inhibición para afrontar, por ejemplo, sesiones de trabajo en donde se analicen situaciones problemáticas recogidas por los futuros profesores o simplemente afrontar con cierto grado de profundidad y rigor el análisis de clases observadas. Hemos escuchado, por ejemplo, manifestaciones relativas a la incompetencia para aportar sugerencias a la hora de resolver problemas que los estudiantes universitarios recogen en

sus prácticas, o para desarrollar procesos de reflexión a partir de evidencias recogidas por los alumnos. Los cambios que implica el enfoque reflexivo y el desarrollo de sesiones de seguimiento en las que se abordan este tipo de episodios de origen y características diversas, crea en ocasiones inseguridad y, en algunos casos, cierta preocupación y coste emocional al tener que enfrentarse a requerimientos de los estudiantes para encontrar salida a los conflictos que plantean.

Es preciso fomentar estrategias de investigación colaborativa de los formadores de profesores para desarrollar modelos de trabajo, herramientas y técnicas adecuadas para involucrarse a fondo en funciones de apoyo a la reflexión. No olvidemos, como señalan Korthagen, Loughran y Russell (2006), que entre los principios fundamentales que podrían mejorar las propuestas de formación docente se destaca que el aprendizaje de la enseñanza se favorece cuando las perspectivas de enseñanza y aprendizaje que se proponen desde el programa formativo son modeladas por los formadores de profesores en su propia práctica. Y ésta ha de incorporar, a nuestro entender, determinados valores y actitudes a los que hemos hecho ya referencia en este texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, E.M. y Shannon, A.L. (1988): "Toward a conceptualization of mentoring". En *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 38-42.
- Dochy, F.; Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red-U*, 2 (2), 13-30.
- Etkin, J. R. (1993). *La doble moral de las organizaciones*. McGraw-Hill, Madrid.
- Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1998): "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado". En Villar Angulo, L.M. (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, 301-314.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2003a): "Supervisión clínica y colaboración entre profesores". En *Padres y Maestros*, 280, 35-39.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2003b): El diario escolar: un recurso para la investigación del profesorado. En *Padres y Maestros*, 275, pp. 33-39.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2004a): *O profesor investigador: perfil, identidade e competencias*. Conferencia pronunciada no Instituto Piaget de Porto. Documento policopiado.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2004b): El análisis del currículum en el aula. En *Padres y Maestros*, 283, pp. 35-39.
- 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, 103-124.
- Fuentes Abeledo, E. J. (2011a). *Documento Marco para o desenvolvimento do Practicum das Titulacións de Mestre*. Documento Policopiado. Comisión de Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2011b). *Guía de Actividades do Practicum I da Titulación de Mestre en Educación Infantil*. Documento Policopiado. Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2011c). *Corona y Carmen: dos perspectivas de trabajo diferentes en Educación Infantil*. Documento policopiado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E.J. (2013). *Guía de Actividades do Practicum II da Titulación de Mestre en Educación Infantil*. Documento Policopiado. Facultad de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.
- Korthagen, F.A.J. ; Loughran, J. Y Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. En *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- Laval, Ch. Y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa, Barcelona.
- Montero, L. (1990): "Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado". En Zabalza, M. (Coord.). *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares: La formación práctica de los profesores*. Tórculo, Santiago de Compostela,
- Muradás, M. (2006). *Observación y reflexión en el desarrollo del practicum de profesores de Educación Infantil*. Trabajo de investigación tutelado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata, Madrid.
- Perrenoud, Ph. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. En *Revista Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 103-122.
- Roth, R. (1990): Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic. En *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 31-35.
- Tejada J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón (Revista de Pedagogía)*, 58 (3), 403-422.

-
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol 7 (2), <http://redie.uabc.mx/v07n02/contenido-tejada.html>.
- Universidad de Santiago De Compostela (2009). *Memoria para la verificación del título de Grado de Maestro/a de Educación Infantil*. Documento Policopiado, Santiago de Compostela.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata, Madrid.

LA INTEGRACIÓN DEL SERVICIO COMO MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN

M. Teresa Fuentes Camacho

Universitat Internacional de Catalunya

La mayor complejidad que presenta la sociedad precisa de la formación de personas competentes. En el marco de convergencia europea, el Prácticum adquiere un nuevo significado que abre la necesidad de estudiar nuevas modalidades. La relación entre teoría y práctica y el hecho de incluir a esta última en el proceso formativo son dos elementos claves para la comprensión de esta investigación. El modelo de Prácticum de grado en Educación llevado a cabo integra el programa de formación a las necesidades del contexto. La implementación de proyectos de aprendizaje servicio (ApS) adoptada en este caso como práctica pedagógica tiene como objetivo conseguir el equilibrio entre los aprendizajes académicos y los sociales vinculados al servicio. En nuestro estudio recogemos la percepción de los estudiantes en relación a la adquisición, integración y demostración de competencias transversales.

INTRODUCCIÓN

La realidad social actual, la oportunidad que ofrece el marco europeo de educación superior y la formación por competencias, junto con la propia experiencia en la formación inicial de profesorado, son los principales motivos que orientaron esta investigación.

El proceso Bolonia supone un cambio de paradigma en el modelo docente universitario que desplaza su eje del profesorado al alumnado y conlleva nuevos aprendizajes y nuevas metodologías de enseñanza. Ante esta situación es importante considerar qué aportaciones pueden hacer los jóvenes para mejorar su calidad de vida y la del entorno en el que viven. Nuestros estudiantes deben pasar de ser clientes que consumen a ciudadanos que aportan soluciones a las necesidades de su entorno profesional y social.

La relación entre teoría y práctica y el hecho de incluir a esta última en el proceso formativo son dos elementos claves para la comprensión del estudio llevado a cabo. En nuestra investigación aportamos datos en relación

al impacto que los programas de aprendizaje servicio han tenido en la formación inicial del profesorado a través de su implantación en nuestra facultad.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Partimos de una hipótesis de trabajo que orientó los objetivos de nuestra investigación: *El ApS, como estrategia de docencia y aprendizaje aplicada al Prácticum en la formación inicial del profesorado, favorece el desarrollo de competencias genéricas clave imprescindibles para la formación y el desempeño de la profesión.*

La investigación que se presenta tiene como principal objetivo valorar el impacto que la metodología del aprendizaje – servicio (ApS), aplicada al Prácticum, puede tener para la formación en competencias genéricas o transversales claves para la formación y el desempeño profesional de los futuros docentes. Para ello, a continuación vamos a profundizar en el Prácticum como asignatura formativa y en el ApS como estrategia pedagógica.

MARCO TEÓRICO

El Prácticum

Con referencia a los aspectos curriculares, en el Espacio Europeo de Educación Superior, todos los títulos de grado de Ciencias Sociales prevén en el plan de estudios que una parte del aprendizaje de los estudiantes se realice a través de algunos períodos de prácticas que, en el caso del Grado de Maestro tienen un carácter obligatorio.

El conocimiento y la reflexión en la acción favorecen el pensamiento y el aprendizaje a partir de la práctica. Se aprenden nuevas maneras de movilizar las competencias en el contexto profesional y real, se aprende a valorar la práctica competente y se aprende a adaptarse a las demandas del contexto, a utilizar instrumentos, poner en práctica proyectos y a descubrir nuevas posibilidades (Villa y Poblete, 2004)

El modelo de Prácticum que proponemos integra el programa de formación y de aprendizaje a las necesidades del contexto que representa el ámbito de actuación, es decir, a las necesidades del centro formador que acoge al estudiante de prácticas. No nos basta con integrar socialmente al estudiante en el centro y en el contexto de prácticas, sino que es imprescindible dotarlo de oportunidades para poder demostrar en la acción competencias que le permitan mejorar su formación a nivel personal y profesional.

El Prácticum constituye una parte esencial en el proceso formativo de los estudiantes que requiere de su presencia en la realidad práctica, por ello,

según Zabalza (2007), es preciso que se entienda la oferta formativa como un amplio abanico de posibilidades y de oportunidades que permitan la adaptación de las actuaciones a la sociedad y se asuma una nueva perspectiva del alumnado y del proceso de enseñanza y aprendizaje que mantenga una orientación hacia el desarrollo personal y profesional más que a la simple acreditación de los estudiantes.

Los modelos de formación centrados en competencias presentan distintas formulaciones y han sido también fruto de discusión y controversia. Su complejidad no es más que la que conlleva todo proceso formativo sobre todo cuando de la formación depende el desarrollo profesional y personal de los estudiantes y la integración de los saberes. Parece evidente que las competencias deben incorporar conocimiento, experiencia práctica y reflexión y que no podemos considerarlas de manera aislada.

Siguiendo con el proceso de adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea, De Miguel (2005) dirigió un estudio con la finalidad de desarrollar una propuesta metodológica sobre el trabajo a realizar que sirviera para elaborar los diferentes planes de estudio de títulos de grado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), documento que en la *Universitat Internacional de Catalunya* fue utilizado como base para la elaboración de los planes de estudio de Grado de Educación.

El objetivo del estudio era facilitar algunas orientaciones que permitieran la concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las implicaciones metodológicas que exige el cambio de paradigma. En esta propuesta, el autor hace referencia a la competencia como a “un potencial de conductas que se adaptan a una situación” (De Miguel, 2005:22). El autor entiende estas conductas de manera dinámica, adaptables al contexto y que se aprenden a lo largo de toda la vida.

Según el autor, las intenciones procedentes de las características personales, nos mueven a actuar y a mostrar o demostrar un comportamiento siendo el resultado efectivo o no para el desempeño profesional. En este sentido, un estudiante que ya posee determinado conocimiento y que ya ha realizado determinada actividad, hasta que no se enfrente a una situación académica o profesional determinada no revelará su nivel de competencia tal y como vemos en la siguiente ilustración:

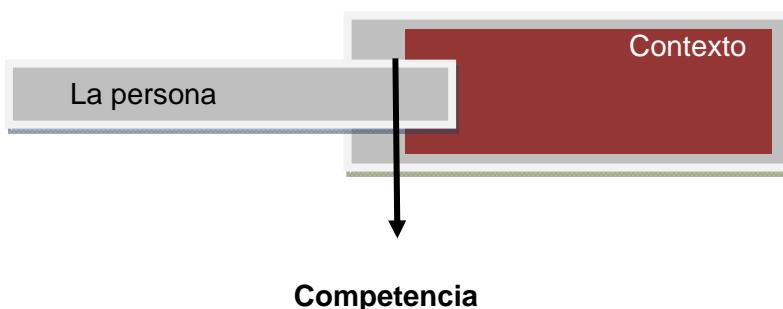


Figura 1.- Lectura de la competencia. Adaptación De Miguel (2005:26)

En el caso del Prácticum, las competencias se aprenden y se activan en relación al campo de estudio concreto y a los contextos de trabajo.

El Aprendizaje-Servicio (ApS)

El ApS es una práctica que tiene como objetivo conseguir el equilibrio entre los aprendizajes académicos y los sociales. Si bien se ha escrito mucho sobre colaboración entre las universidades y los centros formadores, a nivel práctico, en la mayoría de ocasiones, resulta difícil llegar al consenso necesario para llevar a término un buen proyecto de colaboración que implique compartir tareas.

En la mayoría de las definiciones se hace evidente que la planificación y la puesta en práctica de proyectos de ApS, implica el trabajo en equipo y la colaboración entre instituciones: “los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer una necesidad de una comunidad” (Aguirre, Andrade, & Zulueta, 2005:7), se coordina con una escuela o una institución de educación superior, o un programa de servicio comunitario, y con la comunidad” (Jacoby, 1996).

Para Stanton (1990), el ApS es una expresión de valores y de servicio a los demás que implica un intercambio social y educativo entre los estudiantes y las personas a los que ellos sirven. En el aprendizaje servicio la participación de los estudiantes resulta fundamental.

Según Crews (2002), el ApS involucra y relaciona al enseñante y al aprendiz combinando la experiencia personal y la sabiduría adquirida en la comunidad. Se basa en nuevas técnicas pedagógicas que van más allá de las tradicionales que tienen como base común que el estudiante construya su propio aprendizaje.

Existen en EEUU varias experiencias e investigaciones sobre el impacto que el ApS ha tenido en los niveles educativos correspondientes a primaria y secundaria, sin embargo, no hay estudios suficientes realizados de los resultados de la experiencia aplicada en la educación superior principalmente a nivel europeo. Nuestra experiencia aporta datos en este contexto tal y como veremos a continuación.

MARCO METODOLÓGICO

Las metodologías de investigación utilizadas tienen una orientación cualitativa que ha asumido las perspectivas y las actitudes y opiniones de los participantes, aunque en ningún momento se excluye el estudio empírico y el análisis cuantitativo de los datos cuando la información recogida así lo ha requerido. Nuestra intención era obtener conocimiento aplicado que nos permitiera comprender y mejorar la realidad educativa para poder tomar decisiones y establecer acciones para el cambio y así dar respuesta a

problemas prácticos. El énfasis se manifiesta en las interpretaciones y el significado de la experiencia para los protagonistas.

Previamente en las primeras fases de nuestra investigación habíamos hecho un estudio de encuesta a expertos en Prácticum y de ApS (U) que puso de manifiesto que la metodología del ApS podía favorecer, según ellos, el desarrollo de competencias transversales en el Prácticum. A partir de los resultados de esta primera fase, decidimos adoptar e implementar esta metodología en el Prácticum realizando una prueba pilo que nos permitiera valorar la adquisición de las competencias seleccionadas por parte de los estudiantes que participaron en la experiencia.

Hemos procedido a evaluar la percepción que los estudiantes que participaron en los proyectos de ApS a través del Prácticum, tenían en relación al conocimiento, la integración y la demostración en la acción de quince competencias transversales seleccionadas previamente y evaluadas también por los expertos en una primera fase de nuestra investigación.

La relación entre las variables ApS – Prácticum - desarrollo de competencias de acción clave, sigue una “ley de tendencia” (Gibson, 1974), ya que son relaciones que han sido descubiertas a partir de la experiencia que se ha puesto en práctica, aunque no podemos decir que exista entre ellas una relación constante. Partimos de experiencias humanas concretas y se investigan procesos de aprendizaje situados en contextos determinados que no pretendemos generalizar.

Para comprobar la hipótesis de la investigación presentada, la estrategia utilizada ha sido el cuestionario de evaluación del impacto que la experiencia ha tenido en los 24 estudiantes participantes, a nivel de desarrollo de las competencias transversales seleccionadas. Según Mateo, la evaluación se define como “un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención” (Mateo, 2000:21). Si el objeto evaluado forma parte del mismo agente evaluador, como ocurre en nuestro caso, hablamos de “autoevaluación” (Martínez Olmo, 2004). Este tipo de evaluación responde, según Boud, a un concepto de educación más ligado a los objetivos de aprender a aprender, a reflexionar y a emanciparse, donde el centro de la educación se sitúa más en el propio individuo o institución que aprende (Boud, 1995).

Fases y esquema de los proyectos

Para llevar a cabo los diferentes proyectos los seguimos unas fases y unos esquemas de trabajo que ayudaron a sistematizar el proceso. Respecto al esquema seguido obligaba a los estudiantes a responder previamente a las preguntas que siguen a continuación para poder llevar a cabo las diferentes acciones.

Diagnóstico previo de las necesidades del contexto	
Esquema del proyecto	
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación
¿Para qué?	Objetivos, propósitos
¿Dónde?	Localización física
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos
¿Cuándo?	Cronograma
¿A quiénes?	Destinatarios/beneficiarios
¿Quiénes?	Recursos humanos
¿Con qué?	Recursos materiales

Tabla 1.- Esquema seguido en los proyectos de Ap

Para llevar a cabo los distintos proyectos se definieron también toda una serie de fases que implicaban el trabajo conjunto de los estudiantes con la comunidad.

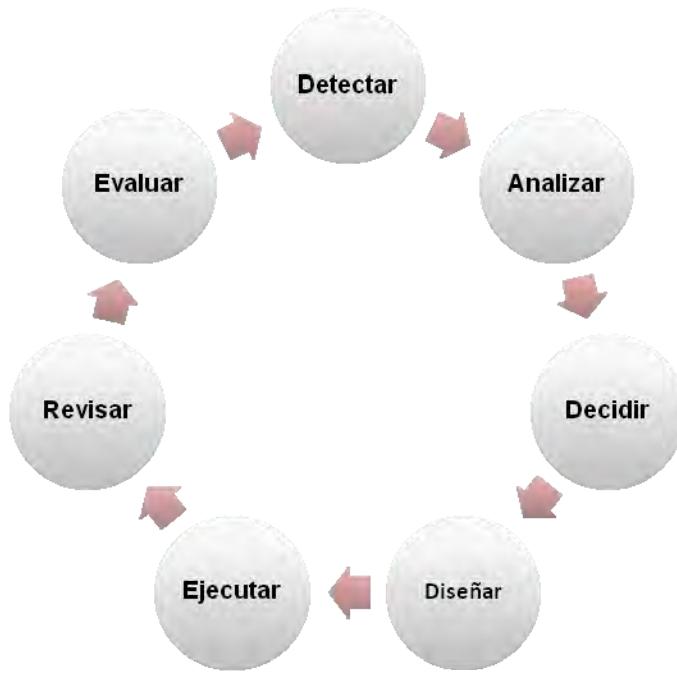


Figura 2.- Fases de implementación de los proyectos de ApS. Elaboración propia

Ámbitos y contextos de actuación

Los contextos de prácticas donde los estudiantes llevaron a cabo los catorce proyectos eran centros e instituciones con los que nuestra universidad

venía colaborando desde hacía unos años para la realización de las prácticas externas de grado de Magisterio. La relación entre los centros y los ámbitos en los que los estudiantes actuaron se recoge en la siguiente tabla:

Ámbitos de actuación proyectos ApS	Contextos de actuación de la experiencia
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a personas y colectivos con dificultades • Mejora a la calidad de vida y participación ciudadana • Causas solidarias y humanitarias • Mejora del medio ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas y escuelas hospitalarias • Casal d'infants del Raval • Escuelas rurales en Guatemala

Tabla 2.- Ámbitos y contextos de actuación de los proyectos implementados

Los tres centros que acogieron a nuestros estudiantes reúnen unas características peculiares en el sentido de que existen en ellos cantidad de necesidades que los estudiantes de grado en educación pueden llegar a cubrir con sus conocimientos.

Cuestionario a los estudiantes

La población (N) estuvo representada por los estudiantes del último curso de los estudios de Magisterio de la *Universitat Internacional de Catalunya*. La muestra (n), en este caso, estuvo constituida, por un subconjunto de veinticuatro estudiantes del último curso que se presentaron voluntariamente para realizar sus prácticas en los tres ámbitos de actuación antes mencionados.

Para que los espacios de aprendizaje generen aprendizaje para participar y desarrollar competencias participativas auténticas, han de propiciar que los sujetos comprendan el proyecto en el que van a intervenir, sean conscientes de las posibilidades y los límites que tiene su participación y estén lo suficientemente motivados para hacerlo voluntariamente. De lo contrario, no solamente no se producirán los efectos deseados sino que hasta pueden llegar a inmunizarse eficazmente ante nuevos espacios de participación. (Martínez & Puig, 2011: 21)

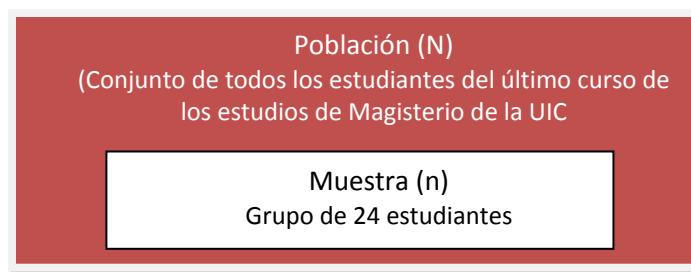


Figura 3.- Población y muestra del cuestionario a los estudiantes. Adaptación Sabariego (2004)

En el cuestionario a los estudiantes, la voluntariedad, nos garantiza un aspecto éticamente controvertido que surge de seleccionar, al azar, a un grupo de sujetos entre la población.

Las quince competencias transversales evaluadas se han extraído de una fase preparatoria de nuestra investigación a la que ya hemos referencia con anterioridad y que es fruto de la revisión bibliográfica y de los documentos oficiales del EEEES. Su clasificación es la siguiente:

- Competencias transversales INSTRUMENTALES
 - Pensamiento crítico
 - Orientación al aprendizaje
 - Resolución de problemas
 - Toma de decisiones
 - Planificación y acción
- Competencias transversales INTERPERSONALES
 - Trabajo en equipo
 - Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades
 - Automotivación y conciencia de uno mismo
 - Sentido ético
 - Responsabilidad social
 - Comunicación interpersonal
 - Diversidad e interculturalidad
- Competencias transversales SISTÉMICAS
 - Orientación a la calidad
 - Espíritu emprendedor
 - Liderazgo

Cada una de las competencias se valoró según los tres niveles de dominio que recogemos en la siguiente figura:

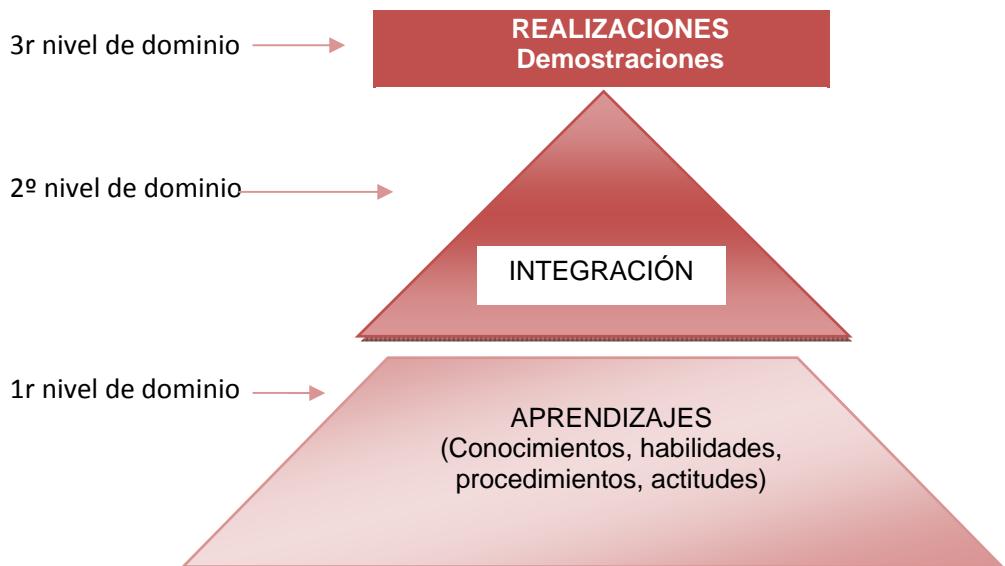


Figura 4.- Jerarquía de los resultados de aprendizaje. Adaptación NCES (2002)

El primer nivel de dominio, se correspondería con el conocimiento y hace referencia al “aprender”, el segundo nivel de dominio se correspondería con la integración del conocimiento, las habilidades y las actitudes y, finalmente, el tercer nivel de dominio se vincularía a la demostración de la competencia en la acción. Estos tres niveles de adquisición se han definido mediante resultados de aprendizaje (indicadores), y se relacionan con los niveles establecidos por la NCES (2002).

Análisis de la información recogida

En este documento y por cuestiones de espacio, vamos a hacer referencia a la información que nos permite la representación gráfica aunque el cuestionario original incluye también datos cualitativos complementarios. Podemos afirmar que las evidencias cualitativas coinciden y refuerzan los resultados recogidos por medios cuantitativos.

La tendencia en las respuestas fueron las siguientes:

VALORACIÓN ESTUDIANTES

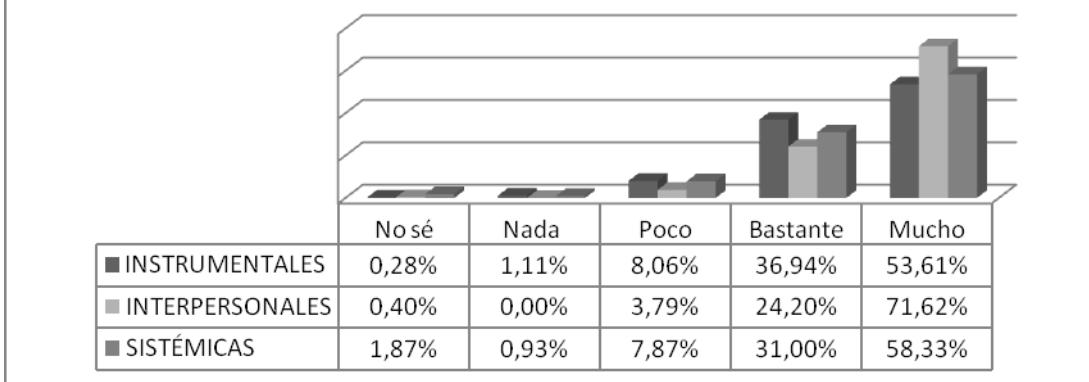


Gráfico 1. Tendencia valoraciones de los estudiantes

Podemos decir que, a nivel global, existe una tendencia hacia los resultados positivos en los tres grupos de competencias. Pasaremos ahora a analizar los resultados en base a los tres niveles de dominio establecidos para cada una de las competencias de los tres grupos.

El hecho de establecer tres niveles de dominio en el cuestionario, creemos que ha forzado a valorar con mayor precisión y se han otorgado valores negativos, aunque poco significativos en su conjunto, a algunos de los indicadores, lo cual nos parece perfectamente lógico porque representan un grado máximo de adquisición y de transferencia que no es fácil de conseguir ni resulta tan evidente. Sin embargo, como podremos comprobar a pesar de ello, las valoraciones han sido positivas.

Respecto a las competencias genéricas de cada uno de los grupos, los resultados globales obtenidos en los tres niveles (aprender, demostrar, integrar) fueron los siguientes:

Competencias Genéricas Instrumentales (CGI)

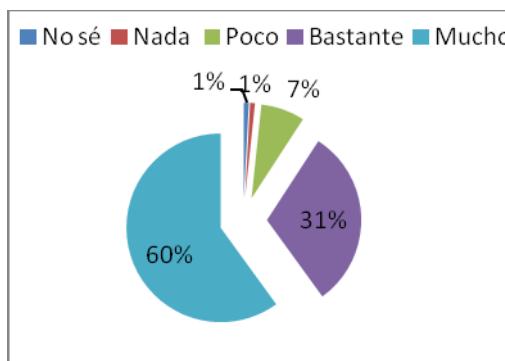


Gráfico 2.- CGI Aprendizaje

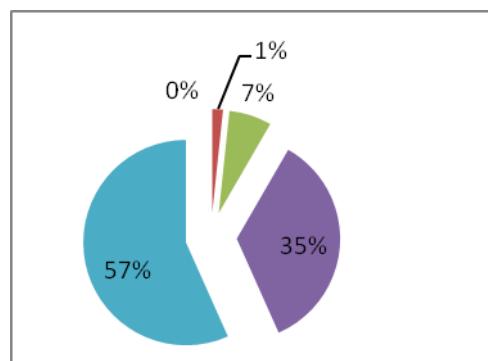


Gráfico 3.- CGI Integración

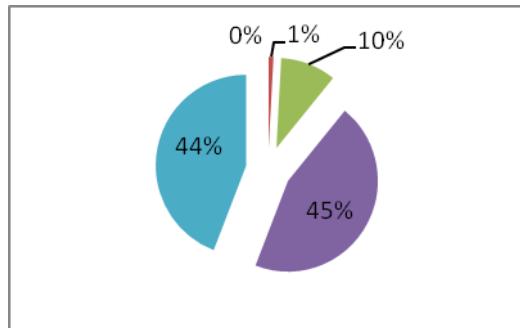


Gráfico 4.- CGI Demostración

Competencias Genéricas Interpersonales (CGIP)

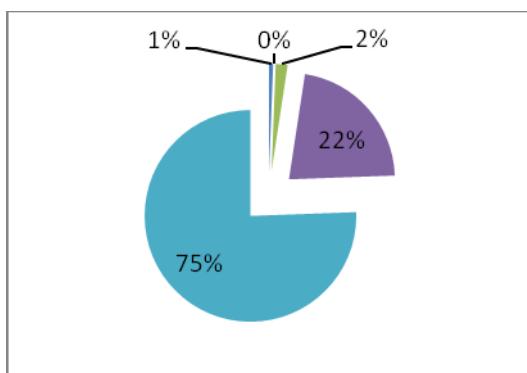


Gráfico 5.- CGIP Aprendizaje

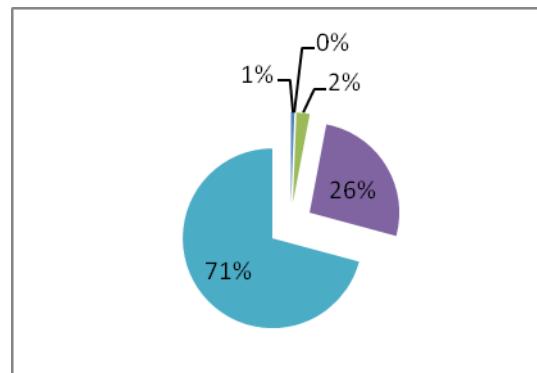


Gráfico 6.- CGIP Integración

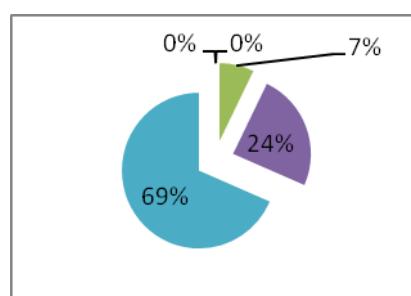


Gráfico 7.- CGIP Demostración

Competencias Genéricas Sistémicas (CGS)

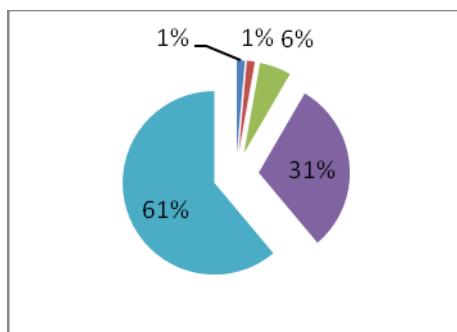


Gráfico 8.- CGS Aprendizaje

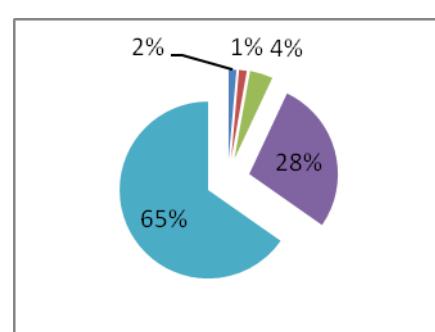


Gráfico 9.- CGS Integración

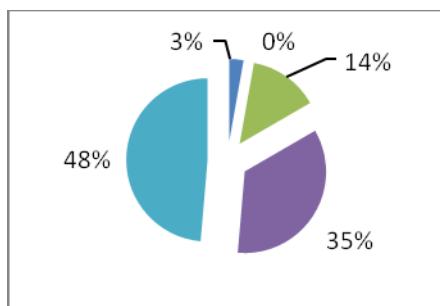


Gráfico 10.- CGS Demostración

En los tres grupos de competencias los estudiantes manifestaron haber aprendido e integrado competencias en un alto porcentaje y la posibilidad de demostrarlas se sitúa también en los valores altos aunque los resultados son más dispersos y, un porcentaje muy reducido, han tenido la percepción de poder demostrarlas poco.

CONCLUSIONES

En nuestra investigación, a parte del nivel de eficacia conseguido, se han aprovechado los comportamientos de los estudiantes en todo el proceso, desde la planificación hasta la evaluación (eficiencia); las oportunidades que el contexto universitario y de prácticas ofrecía (efectividad) y todo ello, gracias a una motivación de acción, manifestada por los participantes, que ha permitido conseguir un aprendizaje de enfoque profundo que ha aportado valor a la formación y a las acciones llevadas a cabo. Podremos decir que somos competentes en la medida en que alcanzamos logros efectivos, si el origen de esos logros se sitúa en el perfeccionamiento de nuestras cualidades interpersonales, tanto individuales como sociales.

La información recogida nos permitió verificar nuestra hipótesis y por lo tanto, concluir que, a partir de nuestra investigación, el ApS se manifestaba como una metodología que mejoraba el sentido formativo del Prácticum puesto que favoreció la adquisición, la integración y la demostración de competencias genéricas claves más allá del desarrollo estrictamente profesional.

La asignatura del Prácticum, integrada en el plan de estudios, ha supuesto una buena oportunidad para poder establecer esta conexión, para poner en práctica competencias para el trabajo y competencias para la vida a través del ApS. La implementación de los proyectos y la evaluación del impacto han puesto en evidencia que los estudiantes que participaron en la experiencia, han aprendido, desarrollado o demostrado las quince competencias seleccionadas aunque en este artículo solo hacemos referencia a una parte de los resultados de nuestra investigación (Fuertes, M.T.,2012).

La experiencia práctica no hace solo posible la aplicación de contenidos, sino que el centro de prácticas debe convertirse en un lugar de aprendizaje de conocimientos tanto a nivel profesional como personal. Conocer las habilidades propias de una profesión es imprescindible, pero no podemos planteamos una

educación que esté al margen de la sociedad. La asignatura del Prácticum debería permitir el encuentro entre el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser y actuar ante los demás” y nos proporciona, además, un contexto real de actuación. El ApS nos ha proporcionado los medios para hacer posible este encuentro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C., Andrade, M., y Zulueta, S. *Aprendizaje Servicio. Manual para docentes UC*. [en línea]. Disponible en: <http://creas.uahurtado.cl/html/documentos/aprendizajeservicio/manualuc.pdf> [Consulta: 16 de octubre 2011].
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through Self Assessment*. Londres: Kogan Page.
- Batlle, R. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación para una ciudadanía solidaria*. [en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/rbatlle/aprendizajeservicio-una-experiencia-educativa-innovadora> [Consulta: 8 de diciembre 2011].
- Crews, R. (2002). *Higher Education Service-Learning. Sourcebook*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- De Miguel, M. (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.
- Fuertes, M.T. (2013). El ApS en el Prácticum de la formación inicial del profesorado. (Tesis doctoral) Universitat Internacional de Catalunya. Barcelona.
- Furco, A., y Billig, S. (2002). *Service-Learning: The Essence of The Pedagogy*. IAP: CT.
- Gibson, G. (1974). *La lógica de la investigación social*. Madrid: Tecnos.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Martínez Olmo, F. (2004). La investigación evaluativa. En R. Bisquerra. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 425-446). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.
- Martínez Martín, M., y Puig, J. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, 41 , 11-24.

NCES. (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. [en línea]. Disponible en: <http://nces.ed.gov/publicsearch/> [Consulta: 15 de junio 2011].

Stanton, T. K. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. San Francisco: Jossey-Bass.

Villa, A., y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19.

Zabalza, M. (2007). EEES y Prácticum: ¿Cómo encajar el prácticum en el nuevo marco de EEES? *IX Symposium Internacional de prácticas escolares*. Poio- Pontevedra: Universidad de Santiago.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES FORMACIÓN EN COMPETENCIAS Y PRÁCTICUM

M. Teresa Fuentes Camacho

Universitat Internacional de Catalunya

En la sociedad actual, las universidades deben cumplir con la doble responsabilidad social y académica que está en su misión. Con el objetivo de adaptarse y responder a las necesidades reales del contexto, la formación por competencias durante toda la vida se convierte en un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. El marco conceptual de esta investigación se ha establecido en base a referentes legales y documentos de base del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en general y específicos de la titulación de grado en educación y documentos de responsabilidad social y aprendizaje servicio en la universidad. El análisis de estos documentos nos permitirá determinar las competencias que, más allá de la eficacia, pueden resultar efectivas para un modelo formativo de Prácticum de grado de Educación basado en la integración curricular del servicio. La opinión de los expertos completa nuestro estudio.

INTRODUCCIÓN

El mayor bienestar material se ha convertido, en los últimos años, en el objetivo de muchos y este hecho conduce, de manera casi inevitable, al individualismo y al desarrollo personal como prioridades olvidando, a menudo, el compromiso como ciudadanos. A menudo acostumbramos a respetar y a defender lo propio a expensas de olvidar lo colectivo. Conseguir vincular lo individual con lo colectivo es tarea ineludible de todos y en especial de los que trabajamos en el ámbito educativo.

Nuestra experiencia en la formación inicial del profesorado y en el Prácticum, nos ha permitido constatar que la coordinación de las instituciones que colaboran en las prácticas, debe permitir, el aprendizaje individual de los estudiantes en prácticas y el aprendizaje social. El Espacio Europeo de Educación Superior EEES define una formación por competencias que hace imprescindible su demostración en la acción. La participación en proyectos de investigación o de innovación resulta clave para las prácticas. De acuerdo con Martínez y Puig (2011:13): “las mejores actividades formativas son aquellas que tienen una clara y explícita finalidad social”.

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

El marco general incluye los objetivos y las hipótesis que están vinculados al análisis teórico de los distintos documentos, por una parte y a la encuesta a expertos por otra.

Hipótesis y Objetivos de la investigación

Partimos de dos hipótesis de trabajo:

- La competencias transversales son un elemento clave en el EEES para lograr un aprendizaje a lo largo de la vida.
- El ApS (aprendizaje - servicio) es una metodología aplicable al Prácticum puesto que permite poner en práctica competencias transversales claves para la formación.

La investigación que se presenta tiene como principales objetivos:

- Analizar los referentes legales, las declaraciones y los documentos base del EEES para averiguar cuál es el valor atribuido a las competencias en el proceso formativo basado en el aprendizaje de los estudiantes y qué papel adquiere, en su desarrollo, la dimensión ético- social.
- Establecer, en base a los referentes anteriores, las competencias genéricas clave y concretarlas para la formación inicial del profesorado .
- Analizar el sentido epistemológico del Prácticum y la metodología del ApS como estrategia de innovación para las prácticas.
- Conocer el valor que los expertos en Prácticum y en ApS(U) atribuyen al desarrollo de determinadas competencias transversales a través de ambas prácticas.

MARCO TEÓRICO

Análisis de documentos del EEES- RS (U) y ApS (U)

Existen gran cantidad de documentos derivados del proceso de transformación de la educación superior iniciado en Bolonia en el año 1998. Sin embargo, para la finalidad que nos ocupa, a continuación, solamente hacemos referencia a aquellos que, de manera directa o indirecta, se refieren a la formación basada en las competencias que está en la base del EEES, a la responsabilidad social universitaria (RS(U)) y/o al aprendizaje servicio (ApS).

1999. Declaración Bolonia	Eje vertebrador del proceso de construcción del nuevo EEEs. Importancia del desarrollo social y humano y la formación en competencias necesarias para hacer frente a los desafíos del nuevo milenio
2001/2003. Comunicados Praga y Berlín	Se destaca la dimensión social del Proceso Bolonia
2003. Descriptores Dublín	Incorporación de competencias de índole científica, social y ética.
2005. Declaración de Talloires	Desarrollo de programas de compromiso cívico y de responsabilidad social de las universidades
2009. Comunicado de Lovaina	Se destacan competencias necesarias para el trabajo y para la vida
2009. Conferencia Mundial ES-UNESCO	Formación ciudadana y educación en valores en la educación superior
2010. Norma ISO 26000 RS	Norma internacional voluntaria Guía sobre Responsabilidad Social en las organizaciones
2012. Declaración Bucarest	Aprendizaje centrado en el estudiante. Métodos E-A innovadores que propicien el pensamiento crítico y la responsabilidad

Tabla 1.- Referentes EEEs /RS(U) y/o ApS

En base a la lectura cruzada de los anteriores referentes, puede afirmarse que la formación en competencias en la educación superior, debe hacer posible el desarrollo de la responsabilidad social y de competencias que vayan más allá del desarrollo profesional. Por ello, a continuación vamos a destacar aquellos documentos de referencia que, a nivel europeo sirvieron de base o ayuda para concretar la formación en competencias en la educación.

1997: Informe Delors	Cuatro pilares básicos de la educación: Saber, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás
2001- 2003. Proyecto Tuning	Desarrollo de competencias específicas de titulación, y competencias genéricas útiles más allá del empleo
2003. Proyecto DeSeCo (OCDE) Definición, Selección, Competencias	Selección competencias clave para el desarrollo individual y social: <ul style="list-style-type: none"> • Aporte de valor (capital humano) • Indispensables más allá de la vida profesional. • Transversales para aprender a lo largo de la vida.

Tabla 2.- Referentes competencias en la educación

A continuación pasaremos a destacar los referentes que, a nivel español y catalán, sirvieron para concretar este tipo de formación para el grado de Educación, haciendo especial mención al papel del Prácticum en este proceso formativo.

2005 Libro Blanco Magisterio ANECA	Competencias específicas y genéricas basadas en <i>Tuning</i>
2007 ECI 3854/3857	Concreción competencias grado en educación infantil y grado en educación primaria. Aumento número de créditos en el Prácticum
2008 Estrategia Universidad 2015	Interés por reforzar el carácter de servicio público de la educación superior e incrementar la dimensión social de la universidad
2009 RD Estudiantes 1791/2009	Formación en valores. Participación en proyectos solidarios. Formación de calidad. Prácticas externas
2011 RD 1027/2011	Descriptores de responsabilidad social y la reflexión sobre temas de índole ética y social para los estudios de grado.
2009 EDU/122 (Cataluña)	Competencias profesionales y personales en el Prácticum
2010. Carta Ciudadanía Barcelona	Inclusión del aprendizaje servicio en la educación superior

Tabla 3.- Referentes a nivel español y catalán

Sentido epistemológico del Prácticum

El Prácticum está en perfecta sintonía con las tendencias de la educación europea, la implantación de un sistema de créditos centrado en el trabajo y el aprendizaje del estudiante, y la formación por competencias que ha supuesto la implantación del proceso de Bolonia (Gavari 2006).

La ubicación del Prácticum en los planes de estudios universitarios es un claro reflejo del valor formativo otorgado a la asignatura. Los Simposios Internacionales sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria celebrados en Poio (Pontevedra) son un claro ejemplo de la importancia otorgada a las prácticas externas a nivel internacional.

Desde un punto de vista epistemológico, la inclusión del Prácticum en los planes de estudio de grado de Maestro supone la adquisición de conocimientos a partir de la realidad, incluyendo métodos y procedimientos adecuados para aprender haciendo (*learning by doing*). El Prácticum 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). La doble misión, intelectual y social, que tiene la universidad, obliga a considerar la formación como finalidad básica de la institución educativa puesto que, a raíz de ella, se debe conseguir el desarrollo de los estudiantes, no solo desde el punto de vista académico, sino también personal y social.

No podemos separar formación y educación puesto que, si esto se produce, la primera pasaría a ser un mero instrumento y perdería la posibilidad de incidir en las diferentes dimensiones de la persona.

En la siguiente figura, recogemos los principales ejes que, según Zabalza, darían sentido a la formación:

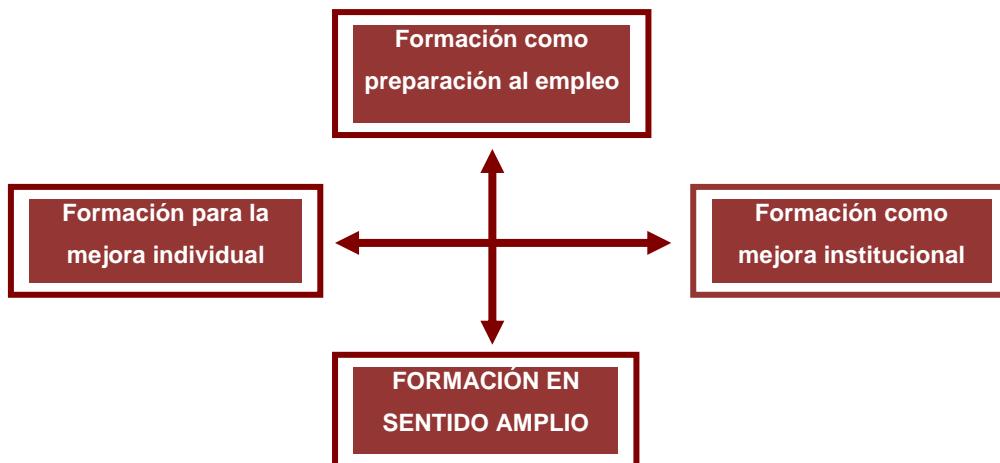


Figura 1: Concepciones formación (Zabalza, 2009)

En el eje vertical, se destaca la amplitud que puede llegar a tener la formación en base a los contenidos que se decida incluir. En la parte superior, una visión restringida de la formación, se ocuparía de plantear los contenidos de acuerdo con las competencias específicas que irían destinadas a una profesión en concreto. En la parte inferior, una visión más amplia de la formación incluiría las dimensiones básicas de la persona: social, personal, intelectual y práctica.

En el eje horizontal se destaca el sentido más individual (parte izquierda) o más institucional (parte derecha) que puede atribuirse a la formación y como consecuencia, si va dirigida a la mejora individual del estudiante de manera exclusiva, o a la de la institución y la organización en su conjunto. Considerando esta última las necesidades de ambas partes quedarían atendidas de manera simultánea.

De acuerdo con Zabalza (2009), una vez definido lo que entendemos por formación, es preciso concretar los contenidos. Partiendo de un concepto de la formación en sentido amplio, y siguiendo al mencionado autor, nos inclinamos por la integración de los contenidos recogidos en la siguiente figura:

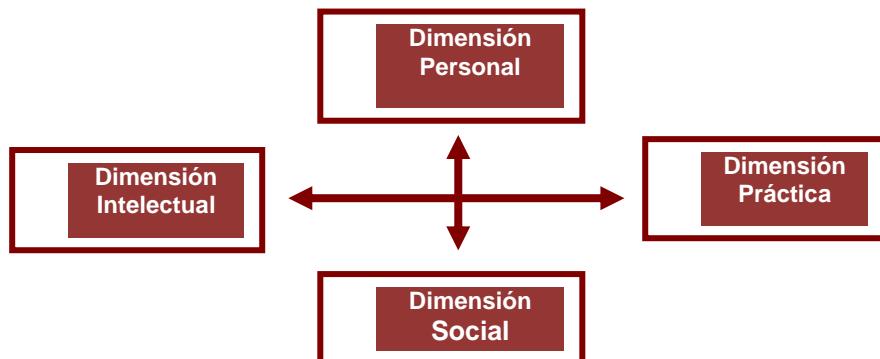


Figura 2.- Contenidos de la formación. Fuente: Zabalza (2009)

El eje vertical permitiría desarrollar contenidos relacionados con el “saber ser” y el “saber estar y convivir con los demás”, mientras que en el eje horizontal trabajaríamos el “saber” de carácter intelectual y el “saber hacer” de carácter más práctico. Es preciso integrar en el proceso formativo del Prácticum el desarrollo de los diferentes contenidos.

El Prácticum es vinculante a la formación y no debe considerarse después de ésta, sino que se integra en ella como recurso fundamental. Permite aplicar y enriquecer los aprendizajes disciplinares. El Prácticum debe considerarse desde una visión amplia de la formación, en él debe estar presente la teoría y la práctica, puesto que, sin el componente teórico, el aprendizaje pierde una parte esencial de su riqueza. (Zabalza, 2007:59).

El conocimiento y la reflexión en la acción favorecen el pensamiento y el aprendizaje a partir de la práctica. Se aprenden nuevas maneras de movilizar las competencias en el contexto profesional y real, se aprende a valorar la práctica competente y se aprende a adaptarse a las demandas del contexto, a utilizar instrumentos, poner en práctica proyectos y a descubrir nuevas posibilidades.

El paso previo para hacer posible el desarrollo de este modelo formativo supone la identificación previa de las competencias que se pretenden desarrollar. Zabalza (2006) considera que antes de concretar las competencias, se deben tener en cuenta toda una serie de consideraciones respecto al Prácticum, entre las cuales hemos considerado oportuno, destacar las siguientes:

El Prácticum es un componente del currículum formativo que se encuentra comprometido (como el resto de los componentes curriculares) con el refuerzo de las competencias profesionales (conocimientos+habilidades+actitudes) ya iniciadas en el trabajo institucional y con la adquisición de otras nuevas (propias del periodo de prácticas). Las competencias no solamente pertenecen al rango de los aprendizajes operativos y prácticos...sino que cubren un espectro de dimensiones más amplio (las llamadas competencias del tercer nivel, que implican un dominio superior de la actividad profesional tales como los aspectos técnicos o de gestión, la motivación personal y la relación con los demás, la creatividad, la capacidad de analizar críticamente el propio trabajo y el compromiso social y ético, entre otros) (Zabalza, 2006:7-8)

Estas competencias denominadas del “tercer nivel” nos interesan especialmente puesto que suponen un enfoque profundo de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes que nos conduciría hacia la calidad del proceso formativo.

En definitiva, de acuerdo con Zabalza (2006:14), “el Prácticum debe contribuir a desarrollar competencias relacionadas con el autoanálisis” que lleve al estudiante a adquirir un mayor conocimiento de sí mismo, y, acorde con *Tuning* (González y Wagenaar, 2003), debe incluir la sensibilidad hacia las demandas y las necesidades de los demás y una capacidad para la escucha. Las competencias genéricas o transversales, que incluyen la personales y las interpersonales, resultan necesarias para desarrollar competencias profesionales. El Prácticum 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.

El aprendizaje servicio

El aprendizaje servicio (ApS) es una estrategia de enseñanza y de aprendizaje experiencial que permite aprender, desarrollar y demostrar competencias en la acción, mediante la planificación y la implementación de proyectos que dan respuesta a necesidades reales del contexto donde se actúa. El aprendizaje se pone a disposición del servicio y éste favorece, a su vez, el desarrollo académico a través de la acción social. Su puesta en práctica implica la participación activa de los estudiantes y la coordinación entre instituciones que colaboran, con el objetivo de integrar objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio que favorezcan el desarrollo académico-social y de superación personal de los estudiantes que aprenden a emprender acciones en beneficio de la comunidad.

Los objetivos que define el Aprendizaje Servicio son básicamente tres: mejorar la calidad del aprendizaje establecido en los objetivos curriculares del curso, los objetivos de servicio, que se traducen en un servicio o producto de calidad que aporte solución a alguna problemática social real y la formación en valores de los estudiantes, tales como la participación, la responsabilidad social, el emprendimiento, el sentido ético y la solidaridad. La relación circular que se establece entre el aprendizaje y el servicio genera una nueva realidad que intensifica los efectos de cada uno por separado (Puig, 2010).

Diferentes estudios realizados en los Estados Unidos relativos a analizar los beneficios pedagógicos que ofrece un programa de calidad de ApS concluyeron que estos proyectos mejoraron el desarrollo de los estudiantes a nivel cognitivo, vocacional-profesional, ético-personal y de compromiso social (Eyler, Giles, Stenson, & Gray, 2001). Como vemos estas dimensiones están estrechamente vinculadas a las que destacaba Zabaza (2009) para una formación en sentido amplio.

El marco teórico en su conjunto nos ha permitido seleccionar quince competencias transversales que han sido valoradas por los expertos en la encuesta que se recoge en el marco metodológico que sigue a continuación.

MARCO METODOLÓGICO

De acuerdo con Bisquerra (2004), para entender los estudios de encuesta como un estudio descriptivo, debemos tener claro a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de investigación descriptiva. Según En el sentido que destacan Mateo y Vidal (1997), este tipo de estudio es propio de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y nos proporciona datos que preparan el camino para poder continuarla. Siguiendo también a Torrado (2004: 232), “los estudios de encuesta responden a una finalidad descriptiva específica y concreta. En muchas ocasiones corresponde a un primer acercamiento a la realidad que nos preocupa, para posteriormente poder estudiar con mayor profundidad el fenómeno educativo”. Según la misma autora, el estudio de encuesta, si bien tiene una orientación cuantitativa, no es experimental y nos permite recoger también datos cualitativos.

En nuestro caso, la muestra (n) la constituyen el conjunto de individuos expertos asistentes al Seminario Internacional sobre prácticum celebrado en Poio - Pontevedra que contestaron al cuestionario. En el segundo caso, la muestra la constituyen el conjunto de individuos expertos en ApS asistentes a la Jornada Internacional sobre ApS(U) que contestaron al cuestionario.

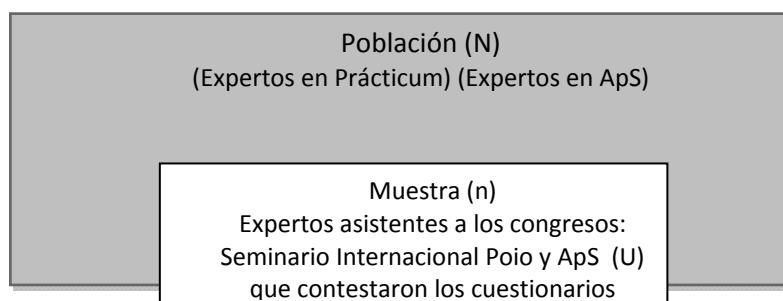


Figura 3.- Población y muestra del cuestionario a los expertos

De acuerdo con Sabariego (2004), la muestra (n) extraída de la población fue seleccionada por medio de una técnica de muestreo “no probabilístico, casual o por accesibilidad” puesto que los sujetos respondieron o se presentaron de forma voluntaria. En el caso de los expertos, se escogieron los congresos de manera intencional puesto que las personas asistentes eran relevantes para el tema.

Encuesta a expertos

Como se ha dicho anteriormente, el marco teórico nos permitió seleccionar, como variables, quince competencias transversales consideradas clave para la formación que detallamos a continuación:

- Competencias transversales INSTRUMENTALES
 - Pensamiento crítico
 - Orientación al aprendizaje
 - Resolución de problemas
 - Toma de decisiones
 - Planificación y acción
- Competencias transversales INTERPERSONALES
 - Trabajo en equipo
 - Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades
 - Automotivación y conciencia de uno mismo
 - Sentido ético
 - Responsabilidad social
 - Comunicación interpersonal
 - Diversidad e interculturalidad
- Competencias transversales SISTÉMICAS
 - Orientación a la calidad
 - Espíritu emprendedor
 - Liderazgo

La pregunta realizada a los expertos fue la siguiente:

Expertos PRÀCTICUM

¿En qué grado considera que el Pràcticum debería favorecer el desarrollo de estas quince competencias?

Expertos ApS(U)

¿En qué grado considera que el uso de la metodología del ApS en la formación universitaria puede favorecer el desarrollo de estas quince competencias?

En el caso del Pràcticum, respondieron al cuestionario cuarenta y seis individuos asistentes al congreso. Un 80,4% de los individuos de la muestra que contestaron el cuestionario era profesorado de universidad vinculados al Pràcticum (41,3% coordinadores responsables de la organización y la gestión del Pràcticum y el resto tutores de Pràcticum).

Un 19,6% de los individuos de la muestra eran profesionales de centros e instituciones colaboradoras que acogen a estudiantes de prácticas (10,9%

tutores o asesores de Prácticum y el resto coordinadores responsables del Prácticum en el centro).

Respecto al cuestionario de ApS(U), respondieron al cuestionario veinticuatro individuos asistentes al congreso. Un 79,2% eran profesores o responsables de universidad y un 20,8% miembros coordinadores de programas de ApS en organizaciones e instituciones. Con respecto a su vinculación con el ApS, un 25% eran formadores de ApS para docentes, un 29,1% investigadores, un 25% coordinadores o responsables de proyectos de ApS, en la universidad o en instituciones colaboradoras, un 16,7% impartían ApS en sus clases y solo un individuo (4,2%) no especificó su vinculación con el ApS.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos se representan en los siguientes gráficos de frecuencias:

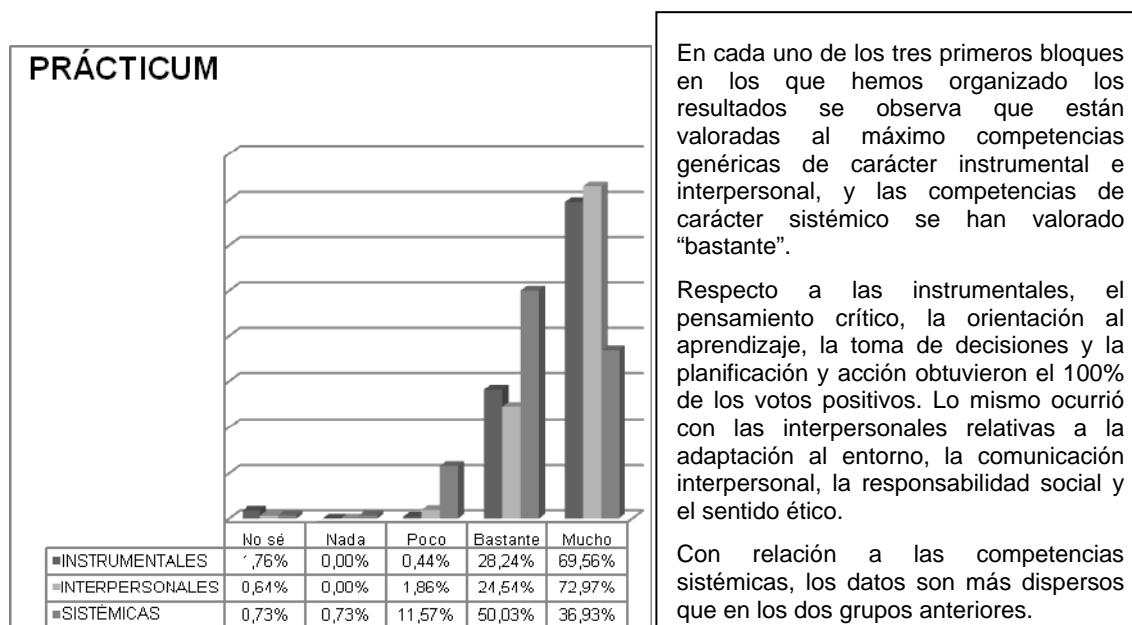


Gráfico 1.- Tabla de frecuencias Prácticum

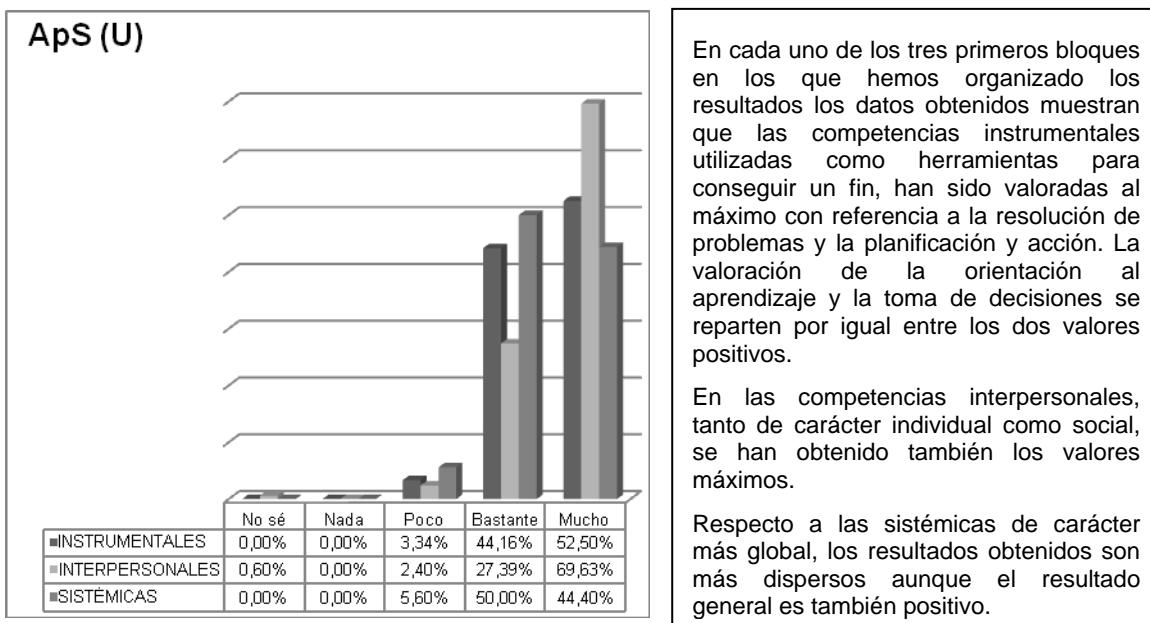


Gráfico 2.- Tabla de frecuencias ApS

CONCLUSIONES

El análisis de los documentos demuestra que es preciso establecer cambios metodológicos en el sistema universitario que ofrezcan la oportunidad de desarrollar proyectos que permitan a los estudiantes actuar en ellos demostrando no solo un saber y un saber hacer, sino también un saber ser y un saber estar difícil de encontrar más allá del marco declarativo recogido en los documentos. Las universidades tienen una responsabilidad social y deben pensar cómo crear las condiciones para que resurja el compromiso cívico por medio de la educación (Martínez Martín, 2008, 2009; Puig, 2009). Existe una preocupación por encontrar didácticas que permitan a los estudiantes aprender y adquirir valores, metodologías que hagan posible el desarrollo de las competencias personales y sociales conectadas con la realidad. Los documentos analizados nos han puesto de manifiesto que las competencias transversales son un elemento clave en la formación de los estudiantes.

En el marco de convergencia europea, el Prácticum adquiere una nueva dimensión que requiere del estudio de nuevas modalidades. Se trata de ver cómo se puede extraer teoría de la práctica y cómo y en qué medida la teoría aprendida en la institución académica, podría proyectarse sobre la acción en el aula para solucionar las variadas situaciones que allí se producen.

El ApS ha manifestado como una metodología que combina objetivos sociales y académicos que deben estar presentes en la misión de toda universidad y por ello, se muestra como una oportunidad pedagógica. La integración del servicio en el Prácticum se presenta como una estrategia de docencia y aprendizaje para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación integral y el desempeño profesional a través del ejercicio de la responsabilidad social.

En esta fase de la investigación, las encuestas realizadas a los expertos nos han permitido comprobar que el Prácticum debería favorecer el desarrollo de determinadas competencias transversales que el uso de la metodología del ApS favorece. Por ello resulta evidente concluir diciendo que la integración del servicio en el Prácticum mejoraría su sentido formativo.

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*.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco- Título de Grado en Magisterio (2 volúmenes)*. Madrid: ANECA.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teachers and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C., y Gray, C. (2001). *At A Glance:What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. Vanderbilt: NSLC.
- Gavari, E. (2006). El prácticum en el espacio europeo de educación superior. En D. L. (coords.). *El Prácticum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase, 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. *Sisifo. Revista de Ciencias de la Educación*, 7, 7-22.
- Martínez Martín, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-Centre Promotor d'Aprendentatge Servei.
- Martínez Martín, M., y Puig, J. (2011). Aprendentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, 41 , 11-24.
- Mateo, J., y Vidal, M. (1997). *Enfocaments, métodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- OCDE-DESECO (2002). *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS)*. *Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.

- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre Educación Superior:La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Zabalza, M. (2006). Organitzar el Practicum en un model de competències. *Perspectiva Escolar*, 307, 2-16.
- Zabalza, M. (2007). EEES y Prácticum: ¿Cómo encajar el prácticum en el nuevo marco de EEES? *IX Symposium Internacional de prácticas escolares*. Poio- Pontevedra: Universidad de Santiago.
- Zabalza, M. (2009).Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el Practicum? En Raposo, M. (2009). *El Prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training*. X Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. Vigo: Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña (pp.45-65).

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Orden ECI 3854-3857/2007 (Consulta 4/08/2009)
noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/o3854-2007-eci.html
noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/o3857-2007-eci.html
- Carta Ciutadania de Barcelona (Consulta 30/05/2011)
<http://w110.bcn.cat/fitxers/dretscivils/cartaciutadania.cartadedretsideuresdebarcelona.664.pdf>
- Estrategia Universidad 2015 (Consulta 6/05/2011)
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/servicio-formacion/2011-estrategia-universidad-2015.pdf?documentId=0901e72b80ad9b5e>
- Documentación básica EEES (Consulta 5/08/2011)
<http://www.eees.es/es/documentacion>
- Real Decreto 1027/2011 (Consulta 15/02/2012)
www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf
- Real Decreto 1791/2009 (Consulta 17/03/2012)
www.boe.es/boe/dias/2009/12/16/pdfs/BOE-A-2009-20160.pdf
- Ordre EDU/122/2009 (2/06/2012)
<https://www.gencat.cat/diari/5347/09070129.htm>
- Declaración Talloires (Consulta 5/02/2012)
talloiresnetwork.tufts.edu/wp.../DECLARACIONDETALLOIRES.pdf

Declaraciones y comunicados de ministros europeos (Consulta 26/10/2012)

http://www.aqu.cat/aqu/marc_legal/eees_es.html

Norma ISO 26000 (RS) (Consulta 7/04/2013)

www.iso.org/iso/iso_26000_project_overview-es.pdf

LA IMPORTANCIA DEL TUTOR DE CENTRO EN EL PRÁCTICUM EN PSICOPEDAGOGÍA

Isabel García Molina

Universidad de Jaén

La experiencia que vamos a exponer se ha llevado a cabo en el curso académico 2011/2012 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UJA, en la titulación de segundo ciclo de psicopedagogía. A esta titulación acceden maestros, psicólogos y pedagogos. Todos ellos cursan una formación complementaria que varía según la formación inicial con la que se accede y que se realiza a través de complementos de formación. Por la propia naturaleza del plan de estudios de esta titulación, es frecuente encontrar entre el alumnado personas que se encuentran en activo, en su mayoría ejerciendo de maestros. Esta condición de profesionales en ejercicio, condiciona la modalidad de realización de prácticum.

La importancia del prácticum en Psicopedagogía viene determinada por el número de créditos que el plan de estudios le concede (constituye el 20% del total de créditos que conforman la titulación). Se contempla en el plan de prácticum dos modalidades para su realización: modalidad "a", para alumnado que no trabaja y modalidad "b", para alumnado que se encuentra en ejercicio de la función docente. Al alumnado de la modalidad "b" se le pide que realice un trabajo relacionado con la práctica orientadora a criterio del tutor de prácticum de la Facultad y además, se le suprime la supervisión del prácticum en el centro por parte de un profesor tutor. Para llevar a cabo ese trabajo, el alumno cuenta con el asesoramiento del tutor de la Facultad. Pero, ¿es suficiente un tutor de Facultad o por el contrario, sería conveniente un tutor profesional de la orientación en el centro educativo que asesore al alumno en la realización de sus prácticas?, y además, ¿abarca esta modalidad de prácticum todos los aspectos de la práctica orientadora, o por el contrario, solo posibilita un aspecto concreto de la misma? Estas cuestiones son las que nos preocupan, y a las que intentaremos dar respuesta en el desarrollo de esta comunicación.

EL PRACTICUM EN PSICOPEDAGOGÍA. DIFERENTES MODALIDADES PARA CURSARLO

Las prácticas de Psicopedagogía (Prácticum) de los alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de educación de la UJA se desarrollarán de acuerdo con la Orden del 22 de junio de 1998 por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las Facultades de Ciencias de la

Educación y Psicopedagogía en centros docentes no universitarios (BOJA de 06/08/1998). Tales prácticas se realizarán en Departamentos de Orientación, Equipos de Orientación Educativa, así como, centros e instituciones con actividades de intervención psicopedagógica donde la presencia y participación de los alumnos suponga una toma de carácter con la práctica profesional.

Debemos señalar que el prácticum se configura como una asignatura troncal de doce créditos (carácter anual) que se desarrolla en el segundo curso de la titulación.

Con el Prácticum se pretende contribuir a la formación desde la perspectiva práctica de los alumnos en el desarrollo de las siguientes áreas de conocimiento: didáctica y organización escolar, metodología de investigación y diagnóstico en educación, psicología evolutiva y de la educación y teoría e historia de la educación.

De acuerdo con lo publicado en la web oficial de la UJA (Plan de prácticas para la titulación de psicopedagogía para el curso 2011-2012) las prácticas en Psicopedagogía se pueden realizar de dos formas diferenciadas según la situación profesional en la que se encuentre el alumno; así:

- Modalidad “A”: a esta modalidad se acogerán los alumnos de Psicopedagogía que no estén trabajando como profesores en centros de Educación Primaria y/o Secundaria. En esta modalidad el alumno realizará 120 horas de prácticas en el centro educativo (o en otros centros relacionados con la práctica orientadora), ha de diseñar un Plan inicial de prácticas (PIP) en el que se especifica los objetivos y actividades que durante este periodo quiere desarrollar; este Plan es realizado con el tutor del centro y es supervisado por el tutor de Facultad.
- Modalidad “B” a esta modalidad se podrán acoger los alumnos de psicopedagogía que están trabajando como profesores en centros de Educación Primaria y/o Secundaria. En esta modalidad, el alumno realizará un trabajo de intervención en su centro de trabajo que previamente habrá sido acordado con su tutor de la UJA y supervisado por él.

Hay que señalar que queda contemplada en esta modalidad la realización del prácticum en otros ámbitos o contextos profesionales diferentes a centros de educación primaria y educación secundaria como: COIES y otros centros de orientación universitaria, PGS, centros de educación vial, centros de orientación profesional, ONGs, asociaciones y/o centros para colectivos especiales o personas con discapacidad empresas y organizaciones.

Independientemente de la modalidad como se realicen las prácticas, el alumno deberá regirse por las directrices publicadas en el plan de prácticas, y que debe contemplar los apartados siguientes: organización y planificación; conocimiento del contexto; participación y/o actualización del centro; elaboración y presentación de la memoria.

Debemos señalar que la diferencia fundamental en la realización del prácticum en la modalidad “b” es el hecho de que en esta modalidad el

alumnado no goza de la tutela de un tutor en el centro de trabajo donde se desarrolle las prácticas, por lo que cobra especial importancia la figura del tutor de Facultad. Pero, ¿en qué radica su importancia?, y sobre todo, ¿cómo se justifica estas prácticas?, dado que el alumnado que accede a esta modalidad de practicum se encuentra en ejercicio profesional, hecho que no garantiza que tengan conocimiento de los servicios de orientación, de su funcionamiento, de los diferentes programas que llevan a cabo,...etc, ya que la propia organización de la orientación educativa en nuestra Comunidad Autónoma, hace que en la mayoría de los casos, los Equipos de Orientación actúen a demanda de necesidades que el profesorado, alumnado, y/o centro pueda presentar.

Este hecho es justamente, lo que hace que sean los propios alumnos de que cursan esta modalidad los que demandan la presencia de un tutor de centro que los oriente y guíe en su formación práctica en las aulas.

ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES DEL TUTOR DE CENTRO Y FUNCIONES DEL TUTOR DE FACULTAD: COMPLEMENTARIEDAD DE LAS MISMAS

Como hemos indicado arriba para el desarrollo del prácticum en la modalidad “b”, cobra vital importancia la figura del tutor de Facultad. Encontramos recogidas las funciones del tutor de Facultad en el plan de prácticum de 2011/2012; así, se considera funciones del tutor de Facultad las siguientes:

- Programar y coordinar junto con el centro, el trabajo a realizar por el alumnado asignado.
- Organizar seminarios para la planificación y desarrollo del prácticum.
- Orientar al alumnado sobre la conexión entre los contenidos teóricos de las asignaturas cursadas y la práctica profesional.
- Colaborar con el tutor del centro en la concreción de aspectos incluidos en el PIP del alumnado.
- Asesorar y orientar sobre la concreción de tareas y actividades que se van desarrollando durante la realización del prácticum.
- Realizar un seguimiento del diario de prácticas que va llevando a cabo el alumno.
- Asesorar y orientar en la elaboración de la memoria final
- Evaluar la memoria final y definir los puntos de mejora de la misma.

Si analizamos estas funciones, realmente no hay funciones específicas que puedan atribuirse y/o relacionarse con respecto a los alumnos/as de la modalidad “b”, es decir, no encontramos establecidas funciones que indiquen actuaciones diferenciales para este alumnado, si bien, su forma de desarrollar el prácticum requeriría una especial atención.

Por otro lado, debemos analizar las funciones del tutor de centro que se encuentran recogidas en el mismo Plan publicado en la web de la UJA; son funciones del tutor de centro las siguientes:

- Programar y coordinar junto con el tutor de la Universidad el trabajo a realizar por el alumno asignado.
- Recibir al alumno asignado y presentar al resto de profesionales del centro.
- Facilitar información y conocimiento sobre la dinámica y funcionamiento del centro en general.
- Posibilitar que el alumno tome contacto con la actividad profesional desarrollada.
- Colaborar con el tutor de la Universidad en la concreción de aspectos incluidos en el plan inicial de prácticas del alumno.
- Supervisar la actuación del alumno en el centro.
- Evaluar la actuación del alumno rellenando los apartados de un formulario de informe enviado previamente por la Facultad.
- Dar el Vº Bº de la memoria final elaborada por el alumno.

Pero de entre todas las funciones del tutor de centro reflejadas en el Plan de prácticas de psicopedagogía de 2011/2012, destacamos la función de “apoyar y orientar a los alumnos ante los procesos de acercamiento a la práctica o toma de decisiones en relación a las actividades a desarrollar” que señala especialmente la labor tutorial y de nexo de unión entre la teoría y la praxis educativa.

Ahora bien, si realizamos un análisis comparativo de las funciones de ambos tutores, observamos que ambas figuras se complementan. Así, mientras que el tutor de Facultad vela por la realización correcta de todos los documentos que permiten la planificación, el desarrollo y evaluación del proceso de prácticas, el tutor de centro, muestra y resuelve todas las dudas que el alumno le puedan surgir en el centro de prácticas, mostrándole los protocolos de actuación en cada momento.

DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA REALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA MODALIDAD “B”

Debemos señalar que además de la falta de un tutor que supervise y guie la práctica orientadora en el centro educativo, encontramos otras dificultades en la realización del prácticum en la modalidad “b”; así:

- En la modalidad “B” el alumnado **carence de Plan Inicial de Prácticas (PIP)**. El PIP es un documento que sirve para diseñar las prácticas que el alumno va a desarrollar previa a su incorporación al centro; para su elaboración, el alumno es asesorado por los tutores (en el centro y de la Universidad). Lo que se pretende conseguir es que el alumno identifique el contexto y el lugar en el que se van a desarrollar las prácticas así

como, que determine los elementos fundamentales para el desarrollo de los mismos. El PI P contiene los siguientes apartados: contexto de actuación, objetivos, fases de desarrollo y evaluación.

- Otro aspecto que condiciona la calidad del prácticum en la modalidad "B" es **las actividades que se pueden desarrollar en los centros educativos como objeto de las prácticas** en la modalidad "A", nos encontramos que según lo publicado en la web , se han de trabajar:
 - Actividades de detección e identificación de necesidades educativas que se concurren en el centro.
 - Actividades de evaluación, diagnóstico e intervención y seguimiento de las necesidades educativas individuales y grupales.
 - Actividades del programa de acción tutorial
 - Actividades del programa de orientación vocacional y/o de estudios
 - Actividades de orientación y asesoramiento al profesorado, las familias y/o el centro escolar.

Si observamos, en esta modalidad se abordan todas las áreas de la orientación educativa y/o vocacional. Por ende, en la modalidad "B" podemos indicar que se suele ceñir al trabajo propuesto por el tutor de Facultad, por lo que no siempre, se aborda la totalidad de ámbitos de la práctica profesional.

- A) Existe otro hecho diferenciador que debemos destacar y que dificulta y contrarresta la calidad del prácticum al alumnado que se somete a la modalidad "b" es **la propia naturaleza de las prácticas en esta modalidad**, es decir, lo que el alumno ha de realizar; así, como hemos comentado antes, el alumnado que accede al prácticum de psicopedagogía desde la modalidad "b", prescinde de un tutor en centro educativo al que poder acudir en caso de duda, desconocimiento de protocolo a seguir en su práctica. Hay que destacar que la labor del tutor de centro resulta primordial para guiar el trabajo diario del alumnado que accede desde la Facultad con una gran cantidad de conocimientos teóricos pero que jamás ha tenido la ocasión de ponerlos en práctica.
- B) Por otro, **la variabilidad de los trabajos presentados a modo de memoria** para superar estos créditos. El tutor de Facultad propone en función de su experiencia y a su modo de entender la orientación educativa, el tipo de trabajo que estos alumnos han de realizar. Es por ello, que no todos los alumnos realizan el mismo trabajo, y ni abordan los diferentes ámbitos de la orientación académica y profesional. (acción tutorial, atención a la diversidad y orientación académica y profesional). Así, los trabajos pueden variar desde la construcción de un programa de compresión lectora, un Plan de orientación y acción tutorial,...etc.

Por todo ello, consideramos un error la realización de una materia tan importante y fundamental para la formación y ejercicio profesional, la realización del prácticum, sin contar con el asesoramiento de un profesional en ejercicio que valore, guie, asesore a las personas que tienen que realizar las prácticas.

CONCLUSIONES

Consideramos que la importancia de la asignatura de prácticum dentro de la formación de los psicopedagogos es crucial, dado que en la práctica educativa dispone de protocolos de actuación que son desconocidos por el estudiante y por los docentes ajenos a la orientación educativa, y que se aprenden en el ejercicio de la profesión. Además, las prácticas deben proporcionar al alumnado la posibilidad de aplicar todos los conocimientos teóricos que han adquirido durante toda la carrera, y abarcar todos los ámbitos, no quedarse en la realización de un trabajo de mayor o menor envergadura a criterio del tutor de Facultad, puesto que esto supone una perspectiva reduccionista.

Es por ello, que planteamos por un lado, la necesidad de tener un tutor de centro, con independencia de la modalidad de prácticum cursada (a o b), y además, que este tutor, se encuentre altamente relacionado con la práctica profesional, de lo contrario, estos créditos quedan justificados y superados por el alumnado, pero no garantizan una formación adecuada del alumnado que cursa la titulación de psicopedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ruiz, J. y Medina, A (2000): Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Universidad de Jaén. Jaén.
- Orden de 22 junio de 1998, por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en Centros Docentes no universitarios. (BOJA 88/1998).
- Universidad de Jaén (2012). Plan de prácticas de psicopedagogía de la UJA. Universidad de Jaén. www.ujaen.es

SESIONES FORMATIVAS DE LA ASIGNATURA PRACTICUM EN LOS GRADOS DE MAESTRO EN LA USAL

Maria Luisa García Rodríguez

Universidad de Salamanca

Ana Iglesias Rodríguez

Universidad de Salamanca

Concepción Pedrero Muñoz

Universidad de Salamanca

Fernando Beltrán Llavador

Universidad de Salamanca

En los Grados de Maestros, las sesiones formativas de la asignatura Practicum que reciben los maestros en formación previas a su incorporación a los centros de formación de prácticas, juegan un papel fundamental en su práctica docente reflexiva al hacer que tomen conciencia de su necesidad e intereses. Las sesiones formativas constituyen una buena oportunidad para garantizar una adecuada predisposición del pensamiento, que en las semanas previas a la intervención de los estudiantes universitarios en las escuelas debe ocupar un lugar preeminente para asumir el desafío de salvar la brecha entre la observación, la reflexión y la acción. La presente comunicación presenta cómo se han organizado y puesto en práctica estas sesiones formativas de manera coordinada entre la E.U. de Educación y Turismo de Ávila y la Facultad de Educación (ambos campus pertenecientes a la Universidad de Salamanca), en las titulaciones de Grado de Maestro, a través de conferencias, seminarios, talleres y mesas redondas tratando de que los estudiantes sean los guías de su propio camino profesional y personal.

INTRODUCCIÓN

Resulta indispensable contextualizar la práctica escolar del profesorado en formación a la luz de las corrientes que reivindican el conocimiento práctico generado en el quehacer docente. Dichas tendencias reconocen la capacidad investigadora del maestro cuyo nuevo rol –en comparación con visiones tradicionales de su función- le conduce a reflexionar antes, durante y después de su acción con la finalidad de transformarla positivamente.

Aspirar a una práctica docente reflexiva requiere tomar conciencia sobre sus necesidades e intereses. Las sesiones formativas de la asignatura Practicum de los Grados de Maestro constituyen una buena oportunidad para garantizar dicha predisposición del pensamiento, que en las semanas previas a la intervención de los estudiantes universitarios en las escuelas, debe ocupar un lugar preeminente.

En el libro *Carta a los nuevos maestros*, se pone el ejemplo de María Montessori, quien afirmaba que “el educador debe enseñar poco y observar mucho” (Cela y Palou, 2011, p. 63). Así como los geólogos aprenden a leer los estratos de la tierra, los médicos descifran las entrañas del cuerpo y los artistas miran cómo se crean las formas del mundo para, de ese modo, recrearlas, los educadores leemos el texto de las aulas, su tejido de relaciones, en el contexto del mundo, para aprender a construir esos microcosmos que terminarán por conformar el estado de las cosas.

A este respecto, Dewey (1933, pp. 135-139) en su obra *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, alude a la figura docente como profesional de la reflexión y reconoce tres características definitorias de dicha figura: apertura intelectual o disposición para aprender cosas nuevas y flexibilidad para cambiar lo que sea necesario; entusiasmo o especial motivación por una actividad o una idea y responsabilidad intelectual o necesidad de profundizar en la significatividad de lo que se está aprendiendo o enseñando. Posteriormente, en 1946, el psicólogo social Kurt Lewin propuso la investigación-acción como forma de indagación introspectiva, siendo en el último tercio del siglo XX cuando la estrategia reflexiva y la investigación-acción adquirieron un interés más relevante hasta verse intensificadas en décadas recientes.

Bien es cierto que la tendencia natural del ser humano es la de observar, convirtiéndose en una fase preliminar de la acción y la reflexión. Sin embargo, eso no quiere decir que ver, hacer y pensar se puedan separar artificialmente, como tampoco separamos los ojos de la cabeza, del corazón o de las manos sino que actúan de consuno. A este respecto, podemos afirmar que ni los profesores de universidad son sólo, o no deberían serlo, cabezas pensantes, ni los estudiantes de maestro son solamente corazones sintientes ni los maestros son cuerpos actuantes, ciegos ejecutantes de los programas ministeriales. El acto educativo implica a todo el ser, puesto que la totalidad de la vida, y no sólo parcelas de la misma, se ven entrañadas en el proyecto de hacernos seres humanos.

Nuestro propósito, como profesores universitarios, ha sido en todo momento invitar a los maestros en formación a adoptar una actitud despierta, atenta al sinfín de aspectos que constituyen el aula, para poder observar, con la misma curiosidad de un científico o de un artista, y con su misma pasión, cuanto sucede en las aulas. Por eso hablamos de una observación, de una acción y de una reflexión dinámica y constructiva, y de una disposición permanente de ayuda, ambas acompañadas de notas breves, discretas y oportunas que después puedan ser reelaboradas en la intimidad más profunda

del sentimiento que cada persona sea capaz de rescatar en su interior, valorándolo, analizándolo y transformándolo en verdadero aprendizaje.

Daniel Goleman (1996, 2006 y 2009), conocido por su investigación en torno a la inteligencia emocional, social y ecológica, al hablar de cualidades profesionales comunes a cualquier desempeño humano considerado valioso, señalaba cuatro que gozan de un consenso universal: excelencia (hacer bien las cosas por el valor intrínseco que ello entraña), ética (fundamentar la acción en valores igualmente reconocidos universalmente), empatía (saber ponerse en el lugar del otro y actuar en bien de los demás y en respuesta a sus necesidades) y compromiso (prometerse con, adquirir responsabilidad, saberse parte de una comunidad humana y actuar con plena conciencia de que lo que hacemos importa, y de que lo que dejamos de hacer con otros y por otros queda sin hacer). Los maestros que cuentan con una trayectoria profesional de gran envergadura, cuando son invitados a que comparten sus experiencias con otros profesionales y aprendices, tienden a hablar de vida y desde su vida, animan a quienes les escuchan y ponen de manifiesto su forma de amar a los niños y lo mejor de su experiencia.

Ese amor genuino, pero recio y realista, enraizado en el barro de las tareas del día a día, se traduce en cosas muy concretas y en infinidad de decisiones que se han de tomar respecto a mil cuestiones diferentes, y eso constituye su verdadera práctica docente. En inglés, a los formadores de maestros se les llama “*teacher trainers*”, y “*trainers*” –como es sabido por todos- son los entrenadores. Pues bien, todo lo que hacemos antes y después del Practicum está al servicio de ese entrenamiento crucial para los maestros en formación que es su inmersión en las aulas. En las prácticas, los alumnos en prácticas, practican. Comienzan a poner en acción (Delors, 1996) su conocimiento curricular (*savoir*), su competencia didáctica (*savoir faire*) y sus actitudes profesionales (*savoir vivre avec autres*).

Por supuesto, aún han de afrontar un largo recorrido previo en las aulas y esa realidad no es nueva. Lo que es nuevo es que en ese momento van a comenzar a asumir, por primera vez, el papel de adultos, eso sí, sin perder por ello –todo lo contrario, recuperando de una forma nueva, con mayor valor si cabe- los ojos de niño (Tonucci, 2007), precisamente para poder acompañar a los niños en el viaje de la vida y del conocimiento que va a ser su crecimiento como personas.

Al asumir el rol de maestros en prácticas, han de poner su experiencia en las aulas en diálogo con su trayectoria vital, recordando su vivencia cuando eran niños y adolescentes; han de traer al presente esas memorias, hacerlas vivas y contrastarlas con otras voces, interacciones y referencias valiosas, con los testimonios de quienes nos precedieron.

En todo momento, invitamos a los maestros en formación a entrar en conversación con la *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa (1990), con la de Don Gregorio, el viejo maestro de *La lengua de las mariposas* (relato del libro de Manuel Rivas, 1995 ¿Qué me quieres, amor?, que fue llevado al cine, con el título homónimo, por José Luis Cuerda en 1995 e interpretada por Fernando Fernán Gómez), con los maravillosos relatos literarios a la vez que

terribles crónicas escolares victorianas de Charles Dickens o de Charlotte Brönte, con los documentales de un “niño salvaje” (dirigida en 1960 por el cineasta francés François Truffaut), con acciones valientes como la de la joven paquistaní Malala Yousafzi, cuya lucha por la dignidad es hoy un ejemplo para todos. Lo que voces como la de Helen Keller (conocida por su sordoceguera, y por la tarea educativa que realizó con Anne Sullivan que le permitió, por primera vez en la historia a alguien en su situación, recibir educación universitaria y completar sus estudios, a la vez que escribir libros, en sistema Braille, y cuya vida fue llevada al cine en 1962 a través de la película *The Miracle Worker*, traducida al español como *El milagro de Ana Sullivan*), o la del escritor de *Mi pie izquierdo* (película irlandesa-británica de 1989, dirigida por Jim Sheridan, basada en la historia real del escritor Christy Brown, nacido en 1932 con una parálisis cerebral irreversible) con el que escribió su autobiografía, o la de Jane Goodall (naturalista, activista y estudiosa de los primates, a quienes ha dedicado buena parte de su vida, galardonada en el año 2003 con el Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica, autora de libros entre los que se encuentra su excepcional autobiografía *Gracias a la vida*, y fundadora del Instituto Jane Goodall en 1997, presente en España desde el año 2007), lo que, en suma, todas esas voces y tantas otras - muchas de ellas anónimas-, cuentan, cuenta. Lo que los futuros maestros cuenten a los niños, -su ver, su hacer y su decir- lo que cuenten a los profesores tutores universitarios, cuenta. Importa su voz, su mirada y su acción. El compromiso que han de adquirir los maestros en formación se convierte en una promesa que se hacen a sí mismos y que hacen a los niños, que desde el principio van a depositar en ellos su confianza y van a reclamar su plena responsabilidad.

Como docentes, es nuestro deber invitar al alumnado a poner en diálogo su pequeño universo de acción en el aula con el relato del mundo, con la realidad más visible pero también con la realidad oculta que el director de cine Javier Corcuera denominó en una película documental *La espalda del mundo*. Deben apelar a lo mejor de cada niño dando lo mejor de sí mismos, bajo la guía de los maestros-tutores de los centros de formación de prácticas.

Y esto es lo que nosotros hemos intentado hacer en las Sesiones formativas del Practicum previas al inicio de las prácticas a través de conferencias, seminarios, talleres y mesas redondas a las que han asistido los maestros en formación, haciéndoles partícipes de la importancia de su quehacer cotidiano, orientándoles en formas de actuar y de hacer, forzándoles a ser más conscientes de sus propias realidades, más críticos sobre sus posibilidades, limitaciones y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas y más conscientes de su papel como profesionales, tratando en todo momento, de que sean ellos, los verdaderos forjadores de su propio destino (Martínez, 2000).

MODALIDADES DE LAS SESIONES FORMATIVAS EN LOS CAMPUS DE SALAMANCA Y ÁVILA

Las sesiones formativas para la primera promoción de la asignatura Practicum I en la Facultad de Educación de Salamanca y en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, de la Universidad de Salamanca, durante el curso académico 2012-2013, se han visto concretadas fundamentalmente en dos modalidades: clases de la asignatura impartidas por la profesora coordinadora del Practicum de los Grados de Magisterio (Educación Infantil y Educación Primaria) e intervenciones de profesionales procedentes de distintos ámbitos, reconocidas como personas expertas en variados temas educativos.

- Intervenciones de personas expertas en las sesiones formativas de la Facultad de Educación de Salamanca.

Al considerar particularmente motivadora la participación de personas externas a la Facultad, cuyo reconocido prestigio hace sus intervenciones altamente recomendables como recurso formativo para nuestros estudiantes, se plantea la posibilidad de invitar a quienes, reuniendo estos requisitos, puedan complementar la formación específica ya programada desde la universidad.

Las sesiones se han organizado para el gran grupo puesto que el tiempo disponible de las personas invitadas se limitaba al correspondiente a una sola sesión, aunque en las clases posteriores con la profesora se ha tenido ocasión de comentar detalladamente y profundizar en los aspectos más interesantes.

De esta forma, se programan seis sesiones en torno a los ejes siguientes:

- El juego como recurso educativo.
- La figura de Paulo Freire y la administración escolar.
- Perspectivas de los Movimientos de Renovación Pedagógica.
- Metodologías de trabajo específicas en la etapa infantil.
- La promoción de salud como tarea educativa.
- Prevención de drogodependencias desde la escuela.

Las tres primeras sesiones han constituido la síntesis de los resultados de investigaciones llevadas a cabo por especialistas. Concretamente, las relativas a la importancia del juego y a la figura de Freire se apoyan en tesis doctorales realizadas por profesorado de otro país, aportando así, de alguna forma, cierta dimensión internacional.

De manera específica, la perspectiva freiriana de la gestión escolar desde un punto de vista participativo y democrático que rompe con la tradición burocrática y centralizadora impuesta por políticas conservadoras fue estudiada y presentada por una profesora brasileña.

Las perspectivas de los Movimientos de Renovación Pedagógica se plasman de forma detallada, tras la oportuna indagación, en la extensa obra *Educadores y educando infantiles: una utopía posible*, que se publicó en 2012. Fueron expuestas por su autor, José Domínguez Rodríguez, que se desplazó expresamente desde Madrid, para participar como ponente en una de las sesiones de la asignatura Practicum de nuestra facultad.

Las metodologías de trabajo propias de la etapa infantil estuvieron a cargo de un maestra de Educación Infantil con amplia experiencia, que en repetidas ocasiones había colaborado durante varios cursos en actividades de la Facultad teniendo siempre intervenciones muy acertadas.

Se decidió incluir esta temática dado que, únicamente así, nuestro alumnado de la titulación de Educación Primaria tendría ocasión de “asomarse” a la importantísima tarea educativa que se hace en los seis primeros años de vida, puesto que en su plan de estudios ninguna asignatura la contempla y durante sus prácticas en las escuelas tampoco está previsto que pasen algún tiempo en la primera etapa de nuestro sistema educativo. De esta forma, parecía más sencillo prevenir la bastante generalizada extrañeza manifestada en la pregunta *¿y sólo juegan?* cuando desde fuera se observa la actividad de la escuela infantil.

Finalmente, la promoción de la salud, su concepto y la tarea de la escuela en el logro de la misma fue expuesta por el médico del equipo de servicios sociales del Ayuntamiento, equipo al que también pertenece la especialista en prevención temprana de drogodependencias que centró su intervención en exponer las distintas fórmulas existentes y los variados programas que existen al respecto.

- Intervenciones de personas expertas en las sesiones formativas de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila.

En el caso de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, las sesiones formativas se plantearon empleando la metodología de los talleres, permitiéndonos establecer con ellos, escenarios de trabajo diferentes en los que poder profundizar sobre aspectos específicos de las prácticas escolares mediante intercambios personales entre los asistentes, con los propios ponentes y con los profesores de la Escuela Universitaria implicados personalmente en los mismos.

Los talleres de trabajo que se establecieron son los que a continuación se detallan:

- Mesa redonda sobre “Los grandes retos de la Educación Infantil y Primaria en el momento Actual”.
- Actuación personal y docente con personas con discapacidad a cargo de la Asociación abulense PRONISA y visita al Centro.
- Taller de observación de prácticas.
- Taller de reflexión y evaluación del Portafolio

En la Mesa redonda participaron maestros con una larga experiencia profesional tanto en los centros del ámbito rural como urbano, representantes de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y miembros del Consejo Escolar, Directores de centros escolares así como la Directora del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) de Ávila. Con esta Mesa redonda los alumnos tuvieron la oportunidad de nutrirse de experiencias diversas, realizar críticas a las situaciones complejas que hoy día nos encontramos en los centros y en las aulas, así como dialogar, discutir y reflexionar sobre inquietudes, intereses y temores en cuanto a la formación práctica que iban a iniciar.

Por otro lado, los alumnos tuvieron la oportunidad de visitar la Asociación abulense PRONISA, dedicada al servicio de las personas con discapacidad y a la defensa de sus derechos cuya finalidad principal es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias. Los alumnos recibieron una explicación detallada del funcionamiento y organización del Centro; así como, también, de la atención y educación que se le brinda a las personas que acuden al Centro Concertado de Educación Especial, los materiales que se emplean, la organización de las aulas, las necesidades que se plantean, los cuidados que precisan y la respuesta educativa más apropiada en cada situación.

Una vez iniciada la inmersión de los alumnos en aspectos clave para llevar a cabo su quehacer cotidiano en los centros de formación de prácticas desde un punto de vista profesional y social, consideramos imprescindible implicar a los estudiantes en los aspectos particulares y personales que favorecieran el recuerdo y el desarrollo de habilidades instrumentales que, como futuros docentes, deben dominar y aplicar en el aula en el que realizarían sus prácticas. Con este fin se plantearon los talleres de observación y de reflexión y evaluación.

Con el taller de observación de la práctica docente se ha tratado de ofrecer al alumnado, los elementos o dimensiones que tienen especial relevancia en la vida escolar y sobre los que el estudiante en formación ha de detener su mirada, prestando atención y “leyendo” lo que les muestran del contexto y del quehacer educativo en el centro de enseñanza en el que realizarán sus prácticas docentes. En este taller, se deja patente al alumno que, observar es un paso preliminar, a la vez que parte del proceso triple de ver, hacer y pensar que constituye la praxis docente, esto es, la reflexión puesta en acción y la acción pensada en las aulas.

Como complemento al taller de observación, se planteó el taller de reflexión y evaluación en el que, mediante una metodología activa, dinámica y muy participativa, se trata de que los alumnos expresen los sentimientos que les generan determinadas situaciones cotidianas y cercanas a los propios alumnos. Estos sentimientos e inquietudes se registran por categorías que están directamente relacionadas con la observación, la acción y la reflexión estableciendo un paralelismo entre las situaciones hipotéticas suscitadas y las situaciones reales que se pueden y/o se van a encontrar en las prácticas. Con

ello, se les hace reflexionar acerca de lo que los alumnos consideran que es el Practicum, las dificultades que pueden tener y cómo afrontarlas desde cuatro puntos de vista (Peraile y Prada, 2008): 1) el yo mismo (miedo a lo desconocido, inseguridad, cambio de rol, asunción de nuevas funciones, etc.); 2) los otros (el centro, el tutor y los alumnos, cómo serán, cómo me tratarán, me harán caso, cómo me verán, seré bien recibido); 3) las tareas (qué tengo que hacer, cómo programas, ¿me dejarán explicar?, ¿y si algo no sé?); y, 4) las competencias (¿tendré capacidades?, ¿mis características personales me permitirán realizar las nuevas funciones?, ¿estará a la altura de las circunstancias?). De esta manera, se van abriendo interrogantes y se añaden los que vayan surgiendo para, posteriormente, ir dando respuesta a las dificultades detectadas que se centran en el qué y cómo observar, cómo programar su acción diaria y cómo reflexionar sobre su acción.

- Clases en la Facultad de Educación de Salamanca y en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca).

Las clases de la asignatura Practicum se han ajustado a la disponibilidad de horario de cada uno de los grupos en que se encuentra dividido el alumnado de ambas titulaciones y han tenido lugar, por separado para cada uno de dichos grupos, en las propias aulas o en espacios alternativos de la Facultad y de la Escuela Universitaria que se encontraban disponibles.

El contenido de las mismas, ha estado orientado a conseguir la necesaria mentalización sobre el cambio de rol que han de adoptar nuestros estudiantes al pasar de la Facultad/Escuela Universitaria a las escuelas. En ellas se espera que sepan aunar sus esfuerzos a los del profesorado, por lo que habrán de identificar las principales características y funciones de las profesiones educativas con el fin de llegar a sentir que forman parte de ellas.

Una de las finalidades ha consistido en dejar bien patente que se pretendía su iniciación en la actividad práctica profesional en contextos reales, sin limitarse a una mera observación aunque se trate de su Practicum I, puesto que ya se realiza observación a través de las películas educativas y documentales que se analizan en las distintas asignaturas de la Facultad/Escuela Universitaria y que nos ayudan a entrenar la mirada.

A lo largo de estas sesiones formativas, hemos intentado apelar también a la inmensa responsabilidad que adquiere quien se compromete con la muy difícil y muy necesaria tarea de la educación -uno de los derechos fundamentales de la persona- tratando de propiciar la comprensión del alcance que todo ello supone. Para ello, se ha planteado la insoslayable necesidad de reconocer los elementos que configuran la realidad escolar (personales, materiales, funcionales, organizativos) y de adoptar una actitud colaborativa con el personal del centro, a fin de coordinarse y establecer procesos de interacción personal y de comunicación en un clima favorable con la comunidad educativa -en la que ocupan un importante lugar las familias- para lograr los objetivos institucionales.

Se ha insistido, asimismo, en la importancia de actuar reflexivamente en las diversas situaciones escolares y de entrenarse en la reflexión realizada a la luz de planteamientos específicamente educativos. De manera particular, se ha abogado por el autoestudio sistemático que permita identificar aciertos –para potenciarlos- y errores que habrán de ser oportunamente corregidos.

Mucha importancia se ha dado a hacer comprender la necesidad de potenciar por igual dos de las principales vertientes de la profesión: la capacidad docente y la capacidad reflexiva e investigadora, tareas tradicionalmente separadas en espacios diferentes –una dentro y otra fuera de la escuela- y como consecuencia, encomendadas a distintos grupos de profesionales. Sin embargo, desde hace algunas décadas se reconoce abiertamente la función investigadora del profesorado a partir de la reflexión “en” y “sobre” la acción (Stenhouse 1975; Schön, 1983).

CONCLUSIÓN

Con las sesiones formativas previas a la realización del Practicum I por parte de los alumnos de los Grados de Maestro de Educación Primaria e Infantil de la Facultad de Educación de Salamanca y de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila pertenecientes a la Universidad de Salamanca, hemos pretendido que los alumnos utilicen los seminarios y talleres realizados como un mapa que les permita transitar por el territorio de la enseñanza y aprendizaje destacando los aspectos que los propios alumnos reconocen y completando, matizando y añadiendo a lo que en estas sesiones formativas queda tan sólo sugerido, su propia voz singular, pues, sumándonos a las palabras que Jaume Cela y Juli Palou escriben en su *Carta a los nuevos maestros*, “lo que caracteriza la vida del aula es la complejidad” y por eso “el oficio de maestro exige una acción reflexiva. Una acción cargada de pensamiento y un pensamiento íntimamente ligado a la acción”. Por este motivo, las temáticas tratadas en estas sesiones formativas y los materiales proporcionados en las mismas, son una herramienta de uso, un material de referencia constituido por un listado de comprobación o pequeño repertorio de puntos a observar y sobre los que reflexionar, esto es, para mirar con el corazón inteligente que está en el centro de toda genuina intervención educativa.

En suma, se ha presentado la investigación-acción como fórmula de indagación mediante la cual es posible detectar aspectos mejorables de la propia intervención educativa y diseñar e implementar actuaciones dirigidas a superarlos con el fin de optimizar progresivamente la propia práctica favoreciendo, con ello, el denominado desarrollo profesional del docente (Elliott 1990, 1993).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldecoa, J. (1990). *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- _ (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- _ (2009). *Inteligencia ecológica*. Barcelona: Kairós.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, Vol. 7, nº 1, 27-39.
- Peraile, J.A. y Prada, M.S. (2008, junio). ¿Qué es y qué no es el Practicum? *Curso de preparación al Practicum. Universidad de Salamanca*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla, España.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith
- Stenhouse, L. (1975). *La disciplina en la escuela: orientaciones para la convivencia escolar*. Buenos Aires: El Ateneo
- Tonucci, F. (2007). *Frato, 40 años con ojos de niño*. Barcelona: Graó.

EL USO DEL FACEBOOK EN EL SEGUIMIENTO DEL PRACTICUM. UNA EXPERIENCIA EN EL GRADO DE TERAPIA OCUPACIONAL

Tamara Gastelaars

Universidad de Vic

El trabajo que se presenta se enmarca en el Proyecto de Innovación: "Implementación de las TIC en el seguimiento de los practicums de la Universidad de Vic", realizado durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013 en la Universidad de Vic (UVic), dentro de la convocatoria: "Plan de Ayuda a la Calidad y a la Innovación Docente", que cada año realiza la universidad.

El objetivo fundamental del proyecto es crear entornos basados en la Web 2.0 que faciliten el proceso de tutorización de los estudiantes y el seguimiento continuo de su proceso de aprendizaje. Cada titulación de la UVic que ha participado en el proyecto ha seguido las diferentes etapas del modelo de Diseño Instruccional ADDIE para poder realizar el diseño tecnopedagógico adaptado a las necesidades organizativas de cada practicum.

Específicamente en esta comunicación se presenta la experiencia del uso del Facebook en el segundo periodo de prácticas del grado en Terapia Ocupacional (TO). Se presentan los resultados obtenidos en las siguientes etapas del Modelo ADDIE: análisis del contexto, diseño de la acción formativa, desarrollo de instrumentos y procedimientos, implementación y evaluación de la prueba piloto.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo experimentado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) durante las últimas décadas contribuyen a transformar los planteamientos, los escenarios y las prácticas educativas. Sin embargo, no es posible considerar "per se" a las TIC como agentes de cambio de las prácticas educativas, pues la posibilidad de cambio recae en los usos que profesores y estudiantes hacen de las TIC en el transcurso de las actividades de enseñanza aprendizaje (Coll, Mauri y Onrubia, 2008) y en cómo el contexto institucional se involucra en los procesos de innovación (Salinas, 2004; Sigalés, 2004).

En un estudio contextualizado en la Escuela de Ciencias de la Salud, actualmente Facultad de Ciencias de la Salud y el Bienestar de la UVic "Uso del Campus Virtual en el Proceso del practicum en un contexto universitario de

modalidad presencial" (Gastelaars y Espasa, 2010) se describen los usos del Campus Virtual (CV) en la asignatura del practicum y se concluye que los usos de los recursos del CV no tienen una capacidad transformadora de las prácticas educativas y se limitan a usarse sin tener en cuenta las potencialidades que tienen . Por lo tanto, se evidencia una falta de conjunción reflexiva entre las posibilidades potenciadoras que nos pueden ofrecer las herramientas TIC y la práctica educativa. Sin embargo, en este mismo estudio se pone de manifiesto el interés del profesorado en explorar y utilizar recursos digitales que sean eficaces de cara a la gestión, la creación de espacios internos de intercambio y coordinación (entre profesores / tutores de prácticas y los centros), así como en la planificación, supervisión y seguimiento del Practicum.

Desde este marco de referencia, y contextualizado en la UVic se propone realizar el proyecto: "Implementación de las TIC en el seguimiento de los practicums de la Universidad de Vic"; cuyo objetivo fundamental es crear entornos basados en la Web 2.0 que faciliten el proceso de tutorización de los estudiantes y el seguimiento continuo de su proceso de aprendizaje; y paralelamente se pretende aportar un marco de referencia común entre los diferentes grados de la UVic en relación al seguimiento del practicum y contribuir a la mejora de las prácticas educativas con uso de las TIC en la docencia universitaria.

Como se ha señalado anteriormente, en esta comunicación se hará referencia al diseño tecnopedagógico llevado a cabo en el grado en Terapia Ocupacional; en el global del proyecto se han realizado distintos diseños tecnopedagógicos en función del análisis de las necesidades de los practicums de los grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria; Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, Fisioterapia y Enfermería.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el proyecto se han seguido las diferentes etapas del modelo de Diseño Instruccional ADDIE (Cookson, P., 2003). El Diseño Instruccional es un proceso planificado, estructurado, sistémico y continuo que busca traducir los aportes de distintas teorías del aprendizaje y modelos instruccionales en relación con las necesidades de los aprendices y los objetivos institucionales de enseñanza-aprendizaje, en la creación, ejecución y evaluación de materiales, actividades y escenarios de aprendizaje en un espacio educacional concreto.

Existen muchos modelos de procesos de diseño instruccional, pero la mayoría contienen los elementos básicos conocidos en inglés como ADDIE, un acrónimo de los pasos clave: *Analysis* (análisis), *Design* (diseño), *Development* (desarrollo), *Implementation* (implementación) y *Evaluation* (evaluación). (Fig.1).

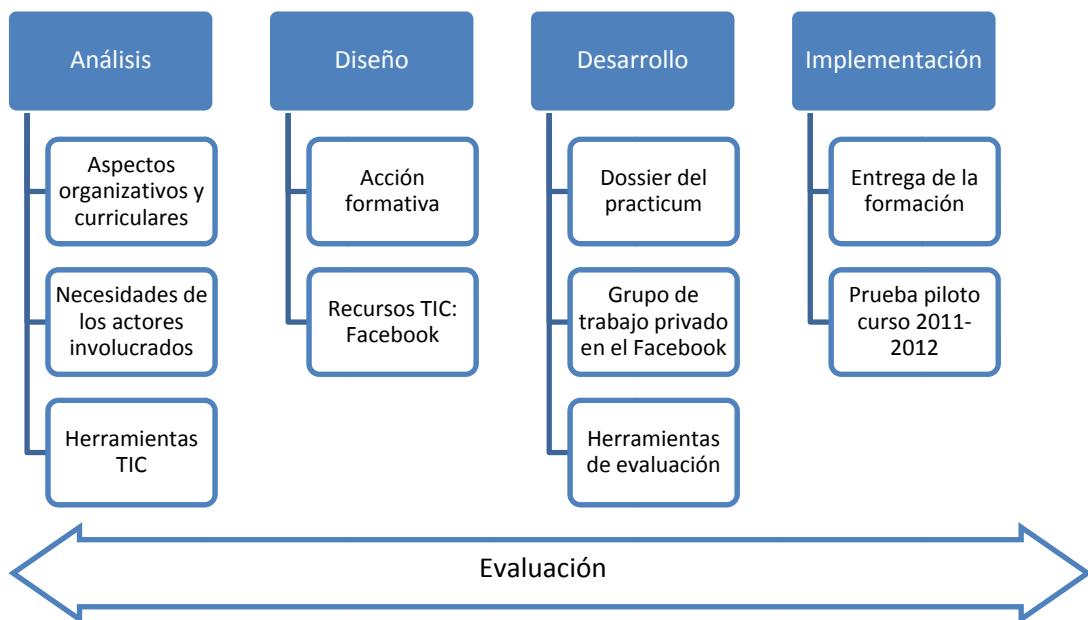


Figura 1.- Diseño instruccional ADDIE

Análisis

En el desarrollo de esta etapa, las acciones llevadas a cabo fueron diseñadas para todas las titulaciones que participan en el proyecto con el objetivo de conocer la situación de los practicums; conocer la percepción de los actores involucrados; y analizar las ventajas y desventajas de las herramientas TIC susceptibles de ser utilizadas en el seguimiento del practicum.

Las acciones concretas fueron:

- Análisis de los aspectos organizativos y curriculares del practicum.
- Diseño, implementación y análisis de una encuesta on-line dirigida a estudiantes, tutores de la universidad y tutores externos, con el objetivo de detectar necesidades en el seguimiento del practicum.
- Análisis de bibliografía de herramientas TIC.

Como conclusión de esta etapa se decide realizar un diseño tecnopedagógico adaptado a las necesidades particulares de cada titulación.

Resultado del análisis en el grado de Terapia Ocupacional

- Aspectos organizativos y curriculares

En relación a los aspectos organizativos y curriculares del practicum, la asignatura Prácticum II del grado en Terapia Ocupacional (TO) es de 12 ECTS a desarrollar durante el 6º semestre del grado. Horas totales: 300 horas; la distribución de las horas se realiza de la siguiente manera: prácticas externas:

210 horas distribuidas en 7 semanas (durante este periodo no tienen clases); seminarios: 45 horas y trabajo autónomo: 45 horas.

Para la realización de los seminarios no se dispone de horas lectivas durante el período de clases y es imposible programarlos fuera del horario lectivo porque los estudiantes de TO cursan las asignaturas en horario de tarde y la mayoría trabaja durante la mañana; tampoco es factible programarlos durante el practicum ya que la distribución geográfica de los centros de prácticas es en toda Cataluña, factor que imposibilita la asistencia a los seminarios a la UVic.

- Resultado encuesta on-line

Del análisis de los datos recogidos en las encuestas en relación al seguimiento del practicum a estudiantes, tutores de la UVic y tutores externos, específicamente del grado de TO son significativos:

- Los estudiantes no están satisfechos con respecto a la comunicación con el Tutor UVic; sólo utilizan el correo electrónico.
- Para entregar las tareas solicitadas los estudiantes utilizan sobre todo el correo electrónico, el contacto directo y entregas en el campus virtual.
- Las tareas más demandadas son la memoria de prácticas, la lectura de libros y artículos y algo menos las reflexiones, entregadas a través del campus virtual. Se piden pocas tareas de reflexión, participación en el foro y en otros soportes.

Ante esta situación se consideran las diferentes herramientas TIC previamente analizadas que puedan responder a estas necesidades detectadas y se realiza una propuesta de diseño: plantear la acción formativa basada en el uso de Facebook (red social) para permitir trabajar parte de los seminarios de manera on-line, favorecer la reflexión y construcción de nuevos conocimientos entre los estudiantes y permitir hacer un seguimiento más cercano y mantenido a los estudiantes durante el periodo de prácticas externas.

Se seleccionó la plataforma de Facebook debido a la inserción que ésta tiene en la población universitaria y a la posibilidad de compartir de forma sencilla y flexible la información. Cebrián y Monedero (2009) ponen de manifiesto una reconceptualización del practicum a través de innovaciones educativas, como el uso de e-portafolios. Facebook cuenta con un muro que puede hacer de repositorio de contenidos a la vez que permite a los estudiantes presentar con eficacia ideas, mantener debates en línea y colaborar entre sí, también aporta la libertad de usar la tecnología como mejor se adapte a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. (Fogg Phillips, L., Baird, D., Fogg, M.A., & BJ., 2011).

Diseño

Durante esta etapa se plantea la estrategia a seguir para el desarrollo del practicum, basado en las conclusiones de la etapa anterior. Se diseña el practicum, teniendo en cuenta la definición de objetivos, seminarios y evaluación; definición de las técnicas de aprendizaje y tipos de interacciones; y definición de los recursos TIC a utilizar. La acción formativa se desarrollará a través del facebook de la profesora de la asignatura (facebook de contexto educativo) mediante un grupo privado. Se opta por la creación de un grupo privado de Facebook, ya que permite interactuar y trabajar en proyectos de colaboración con el resto de compañeros y con los profesores sin la necesidad de ser "amigo" de los estudiantes o aceptar sus solicitudes de amistad.

Para diseñar el grupo privado del facebook se tendrán en cuenta los criterios elaborados por Fogg Phillips, L., Baird, D., Fogg, M.A., & BJ. (2011).

Elementos constitutivos:

- Group docs (wiki)
- Grupo chat (sincrónico y asincrónico)
- Facebook Questions
- Facebook Events
- Aplicaciones Facebook (docs, PPTT)
- Mensajería

Aspectos a tener en cuenta:

- Configuración privacidad del grupo
- Definición política de gestión del grupo (administrador)

Desarrollo

En esta etapa se procede al desarrollo de todos los instrumentos y procedimientos que se utilizarán para el seguimiento del practicum.

Desarrollo del dossier del practicum

Desarrollo del grupo de trabajo privado en el facebook

El objetivo es crear un entorno de aprendizaje en línea adecuado a las necesidades planteadas para desarrollar la acción formativa y permitir un seguimiento más cercano y mantenido de los estudiantes durante el período del practicum.

Paso 1: creación del grupo "UVic TO Practicum 2011-2012" (ver figura 2): Características: se optó por crear un grupo secreto que tiene los siguientes criterios:

- Únicamente los miembros pueden ver el grupo.
- Únicamente los miembros pueden ver quién pertenece al grupo.
- Únicamente los miembros pueden ver el contenido que se publica dentro del grupo.

Observaciones: para facilitar a los estudiantes la búsqueda del grupo mediante sus propios facebook en un primer momento es necesario que el grupo sea cerrado y una vez los estudiantes y tutores de prácticas de la UVic sean miembros del grupo hay que proceder a cambiarlo a secreto.



Figura 2.- Grupo secreto - Facebook

Paso 2: creación de un documento de guía para facilitar los pasos para pedir unirse al grupo.

Paso 3: desarrollo del entorno de aprendizaje.

- Documento mediante aplicación DOCS (figura 3)

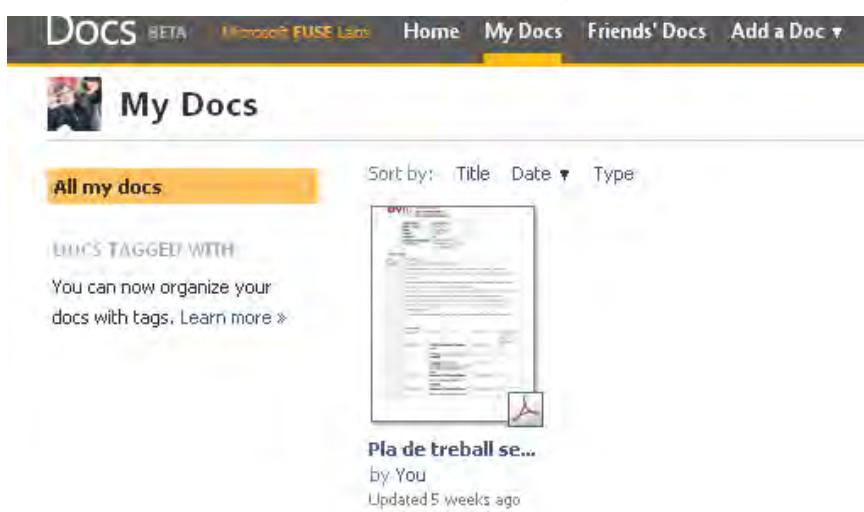


Figura 3.- Aplicación DOCS – Facebook

- Documentos de facebook
- Eventos (figura 4)



Figura 4.- Eventos – Facebook

Desarrollo de las herramientas de evaluación

- Cuestionario on-line: para conocer la percepción por parte de los estudiantes y tutores de la Uvic de la experiencia de tutorización y seguimiento mediante el uso del Facebook.
- Rúbrica de evaluación I: para evaluar los seminarios y la participación en el facebook.
- Rúbrica de evaluación II: para evaluar el practicum por parte del profesional del centro de la estancia de prácticas.

Implementación

Durante esta etapa se implementa la propuesta formativa representada en una prueba piloto durante el segundo semestre del curso 2011/2012 en el grado de Terapia Ocupacional.

Evaluación

En esta última etapa, se procede a evaluar los resultados de la prueba piloto, implementando las herramientas de evaluación creadas previamente. Por último se procede al análisis de los datos obtenidos para poder revisar y modificar, cuando sea pertinente, las etapas del modelo ADDIE y mejorar el diseño de la acción formativa.

Resultados cuestionario on-line

- Estudiantes: el cuestionario está formado por tres bloques: uno de comunicación con el tutor de la UVic; uno de entrega de trabajos/actividades del practicum; y uno en relación al uso del Facebook. La muestra (N=7) corresponde al 100% del tercer curso de TO 2011-2012. En la siguiente tabla se puede observar el resultado obtenido en relación al último bloc.

	Muy satisfecho	Bastante satisfecho	Ni satisfecho/ni insatisfecho	Poco satisfecho	Nada satisfecho
Feedback durante el seguimiento de los seminarios.	42,8%	28,6%	28,6%		
Accesibilidad a las informaciones del plan de trabajo (fechas de entrega de trabajos, tutoría presencial)	28,6%	42,8%	14,3%	14,3%	
Corrección y orientación de los seminarios durante el practicum.	28,6%	71,4%			
Accesibilidad al tutor de la UVic (reducción de correos electrónicos para consultas)	57,2%	42,8%			
Compartir tu experiencia e intercambiar reflexiones y puntos de vista con tus compañeros..	28,6%	42,8%	14,3%	14,3%	
Evaluación final por parte del tutor	42,8%	57,2%			

Tabla 1. Grado de satisfacción en relación al uso del facebook respecto a otros formatos en el seguimiento y tutorización de las prácticas. Estudiantes.

La Tabla 1 muestra que el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación al seguimiento del practicum mediante el Facebook representa más del 70%; así mismo es significativo el nivel de satisfacción en la corrección y orientación de los seminarios; en la accesibilidad al tutor de la UVic y en la evaluación final.

Para complementar los datos cuantitativos, también se les preguntaba a los estudiantes los aspectos positivos y negativos del seguimiento del practicum. A continuación algunas transcripciones de los comentarios:

Aspectos positivos

“Facebook herramienta fácil de usar.”

“Comodidad, intercambio de experiencias con los compañeros.”

“Relación tutor - alumno muy cercana y rápida. La tutorización es más continuada.”

“Este seguimiento lo hemos realizado el grupo clase. Exponiendo las dudas al grupo privado del facebook y cada uno puede expresar su punto de vista. Muy enriquecedor.”

“Cada semana sabíamos qué tarea teníamos que llevar a cabo en el centro de prácticas. Si había algún inconveniente en el mismo día o el día siguiente ya teníamos la respuesta.”

“El seguimiento constante del tutor de prácticas.”

“El feedback de las experiencias de los compañeros.”

Aspectos negativos

“Las personas que no tenían facebook debieron hacerse una cuenta de facebook.”

“Al principio si nunca has utilizado la herramienta del facebook para editar documentos, es un poco liado, pero después es rápido y eficaz.”

“El uso del facebook no favorece el intercambio de dudas como en la realidad. Pensamos que nos están evaluando y muchas dudas o se hacen en carácter privado o simplemente no se exponen. Se comparte mucho más en un tiempo de “pasillo”.”

“Lo que creo que falta es la valentía de exponer la experiencia propia, los miedos, las carencias, etc., Para aprovechar mucho más las prácticas. Exponer un trabajo de forma virtual esperando nota en faccebook es como cualquier otro trabajo expuesto en clase durante el curso independientemente de que estemos o no en prácticas. Si en el trabajo no salen las inquietudes de los compañeros a mí no me incita leerlo, pues si sólo refleja metodología pura y dura más vale leer artículos de prestigio con sobrada evidencia. Al menos será mucho más productivo y autodidacta.”

“Poco tiempo para poder seguir todo lo que los compañeros añadían en facebook.”

CONCLUSIONES- REFLEXIONES FINALES

Después de la experiencia piloto llevada a cabo y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos observar que la valoración es claramente positiva por parte de los actores involucrados. También es de destacar que si bien la experiencia que se presenta es con un grupo pequeño de estudiantes, Facebook permite crear tantos grupos de trabajo como se desee, por ejemplo uno para cada tutor de la universidad; aspecto que garantiza poder realizar el seguimiento del practicum con grupos numerosos.

De los resultados también se ha constatado la necesidad de ajustar y mejorar las etapas del diseño y desarrollo del modelo ADDI, específicamente en los siguientes aspectos:

- En relación al flujo de la información, se constata que es mejor que los estudiantes participen a continuación de cada evento en vez de participar en el muro del facebook, de esta manera los comentarios estarían asociados a un evento facilitando la lectura y participación.
- También sería interesante que el espacio del muro, sea un espacio abierto a impresiones, dudas, comentarios de los estudiantes y profesores, sin ser un espacio evaluable; de este manera se propicia que los estudiantes no duden en hacer comentarios más vivenciales de su periodo de prácticas.

- Es necesario revisar la temporalización de las tareas solicitadas, para facilitar la participación de todos los estudiantes.
- Se observa que no se utilizan el chat (sincrónico), el Facebook Questions y la aplicación PPTT y también la dificultad para utilizar la aplicación DOC.
- En relación al cuestionario on-line, se constata que hay que realizar un cuestionario por grado, ya que los estudiantes responden a todas las preguntas a pesar de no haber utilizado alguna herramienta TIC.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Fogg Phillips, L., Baird, D., Fogg, M.A., & BJ. (2011). Facebook for Educators. <http://facebookforeducators.org/wpcontent/uploads/2011/05/Facebook-for-Educators.May-15.pdf>
- Cebrián, M. i Monedero, J. (2009). El e-portafolio y la e-rubrica en supervisión del Practicum. X Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. <http://agorasur.es/comunicaciones-a-congresos>
- Cookson, P. (2003). *Elementos de diseño instruccional para el aprendizaje significativo en la educación a distancia*. Recuperado en: <http://meidi.ula.ve/dinstruccional/archivos/elementos.doc>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado en <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Gastelaars, T. y Espasa, A. (2010) Uso del Campus Virtual en el proceso del practicum en un contexto universitario de modalidad presencial. *Revista de Educación a Distancia*. Sección de docencia universitaria en la sociedad del conocimiento (2). Recuperado en: <http://www.um.es/ead/reddusc/2/>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1 (1). Recuperado en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1 (1). Recuperado en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>

FUNDAMENTOS DE APRENDIZAJE ENFERMERO EN EL PERÍODO DE LAS PRÁCTICAS HOSPITALARIAS

María Getino Canseco

Universidad de Barcelona

Mª Carmen Olivé Ferrer

Universidad de Barcelona

Victoria Sanfeliu Cortés

Universidad de Barcelona

Teodosia Bardají Fandos

Universidad de Barcelona

Teresa Faura Vendrell

Universidad de Barcelona

Margarita Masó Serrá

Universidad de Barcelona

Mercedes González López

Universidad de Barcelona

Esta comunicación se sustenta en la investigación realizada a las alumnas de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona (EUE UB) de la asignatura Estancias Clínicas II y a los profesionales enfermeros de referencia de dos Hospitales Universitarios de Barcelona de Nivel III. Para ello se aplica la Observación Participante (OP) para conocer cuál es el itinerario del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje empírico establecido en el entorno hospitalario. Se tiene en cuenta las actitudes y aptitudes de los alumnos como determinantes para su aprendizaje. El objetivo es conocer la interrelación que establecen los alumnos y los profesionales en el proceso de aprendizaje en el entorno hospitalario. Esta investigación sobre la OP de las prácticas hospitalarias de los alumnos aporta información primordial para aportar nuevas estrategias en la mejora de la asignatura.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de una investigación etnográfica en desarrollo sobre la Construcción social del aprendizaje enfermero en el periodo

de las prácticas hospitalarias, realizada a unos alumnos de la Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad de Barcelona y a los profesionales enfermeros de referencia de dos hospitales de Nivel III de Barcelona. Al proyecto le ha sido concedida una ayuda a la investigación de la Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad de Barcelona (EUI UB). Código identificativos del proyecto: PREUI 12/07. El objetivo principal del proyecto de investigación, el mismo que el de esta comunicación, plantea describir y analizar las relaciones que se establecen entre el alumno de enfermería y la enfermera de referencia y cómo contribuye, esta interacción, en su aprendizaje en el ámbito sanitario durante el periodo de las prácticas.

Los estudios de Enfermería se caracterizan porque las prácticas clínicas han tenido y tienen un peso específico en el currículum aunque estas han evolucionado en función de los tiempos. Desde el nuevo milenio en la EUI de la Universidad de Barcelona (UB), las prácticas dejan de formar parte de las asignaturas teóricas para configurarse como asignaturas con entidad propia, lo que propició aunar objetivos de las asignaturas del currículum que requieren su implementación en la práctica, con la finalidad de que el estudiante desarrolle conocimientos y habilidades distintas y complementarias a las adquiridas, incremente su espíritu crítico y reflexivo, desarrolle su crecimiento personal y se consolide como persona adulta. En definitiva que se produzca un proceso de maduración global.

Schön (1992), definió el Practicum como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica profesional. Ello confiere al aprendizaje una dimensión que va más allá del conocimiento teórico y de las habilidades técnicas: supone pensar como un profesional. Formarse implica saber más, en las tres áreas: la del conocimiento, la de las habilidades y la de las actitudes.

El proceso de construcción de nuevo conocimiento requiere de reflexión en la acción es decir, dialogar con uno mismo, preguntarse el por qué y la finalidad de lo que se hace, pero también la confrontación con lo que hacen los demás. Schön, lo define como un *proceso de reflexión en la acción*, es decir, reconocer el cisma entre lo que pensamos que sabemos, lo que creemos que hacemos y lo que de hecho observamos. La reflexión en la acción es un ejercicio de aprendizaje, de revisión, de repensar la práctica en forma creativa, innovadora y transformadora.

El alumno aprende con la socialización de los saberes y esta disposición será el punto central de su práctica diaria. Por lo que es conveniente dirigir el análisis a las condiciones precisas para que estos periodos de formación se den con garantías.

En relación con la comunicación según Cibanal, Arce y Carballal esta, es un “proceso continuo y dinámico entre dos personas, formado por una serie de acontecimientos variables y continuamente en interacción” Cibanal, et. al. (2010: 6). Así consideramos que la habilidad comunicativa es un elemento importante para establecer una buena relación con el equipo interdisciplinar, los enfermos y familiares en el entorno hospitalario. La relación que se establezca va a repercutir significativamente en el aprendizaje del alumno.

El programa de la asignatura está estructurado de forma secuencial, de lo simple a lo complejo, para que el estudiante vaya adquiriendo las competencias de forma progresiva. Según Zabalza “aquellas prácticas en las que los alumnos van progresando en su nivel de responsabilidad, en las que poco a poco van asumiendo compromisos relevantes para el funcionamiento de la organización en la que se integran son las más interesantes y las que acaban produciendo mayor madurez en los estudiantes” (Zabalza, 2007:43).

El contenido teórico se vehiculiza a través de la prestación de cuidados. Con Virginia Hénderson aprendimos que la función única de las enfermeras es cuidar, con el tiempo y gracias a diferentes modelos de enfermería más acordes con el momento actual, podemos hablar del cuidado como promoción de la enseñanza/aprendizaje interpersonal que ofrece oportunidades para un crecimiento personal, según Jean Watson y divulgado por Jess (2011). Según Anne Boykin y Savina Schoenhofer y descrito por Prunell (2011), también se contempla a las personas mediante el cuidado que se proporcionan durante toda la vida, el cual permite desarrollarse como personas y es recíproco. El análisis del concepto de cuidar pone de manifiesto la complejidad del mismo al incluir aspectos actitudinales, afectivos, humanistas e instrumentales o técnicos que no pueden separarse ni fraccionarse en la evaluación.

METODOLOGÍA

La metodología a utilizar para esta investigación es exclusivamente cualitativa. Según Menéndez, la metodología cualitativa da cuenta de las diferencias más que de la homogeneidad (Menéndez, 2002). Es lo que se pretende plasmar en esta investigación al reconocer los datos como hechos socialmente construidos. En cuanto a las diferencias, se intenta analizarlas sin presuponer una homogeneidad en el personal sanitario.

Para la selección de la muestra se tiene en cuenta: que los estudiantes estén matriculados en la asignatura “Estancias Clínicas II” y realicen la asignatura en el segundo cuatrimestre del curso académico 2012-2013, que las profesionales enfermeras sean las referentes de los alumnos a investigar, que alumnos y enfermeras estén de acuerdo en participar en la investigación, que los estudiantes y las enfermeras mantengan una continuidad en la asistencia necesaria para poder efectuar la investigación. El período para realizar este estudio es el comprendido entre el 19-02-2013 al 14-06- 2013. La observación participante (OP) finaliza el 24 de mayo.

En esta comunicación se presenta la primera etapa de la investigación, la OP. Esta se realiza en tres tiempos, al inicio de las prácticas, a mitad y al final de las mismas. La investigación se lleva a cabo por profesores de la EUU de la UB y con alumnos de tercer curso que efectúan sus prácticas en dos hospitales de Nivel III. El primer hospital lo denominamos *hospital observación mañanas* (HOM) y el segundo, *hospital observación tardes* (HOT). Esta observación se ejecuta en dos unidades diferentes de cada hospital, una médica y otra quirúrgica, y a dos alumnas por sala.

El número de investigadoras que hacen el trabajo de campo son tres, la investigadora principal realiza la OP en los dos hospitales, mañana y tarde. Las otras dos investigadoras observan cada una en un hospital, a dos alumnas.

Al iniciar la OP hubo que adaptarse a la organización y necesidades de los dos hospitales de referencia lo que motivó cambios en la planificación inicial de la investigación. En el HOM se tuvo que empezar una semana más tarde y en el HOT dos más tarde, ambos por motivos organizativos de las unidades.

En el HOM, dos de las alumnas estudiadas están destinadas a la unidad de Neumología durante las 8 primeras semanas. En esta Unidad una de las alumnas está asignada a una enfermera que tiene un turno de 7 horas y la otra a dos enfermeras que tienen el turno de 12 horas a días alternos. Las otras dos alumnas realizan las prácticas en la unidad de Cardiología, en esta unidad la observación se realiza durante una semana, debido a la renuncia a seguir participando por parte de las alumnas, aduciendo que se sentían incómodas. En el 2º periodo las alumnas de la unidad de Neumología cambian a las unidades de Trauma y Urología respectivamente y se asignan dos nuevas alumnas a la unidad de Neumología con las características horarias antes citadas. En el HOT La asignación de alumnas, durante las 8 primeras semanas, ha sido de dos, tanto en la unidad de Cardiología como en la de Digestivo y en el 2º periodo el cambio es a la inversa. El horario de las enfermeras es de 7 horas. En este segundo periodo hay una alumna que cursa baja por accidente. El horario de las alumnas es de 8 a 14, las que hacen turno de mañana y de 15 a 21 las de tarde.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

La capacidad de adaptación manifestada al inicio de cada periodo

Las alumnas en la primera semana contactan con el equipo profesional y se familiarizan con la estructura física y organizativa de la unidad, a través del equipo enfermero. A medida que se familiarizan con las dinámicas de la unidad, conocen las especificidades de la misma referentes a la medicación, almacenaje etc., establecen relaciones interpersonales con el equipo, con los pacientes y sus familiares. Al inicio del periodo, generalmente, las alumnas se encuentran expectantes a *lo que va a pasar en las prácticas*, mostrando o verbalizando un nerviosismo y miedo a *lo desconocido*.

La jornada de prácticas suele iniciarse, sobre todo para las de turno de mañana, con el cambio de turno.

Desde la observación: *La enfermera informa a la alumna de los cambios de medicación de algunos casos. La alumna parece que conoce los medicamentos, no sé si también su indicación. Posteriormente comienzan a repartir la medicación, por indicación de la enfermera ella la administrará a unas habitaciones y la alumna en las otras. Una vez administrada la medicación la enfermera explica a la alumna la planificación del trabajo de acuerdo a lo proyectado en el programa Gacela (Sistema informático para llevar a cabo el Proceso de Cuidados). La alumna asiente, no hace ninguna pregunta, parece que conoce bien la dinámica de la planta. Este conocimiento*

de la alumna puede estar justificado porque ya llevaba una semana en la unidad cuando se inició la OP. La enfermera comunica a la alumna que retirarán los catéteres venosos de los pacientes a los que se les ha pasado la medicación ev a vía oral.

De la visión global de esta unidad se destaca que hay un buen nivel de colaboración entre las enfermeras, se ayudan mutuamente, sin embargo no se puede decir lo mismo del binomio auxiliar/enfermera que prácticamente no ha existido: he observado a las alumnas muy dispuestas, con conocimiento de la dinámica de trabajo y con iniciativa. Respetuosas con los enfermos y los familiares. Los médicos iban entrando y saliendo pero no he observado un pase de visita formal (...) Paralelamente al trabajo que realizan las enfermeras y las estudiantes, las auxiliares reparten los desayunos y hacen las camas. Las funciones del equipo están definidas y se desarrollan en base a las necesidades del paciente. Los profesionales enfermeros se dan soporte ante una práctica clínica concreta o en situaciones de urgencia, apoyándose entre los componentes de la misma disciplina.

En la otra unidad, después del cambio de turno, la enfermera informa a la alumna que van a comentar con las auxiliares los cuidados que deben realizar. Comprueban en el ordenador las indicaciones prescritas. Van al office y mientras toman un café, las enfermeras del turno se sientan con las auxiliares y planifican la dinámica a seguir durante la jornada de trabajo: enfermos encamados y que harán o no conjuntamente, los que son autónomos para ir a la ducha, aquellos que tiene controles de diuresis, las dietas, etc. Se percibe un ambiente de trabajo y una relación profesional y cordial. Realizan un trabajo en equipo.

Las unidades están dotadas de un espacio, denominado terapéutico, en el que se organiza el trabajo profesional, sea en el ordenador, sea de preparaciones terapéuticas. De esta forma pueden visualizar directamente las prescripciones del ordenador, los horarios y preparar la medicación, evitando errores de transcripción: *Se da un trabajo conjunto entre la enfermera y la alumna, la enfermera le comenta cómo hacer para evitar que salga aire cuando carga viales, la alumna pregunta y atiende, está pendiente del horario de medicación y de las otras actividades programadas. La alumna le dice a la enfermera que va a tomar los signos vitales, coge el tensiómetro y el termómetro electrónico, nos desplazamos a la primera habitación, la alumna se dirige a la enferma por su nombre, le explica lo que le va a hacer, se interesa por cómo ha descansado, si tiene dolor, si ha ido de vientre. Vamos a otra habitación que está con la luz apagada –todavía no son las 9 de la mañana– cierra la puerta, ya iremos más tarde, me comenta. Sigue tomando signos vitales y la actividad sigue siendo la misma: interesarse por el descanso, el dolor, la evacuación, y la toma de los signos vitales, que anota en una hoja.*

Capacidad de obtener información del enfermo y de llevar a cabo las actividades pertinentes, guiada por la enfermera de referencia

El cambio de turno en una unidad es el elemento de unión entre los profesionales de diferente turno, es una actividad necesaria para la continuidad de los cuidados y complementaria a los registros. Durante el mismo los profesionales salientes y los entrantes intercambian la información referente a los pacientes, los cambios, las emergencias, los ingresos, etc.

Durante la primera y segunda semana, las alumnas escuchan la información sobre la evolución de los pacientes. Suelen colocarse al lado de la enfermera de referencia y van anotando en su libreta los cambios presentados. No acostumbran a hacer preguntas, si no han entendido algo después la enfermera se lo aclara. La explicación trata de los cambios del curso clínico de los pacientes, así como de las nuevas actividades derivadas del mismo. Su participación en semanas posteriores es más activa: *Están los profesionales de noche y de día y la alumna en el espacio terapéutico, sentados alrededor de una mesa. La información la transmiten teniendo delante el ordenador con los datos de los pacientes y el listado de las personas ingresadas (evolución del enfermo, preparación del enfermo para pruebas diagnósticas, etc.). Van describiendo los cambios y la situación, el ambiente es tranquilo, se escuchan entre sí. También recogen la información que les aporta la alumna, ella conoce a los pacientes, estuvo el día anterior por la mañana, se refiere a ellos por los nombres, aunque a veces deba añadir el número de la cama.*

Después del cambio de turno la primera acción que se realiza en las plantas, salvo situaciones de urgencia, es la preparación de la medicación. A continuación se toman los signos vitales, los niveles de saturación de O₂ a los pacientes que lo precisan y el control de glucosa en sangre antes del desayuno. Posteriormente se sigue administrando la medicación (inyectables, nebulizaciones, etc.). Durante la mañana vuelven a revisar los posibles cambios en el ordenador para preparar y administrar medicación, y realizan aquellas actividades no pautadas como la preparación y recepción de un ingreso, un traslado, exploraciones complementarias, valoración de la Escala Visual Analógica (EVA), administración enema, realización de analítica, colocación de un catéter venoso periférico (CVP), y otras programadas como la higiene del enfermo encamado, cambios posturales, revisar un vendaje compresivo, cambio de apóstitos y cura de heridas quirúrgicas. Desde la observación: *Llega el médico destapa una herida, la visualiza y la cubre con una talla, comenta el estado de la herida, y nos quedamos en la habitación para que la alumna haga la cura. La interacción con la enfermera es eficaz, le comenta a la alumna cómo curar y si realiza algún cambio lo argumenta, le explica la utilización de un nuevo antiséptico de larga duración, le comenta la diferencia entre este y el utilizado anteriormente. Mientras tanto la televisión da noticias actuales...*

Entre las acciones que realiza la alumna cabe destacar: la retirada de un CVP, la cura del punto de inserción del drenaje torácico, el cambio de equipo y del apósito de nutrición parenteral (NPT), registro de la administración de medicación y de las anteriores actividades, en el programa informático y la preparación de un informe de alta. Tras su impresión la enfermera acude con la alumna a informar al paciente y familiares. Les explican lo que indica el informe, en cuanto a la medicación y evolución, así como el informe de enfermería y les indican que lo lean antes de irse y si tienen dudas, que les pregunten.

Se ha observado que algunas enfermeras con menos experiencia profesional y docente explican cómo realizar los procedimientos pero no les permiten realizarlos. Según la observación realizada, la alumna no ha llevado a cabo ninguno de los siguientes procedimientos (cambio de la NPT, colación de vías venosas y curas de heridas).

A menudo las alumnas demandan información referente a la situación de los pacientes, información necesaria para cumplimentar sus trabajos ligados a las prácticas, las enfermeras atienden a esta demanda y participan activamente de las actividades de las alumnas.

Capacidad de realizar acciones enfermeras: rol de colaboración y rol autónomo

Dentro del rol de colaboración las actividades que realiza la alumna son de vigilancia y control para detectar posibles complicaciones (control de vías venosas, toma de constantes vitales, acogida del enfermo al ingreso o procedente de quirófano, o de pruebas diagnósticas, etc.). E informa a la enfermera de las situaciones observadas.

Alguna de estas situaciones son: *Comunica a la enfermera que va a ver si el paciente realiza los ejercicios que le recomendaron. Otra alumna efectúa los controles habituales a una paciente que ha llegado de Hemodinámica, como son: la TA, valorar el apósito y recordarle la necesidad de mover los dedos de la mano.*

Cuando acaba de preparar la medicación endovenosa (ev) y oral, la alumna entra sola a las habitaciones a administrar la medicación. La puerta queda medio abierta, suficiente para poder observar que interacciona con los pacientes, les informa de la medicación que les va a administrar. Otra de las acciones de colaboración observada es la inserción de una vía venosa, mientras la enfermera realiza una extracción a otro paciente.

Una alumna prepara la medicación oral y se dispone a administrarla. La observadora le acompaña. La alumna entra en la habitación y saluda a los pacientes. A los pacientes autónomos le deja la medicación en la mesilla para que la tome en el desayuno. Hay un paciente que hay que ayudarle, le tritura las pastillas y se lo comenta a la auxiliar para que le ayude cuando le dé el desayuno.

En la primera etapa del estudio las actividades autónomas realizadas por las alumnas, son menos evidentes. Quedan más reflejadas al final del periodo, la alumna tiene más habilidad en la recogida de información del enfermo al ingreso y realiza el proceso de cuidados, participa en el cambio de turno, da información al alta, proporciona soporte psicológico, etc.

Capacidad para establecer relaciones con la persona enferma, los familiares y el equipo multidisciplinar

Relación de la alumna con la persona enferma

El trato observado del alumno hacia el enfermo, en general, es de aproximación y respeto. Cuando es la primera vez que entran en la habitación suelen presentarse como alumnas tratándoles de usted, si entra la observadora la alumna la presenta y cuando está la enfermera, es esta la que presenta a la observadora como una profesora de prácticas que está realizando una investigación. Informan al paciente de las actividades que les van a realizar,

como administrar medicación, colocar una vía, toma de signos vitales, realización de analíticas, etc.

Las alumnas más extrovertidas no se limitan solo a saludar, dar la medicación y salir respetuosamente, sino que suelen interesarse por el estado del paciente aquel día, preguntan por el familiar habitual si ese día no ha venido, le animan, le *gastan* alguna broma y se despiden con una sonrisa. Los pacientes y familiares suelen ponerse contentos cuando entra alguna de estas alumnas y le lisonjean diciendo que es la *mejor enfermera*. En otra ocasión el comentario a la alumna era de que en toda la tarde no la había visto cuando es su *enfermera favorita*. El motivo de esa ausencia es la asistencia al seminario semanal. La alumna se disculpa y continúa hablando con la paciente.

Cabe señalar la relación que establece una alumna de escucha, empatía y aproximación con una paciente moribunda de 73 años y sus familiares. Al salir de la habitación la alumna comenta a la observadora que la familia no se resigna, no aceptan que el médico le haya informado a su madre del diagnóstico porque ellos consideran que se deprime. Los hijos no aceptan la muerte inminente de su madre.

Relación de la alumna con los familiares

En cuanto a los familiares, se crean relaciones de proximidad y las demandas que reciben por parte de estos están en función de las necesidades de los pacientes. Estos suelen estar bastante tiempo con el paciente y el contacto es muy directo con los profesionales. Las alumnas suelen establecer buenas relaciones, salvo en situaciones de conflicto, que en este caso, intentan resolverlo con la enfermera. Los familiares y el paciente consideran a las alumnas como parte del equipo enfermero y son aceptadas y tratadas de una manera distendida y próxima. Las alumnas se sienten satisfechas por este reconocimiento.

Relación de la alumna con la enfermera

Con las enfermeras la relación está mediatisada por el proceso de seguimiento del cuidado del paciente. Se establece por una parte una relación de escucha de lo que les informa o transmite la enfermera, seguida de preguntas sobre algunas dudas, que al inicio son pocas, posiblemente por falta de confianza y posteriormente se incrementan. Se plantean interrogantes en relación a medicaciones, diagnósticos, tratamientos, u otras acciones que se presentan en diferentes situaciones. La relación está muy determinada por el grado de conexión que establezcan por ambas partes. Si aparecen desavenencias en la relación, la profesora asociada suele aconsejar a la alumna que lo solucione hablándolo con la enfermera pero si la situación no mejora la profesora interviene para que hable con la enfermera y cuando ella no lo pueda solucionar, la profesora interviene para encontrar una solución y evitar que influya en el aprendizaje de la alumna. En esta observación se ha presentado algún problema de adaptación al inicio de las prácticas y al cambio

de unidad, pero la alumna ha solucionado el problema y no ha sido preciso la intervención de la profesora.

Relación de la alumna con las auxiliares de enfermería

Por lo general, las auxiliares realizan sus actividades (higiene, alimentación y movilización) en función de las necesidades de los enfermos y de acuerdo a una planificación. En la mayoría de las unidades observadas la alumna establece una relación con la auxiliar más bien puntual. Por lo general, suele acompañar a la enfermera en todo momento, a excepción de actividades como la higiene a los enfermos encamados que dependiendo de la situación pueden ir conjuntamente, auxiliar y enfermera, o en ocasiones sólo con la auxiliar. Con frecuencia atienden los timbres, aunque en opinión de las auxiliares y de algunas enfermeras los alumnos no suelen acudir y hay que indicárselo. La ausencia de esta actividad se debe a que las alumnas están pendientes de realizar actividades enfermeras.

En el turno de mañana en una unidad se observa la relación con las auxiliares a través de la higiene: *preparan la ropa para hacer la cama y realizar la higiene de un enfermo encamado. (...) Es el primer día y la alumna se dirige al señor por su nombre, hacemos la higiene, interacción y comunicación en todo momento entre el paciente, la enfermera, la auxiliar, la estudiante y la observadora. El paciente colabora en la movilización y en la higiene, se mantiene la intimidad de forma natural. La imagen del paciente en la cama, al finalizar la higiene, transmite serenidad.*

En una de las unidades del turno de tarde, en el segundo periodo, el equipo considera que la alumna debe ir los primeros días con la auxiliar, argumentando que es lo habitual.

Desde la OP: *Esta es una auxiliar muy activa y, rápidamente invita a los alumnos a que la acompañen a realizar un cambio de vendaje a un paciente en las extremidades inferiores, EEl. Entramos en la habitación, nos presenta al paciente y comienza a explicar que como se trata de un vendaje de protección, lo puede realizar ella. Integra a los alumnos y los hace participar, explica por qué hace cada acción y también ayuda al paciente a sentarse en el sillón. Después les explica que hay que preparar las meriendas. Vamos hacia la cocina y comienza a explicar de forma extensa y demostrando tener conocimientos sobre el vocabulario específico, las pruebas diagnósticas, los numerosos tipos de dietas y distintas combinaciones de meriendas posibles. Antes de salir de la cocina, con toda la camarera preparada, les dice a los alumnos que ahora van a repartir las meriendas y empieza a aplicar de forma práctica todo lo que nos ha explicado. Los alumnos la siguen y empiezan a reartir las meriendas acompañados de la primera auxiliar y otra auxiliar de la planta. Después de dar las meriendas, hemos acompañado a la auxiliar aplicar medidas de confort a una paciente en proceso terminal. Los dos alumnos han colaborado, han permanecido atentos y receptivos.*

Relación de la alumna con los médicos

El pase de visita de los facultativos se realiza a diario pero sin hora fija y sin la enfermera, salvo procedimientos concretos como colocar un tubo torácico u otro tipo de drenajes que se llevan a cabo en la unidad, la enfermera no hace

el pase de visita con el equipo médico. Se observa poca relación interdisciplinar con el equipo médico, esto se agudiza más en el turno de tarde. Referente a la relación que establecen las alumnas con los facultativos suelen ser puntuales y referente a patologías o tratamientos de un enfermo en concreto, también si no está la enfermera en ese momento, le comunica algún cambio de tratamiento o la realización de alguna prueba inmediata (ECG, analítica, etc.). Una vez finalizado el pase de visita, el médico busca a la enfermera, y le indica los diferentes cambios que ha hecho y se va.

Desde la observación: *Las interacciones con las médicas, estudiantes y las enfermeras, siempre se lleva a cabo a través de peticiones de control o terapéuticas, como que se haga un ECG a uno de los pacientes cuando puedan, en este sentido las estudiantes siempre están receptivas y la enfermera suele responder que lo hará cuando pueda que será enseguida. No observo interacciones para otro tipo de tema o de pase de visita conjunto.*

El tipo de relación que establezcan los alumnos con el equipo profesional, el paciente y familiares son determinantes para el aprendizaje enfermero.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

El seguimiento a las alumnas por parte de las enfermeras, va a depender del grado de experiencia, capacidad docente y conocimiento enfermero. La entrada en la unidad suele generar a las alumnas un estrés que se atenúa en el momento que conocen el medio y establecen una relación de interacción, adecuada en cada situación. El desarrollo de un aprendizaje significativo va a depender de su capacidad de interactuar con el equipo sanitario, los pacientes y los familiares, la integración de los conocimientos adquiridos, las habilidades y recursos para conseguir un grado de autonomía y una capacidad de reflexión en y sobre la acción.

Para conseguir una adaptación al medio hospitalario, las alumnas desarrollan unas estrategia específicas que dependen de la respuesta que reciben por parte de la enfermera de referencia, del resto de profesionales (equipo enfermero, médicos), así como de los pacientes y familiares. Si vencen los estresores externos y tienen seguridad tanto personal como profesional se adaptan con mayor rapidez y el aprendizaje es más harmónico y fluido.

Algunas de las alumnas observadas presentaron una adaptación positiva, este hecho se relaciona de forma directa con establecer una buena relación con la enfermera de referencia lo que les facilitaba una relación positiva con el resto del equipo, paciente y familiares. Otras de las alumnas aunque no tuvieron dificultad en conectar, desde la observación, se comprobó que el aprendizaje no era tan fluido como era de esperar, la enfermera precedía a casi todas las acciones y les impedía realizar actividades complejas. Esta actuación se manifiesta en profesionales con menor trayectoria profesional y experiencia en el seguimiento a las alumnas en prácticas.

En relación a las actividades que realizan las alumnas guiadas por las enfermeras se diferencian al inicio, en el que las actividades son de complejidad baja y media como preparación de la medicación con la supervisión directa de la enfermera, toma de las constantes vitales, controles de medición de los líquidos biológicos, dispensación de la medicación oral, higiene a los pacientes encamados, preparación de nutriciones enterales, etc. Cuando ya conocen la dinámica de la unidad se van sumando actividades más complejas como administración de medicación ev, cambio de equipos de sueros, de nutrición parenteral, curas, entrevistas al paciente, etc. Así progresivamente hasta cumplir los objetivos marcados en el dossier de aprendizaje de la alumna. Cabe destacar de estas actividades que el aprendizaje más lento y complejo es el de la preparación y administración de la medicación, por su variedad y complejidad. La aplicación de técnicas como colocación de catéteres venosos, cura de heridas, retirada de sondas, etc., depende de la frecuencia que lo pueden aplicar y de la destreza de cada una de ellas. La adquisición de habilidades es un tema que les preocupa mucho pero su significancia viene a menudo determinada por la posibilidad de realizar ese procedimiento el número de veces suficiente para adquirir seguridad. Es más significativa la capacidad de detectar situaciones en las que existe un riesgo por parte del paciente de una iniciativa adecuada en la aplicación de los cuidados. Al final de la observación, respondían a ese aprendizaje, y demostraban destreza e interaccionaban de manera fluida en el entorno de la unidad.

En cuanto al rol de colaboración y el rol autónomo, a medida que el alumno adquiere más conocimientos y más seguridad va adquiriendo mayor autonomía.

Las relaciones que establecen las alumnas con el paciente, los familiares y el equipo interdisciplinar pasa por diferentes facetas, aunque la relación con los pacientes y familiares suele ser asertiva y de proximidad. Todas las alumnas establecen una buena relación, respetuosa en el trato, en la dispensación de cuidados y en la información. Una minoría presentan una capacidad de comunicarse muy próxima y cuidadosa hacia cualquier actuación a realizar al paciente y a la atención a los familiares, adaptándose a los cambios imprevistos del paciente. Con las enfermeras el trato suele ser interactivo pero no próximo, está sobre todo relacionado con el aprendizaje profesional y lo desarrollan tanto la alumna como la enfermera. Con los médicos no hay mucho trato y cuando se da es selectivo, consulta de un tratamiento, un diagnóstico, o la demanda por parte del facultativo de una actividad como realizar un ECG u otra actividad puntual.

A modo de conclusión, el objetivo planteado sobre cuales son las relaciones que se establecen entre la alumna y la enfermera de referencia y cómo influyen durante el aprendizaje en el ámbito sanitario. Se constata que la relación que establecen está dirigida al cuidado del paciente, vigilancia y control y cubrir sus necesidades básicas, así como la atención a los familiares. A partir de esta interacción profesionalizada la alumna va adquiriendo progresivamente los conocimientos requeridos para la formación enfermera. Este aprendizaje no se da en todos los alumnos por igual porque no todos

tienen las mismas capacidades, conocimientos y habilidades para establecer una comunicación que genere respuestas adecuadas a cada situación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cibanal L, Arce MdC, Caballar B. (210) Técnicas de comunicación y relación de ayuda en ciencias de la salud. (2.ed.). España: Elsevier.
- Jess E. (2011). Filosofía y teoría del cuidado transpersonal de Watsson. En: A. Marriner, M. Alligood, Modelos y teorías de enfermería (5ena ed.). Madrid: Elsevier. España.
- Menéndez E. (2002) La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencia y racismo. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Purnell, M. (2011). La teoría de la enfermería como cuidado: un modelo para transformar la práctica de Boykin y Schoenhofer. En: M. Alligood, A. Marriner, Modelos y teorías en enfermería. Barcelona: Elsevier España.
- Shön D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid, Paidos.
- Zabalza Beraza, Miguel. A. (2007) *Buenas prácticas en el Pácticum: Bases para su identificación y análisis*. IX Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria, Pontevedra, Poio.

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL *PRACTICUM* EN DOS MODALIDADES DE MAGISTERIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

Juan Antonio Giménez-Beut

Universidad Católica de Valencia

Los profesores de Magisterio son testigos de excepción de los efectos que producen las Prácticas en su actitud frente al estudio y su formación competencial como futuros maestros. Se presentan aquí los resultados referidos a los profesores de un estudio más amplio que valoraba la comparación entre dos planes de Magisterio desde el punto de vista de los alumnos, profesores y tutores de los colegios. Uno de los planes es el denominado Plan de Innovación Metodológica de Magisterio (PIMM). Plan de creado por la Universidad Católica de Valencia que da una preponderancia al tiempo de estancia en los centros escolares a lo largo de todos los cursos escolares de la carrera universitaria. Esta reflexión da pie a una nueva investigación basada en las diferencias metodológicas necesarias para desarrollar correctamente un plan apoyado en gran medida en el *Practicum*. Asimismo, se da pie al análisis sobre la utilización que los profesores hacen de la experiencia que los alumnos tienen en el desarrollo del *Practicum*.

INTRODUCCIÓN

En estos últimos años se ha realizado un gran esfuerzo investigador sobre la mejora del *Practicum* (Zabalza, 2004) y el desarrollo de las competencias profesionales que requerirán los futuros docentes (Tejada, 2005).

La necesidad de mejorar la imbricación entre la formación universitaria de los alumnos de Magisterio aportada en sus clases y la del *Practicum* (Latorre y Blanco, 2011) ha llevado a múltiples reflexiones en el seno de las Universidades españolas. Este espacio presenta para el alumno el reto de armonizar los conocimientos adquiridos en la Universidad y las concepciones previas con la realidad de la escuela (Tejada y Fuentes, 2011). Representa la “encrucijada del aprendizaje docente, la construcción de conocimiento y la socialización profesional” (González y Fuentes, 2011).

Este es aún hoy un reto por afrontar. En esta línea la Universidad Católica de Valencia, elaboró en el curso 2006/07 un proyecto innovador para la formación de los futuros maestros. Dicho plan se denominó Plan de Innovación Metodológica de Magisterio (PIMM).

La finalidad principal de este Plan era la de formar a los alumnos en los contenidos teórico-prácticos que le son propios desde un mayor contacto la realidad escolar (Gomar y Marco, 2011)

Las características generales que distinguen este Plan son:

- Dedicación matutina a las prácticas en los colegios durante los tres cursos escolares.
- Clases teóricas por las tardes.
- Adaptación metodológica al tiempo disponible por parte de los alumnos.
- Formación en un entorno escolar (clases teóricas en un colegio, profesores universitarios que ejercen en la práctica...).
- Mención en Infantil e Inglés, que se unen a las titulaciones ya existentes de: "Capacitació" y DEI¹.

Al finalizar su primer año de implantación se analizó² el grado de cumplimiento de los objetivos preguntando a los alumnos, profesores y tutores implicados.

Del estudio se concluyó que los tres sectores estaban satisfechos con el funcionamiento de este Plan y lo recomendarían a otras personas.

	Se han adaptado al Plan	Satisfechos con el Plan	Lo recomendaría
Alumnos	84.4%	75%	78.2%
Profesores	66.7%	89%	71.4%
Tutores	76.9%	82%	86.4%

Al alcanzar el tercer curso de implantación del Plan y antes de que finalizara la introducción de los grados se decidió comparar la efectividad del PIMM y el Plan Ordinario³ del momento.

El punto de partida fue que dicho plan formaba mejor a los alumnos por diversos motivos entre los que cabe destacar:

¹ Títulos específicos para impartir áreas curriculares en valenciano y la capacitación para impartir religión católica

² Las conclusiones de este estudio previo forman parte de la Tesis presentada por el autor de la comunicación que se aparece en las referencias bibliográficas

³ Que era en aquel momento el regido por el Plan Ordinario de 2005

- Que conocerían perfectamente la realidad sociolaboral, lo que les preparará para comenzar a trabajar nada más terminar sus estudios. También les permite darse a conocer en el mundo laboral.
- Que les ayudaría en su discernimiento vocacional y a reafirmar - en su caso – esa inquietud inicial; volcándose con mayor ímpetu en sus estudios.
- Que los contenidos aprendidos en las clases de la Universidad estarían dotados de mayor significatividad; al mismo tiempo que las prácticas se presentan como una herramienta para las clases teóricas.

Era de gran importancia valorar de forma sistemática el desarrollo y el resultado del Plan desde la perspectiva de los alumnos, tutores y profesores para verificar la idoneidad de éste y mejorar, si procedía, su implantación.

El proceso de la investigación se dirigió hacia los profesores universitarios, los tutores de prácticas de los colegios y los alumnos de Magisterio. Nos referiremos aquí a las conclusiones extraídas en la investigación respecto al sector de los profesores.

Es de gran interés conocer la opinión que tienen los profesores de los alumnos del PIMM y de su comparación con los del Plan Ordinario. A la vista de los profesores, ¿forma mejor un plan que el otro? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene?

METODOLOGÍA

Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas. Las temáticas representan elementos comunes con los alumnos y tutores para poder realizar con posterioridad las comparaciones oportunas.

La primera cuestión era seleccionar a profesores que impartieran clases en ambas modalidades. Este proceso fue complejo dado que una de las características del plan PIMM es dar prioridad a profesores que tienen un gran conocimiento de la escuela, bien por compartir la actividad laboral con la docencia en la escuela o bien por haberla tenido hace poco.

El cómputo total de profesores que impartían clases en el PIMM es de 30, de los que realizaron la entrevista y cumplían los requisitos 17, distribuidos de la siguiente manera:

Profesores de PIMM	Profesores que cumplen requisito	Profesores que realizaron entrevista	Porcentaje de entrevista respecto a la población válida
30	24	17	70.8%

De la transcripción de las entrevistas se procedió a agrupar las respuestas por temáticas resaltando los aspectos comunes.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Una vez analizados los datos se agruparon las conclusiones en tres bloques:

- Respeto al comentario global sobre la percepción del profesor sobre la validez o no del PIMM en comparación con los otros planes.
- El análisis de los apartados que luego fueron comparados con las respuestas de los alumnos y tutores de prácticas.
- La valoración final que giraba en torno a dos preguntas a modo de recapitulación.

Se presentan aquí las valoraciones más consensuadas por parte de los profesores. En el estudio completo se determina el peso específico de cada una de ellas.

Respecto a la Valoración Global

Esta era una primera pregunta abierta, sin sugerencia por parte del entrevistador. Las respuestas se agruparon en torno a los temas comunes que fueron definiendo los propios profesores.

De todo ello podemos concluir que:

- Los alumnos cambian el rol de relación con los profesores tratándolos más como colegas experimentados. Esto también hace referencia a su identificación con la profesión.
- Han desarrollado un mayor espíritu de sacrificio. Las exigencias de combinar ambos espacios obliga a cumplir diariamente las tareas asignadas y a asumir las responsabilidades que de ellas se derivan.
- Trasladan mentalmente las explicaciones de las clases a la escuela. Se interesan más por los asuntos asociados al ejercicio de la profesión independientemente de su utilidad para la calificación de la asignatura.
- Tienen opiniones propias sobre los temas relacionados con la escuela y la docencia. Cuestionan los argumentos de los profesores que a su parecer se alejan de la realidad. Esto también conlleva una exigencia de veracidad de éstos. Al tener muchos referentes profesionales derivados de los múltiples tutores de los colegios, han ido escogiendo aquellos aspectos que personalmente les han parecido más interesantes para su futuro.

- Conocen la realidad laboral y los retos a los que se van a enfrentar. Esto les hace situarse más como profesionales y captar las necesidades que van a precisar en un futuro. También son conscientes de la oportunidad que supone darse a conocer en estos centros y causar una buena imagen en los mismos.
- Puede ser un problema su visión excesivamente pragmática de la docencia. Este aspecto, junto al menor número de horas lectivas, puede generar, para los profesores, un agujero formativo. Este aspecto también debe modificar la forma de plantear las clases de la Universidad.

Respecto a los resultados agrupados por temas.

En el proceso central de la entrevista se trataron temas a partir de indicaciones genéricas del entrevistador; sin embargo, se respetó el ritmo de la conversación que marcaban los propios profesores, permitiendo los saltos en las temáticas abordadas y facilitando así la libre expresión de los mismos.

Los temas de referencia y los aspectos a destacar son:

- Respecto a las tareas Docentes asociadas a las áreas del *currículo*:
 - Tienen una visión más realista y se encuentran mejor preparados para adaptarlos a la realidad escolar. Conocen las limitaciones de la puesta en práctica.
 - Desarrollan el aprendizaje autónomo, teniendo una mayor capacidad de resolución. Afrontan las situaciones porque han perdido el miedo.
 - Tienen mayor facilidad para crear materiales propios; siendo más capaces de sustituir los libros de texto.
 - Tienen más Recursos Didácticos.
 - La función Orientadora y tutorial
 - Conocen diferentes modelos docentes, lo cual les puede ayudar a la hora de definirse.
 - El observar a los alumnos a largo del curso permite conocer su evolución.
 - Se establece una relación más cercana a los alumnos, siendo claves en el desarrollo de actividades de refuerzo.
 - No mejora su relación con los padres pues es inexistente.
 - Desarrolla destrezas para la dirección de grupos y el trato personal
 - Desarrollo del compromiso con el aprendizaje de los alumnos asignados

- El trabajo con otros docentes
 - El cambiar de colegio es enriquecedor, pues les ofrece más referentes, lo que les hace sentirse más seguros.
 - Tienen más tiempo para relacionarse con otros profesionales
- La actitud profesional
 - El tipo de preguntas en las clases son distintas, pues piensan más en la escuela trascendiendo a la asignatura en sí.
 - Tienen más inquietud por los aspectos que le pueden ayudar en su futuro.
 - Viven una cierta “responsabilidad” con los alumnos con dificultades.
 - Viven intensamente su experiencia en los colegios, remitiéndose continuamente a ella y aprovechándola en sus exposiciones (fotos...).
 - Tienen mayor decisión y convencimiento en lo que hacen, cuestionándose más la ética profesional.
 - Tiene un mayor espíritu de sacrificio
 - Como consecuencia de la exigencia del programa provoca:
 - Una actitud de exigencia hacia los profesores universitarios y maestros de los colegios.
 - Se ajustan menos a las pautas que marca el profesor de Magisterio.
 - Un mayor absentismo para poder llegar a cubrir todas las exigencias.
- Aspectos vocacionales
 - Facilita el probarse y clarificar si es o no su vocación. Se promueve la “introspección” (meditación) sobre su futuro y lo que desean.
 - Las prácticas de los otros grupos pueden tener una imagen engañosa.
 - El PIMM les ayuda a reafirmarse antes, lo que repercute en las clases de la Facultad, pues tiene consecuencias en la forma de estudiar.
 - También se pueden generar ciertos problemas como son:
 - Presentar una tendencia a dirigirse hacia la práctica. Una huida de lo teórico.
 - Carencias como consecuencia de la fatiga debida a la fuerte exigencia.
 - Percibir una gran diferencia entre la teoría y la práctica

- El funcionamiento del centro
 - No existen diferencias sustanciales en el conocimiento del funcionamiento general del centro.
 - Les permite un mayor conocimiento en lo relacionado con la Atención a la Diversidad y la organización informal.
- El control del aula
 - Desarrollan una mayor capacidad para controlar el aula, aunque también influye el temperamento.
 - Durante un periodo tan largo han vivido múltiples experiencias. Han visto formas de dominar y resolver conflictos.
 - También tienen más posibilidad de poner en práctica los proyectos que preparan en clase.
- La realidad escolar
 - En las clases de la Universidad se nota que son capaces de discernir si una acción es o no posible
 - Relativizan los problemas académicos pensando más en su solución. Se distancian más para analizar los diferentes aspectos de los interrogantes planteados, trasladándose a su experiencia práctica y cuestionando más lo que se da por válido.
 - Las explicaciones teóricas y las clases prácticas se interpelan entre sí constantemente.
 - Las explicaciones de la Universidad se entienden mejor pues tienen experiencias personales. Se establece una relación biunívoca Universidad/Colegio
- Otros aspectos

En NEGATIVO se han expresado las siguientes afirmaciones:

- Faltan más a clase.
- Buscan menos la fundamentación.
- Les cuesta concentrarse

En POSITIVO:

- En cuanto a su propia formación:
 - Les cuesta menos esfuerzo entender los conceptos ligados a la Escuela.
 - Muestran más interés por los recursos didácticos (páginas web...).
 - Pueden aplicar las explicaciones en la práctica y luego compartirlo en clase.

- Han podido reflexionar más sobre su propia experiencia
 - Los alumnos del plan ordinario:
 - No aprovechan tanto las prácticas, porque necesitan un tiempo de adaptación.
 - Sus exposiciones no cuentan con experiencias prácticas porque han estado poco tiempo.
 - Intereses laborales:
 - Es positivo de cara a su futura contratación.
 - Facilita la inserción laboral y la adaptación al trabajo.
 - El salto al trabajo será mejor.
 - Mayor proyección laboral. Les han conocido antes.
 - El empleador tiene más en cuenta a estos alumnos por las prácticas.
 - Organización:
 - Asociar las prácticas de 1º a Infantil de forma inamovible no es positivo.
 - Faltaría vincular bien las acciones del colegio y la Universidad.

Respecto a la pregunta final de los profesores

Se plantaron dos cuestiones a modo de recapitulación.

¿El plan PIMM (salvando las diferencias individuales) desarrolla mejor las competencias profesionales que el otro a la luz de los colegios?

La mayoría (14; 51.8%) respondió que sí, dos que no podían responder a la pregunta y uno que sí pero que faltaban créditos de formación para cumplir bien su cometido.

La segunda pregunta fue:

¿Recomendarían este Plan a una persona cercana (un hijo...)? ¿Si tuvieran que estudiar Magisterio, lo escogerían como Plan de Estudios?

Todos los profesores (menos uno que no sabe expresar una opinión al respecto) lo recomendarían. Aunque la mayoría lo haría de forma clara, algunos (3; 18 %) lo harían con ciertos condicionantes como son el de informar de la exigencia del plan y el poder contar con una dedicación exclusiva a los estudios (no permite alternar con trabajo o tener otras actividades muy exigentes).

Al margen de las respuestas se han añadido comentarios respecto a otras ventajas o inconvenientes que pueden tener. De manera agrupada son:

- El número de horas de experiencia profesional facilita la competencia profesional
- La combinación de tres lenguas en los dos ámbitos de aprendizaje hace que se esté más abierto al aprendizaje de éstas al comprobar que se emplean en la escuela.
- El esfuerzo del PIMM también repercute en su personalidad desarrollando un mayor espíritu de sacrificio. Se necesita cierta capacidad de trabajo y de esfuerzo, así como eficacia organizativa.
- Están más en contacto con el aula desarrollando habilidades personales y profesionales que sólo se pueden desarrollar en la práctica.
- Desarrolla actitudes profesionales
- Fomenta su proyección profesional, canalizando su visión en el trabajo como meta final.
- Le da un carácter especial al Plan la vinculación teoría-práctica.

En cuanto a las limitaciones del Plan desde el punto de vista de los profesores está:

- La dificultad de realizar trasvases al Plan Ordinario
- El nivel de idiomas con el que deberían contar desde el principio para alcanzar la especialidad.
- La reducción de la carga horaria directa en la Universidad

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Del estudio realizado en su momento, y teniendo en cuenta exclusivamente la opinión de los profesores, se deduce la importancia otorgada al Plan PIMM por el peso específico de su *Practicum*. Los profesores, en los porcentajes expresados, apuestan por este Plan por los motivos expuestos, aunque también nos muestran sus limitaciones.

Hemos de tener en cuenta también que, conforme se han ido adelantando los resultados de las investigaciones y reflexiones llevadas a cabo, se han ido también modificando y mejorando los planes de estudio. También es importante tener en cuenta las oportunidades que proporcionan la aplicación de las nuevas metodologías y los recursos tecnológicos docentes que han estado apareciendo en los últimos años.

En todo caso, urge invertir en la optimización de los recursos puestos al alcance de los alumnos. Esto abre varios campos de intervención: el aprovechamiento de este canal abierto Universidad/Escuela, la adaptación metodológica de los profesores universitarios a una realidad peculiar, el

desarrollo de la capacidad reflexiva de los alumnos que permita optimizar su estancia en los centros, la selección/formación de los tutores de prácticas, etc.

De entre este elenco de alternativas se apuesta por ahondar en la metodología desarrollada por los profesores en el desarrollo de sus clases. Un planteamiento distinto de planes de estudio requiere también de metodologías diferentes de trabajo. ¿Aplican realmente los profesores metodologías adaptadas? ¿Son también estas metodologías un ejemplo de cómo trabajar en los colegios? ¿Aprovechan los profesores los recursos que se derivan del *Practicum*? ¿Qué percepción tienen los alumnos de sus clases y su ajuste con la realidad escolar?

Estos interrogantes nos hacen dar un nuevo paso en la investigación alrededor del *Practicum*: el acompañamiento de los alumnos en su proceso formativo por parte de todos los profesores desde sus asignaturas. Esto es una oportunidad para los profesores de la Universidad y para los maestros de las Escuelas (González e Ibáñez, 2011)

Es un proceso de integración que va mucho más allá de la vinculación entre las materias (Zabalza, 2011).

También se deberían identificar y proponer las estrategias de trabajo más adecuadas para aprovechar este espacio formativo utilizando los recursos que proporciona el propio contacto con la práctica.

Es evidente que las competencias que pretendemos desarrollar en los alumnos no pueden completarse si no se da esa integralidad entre los aprendizajes de los diferentes ámbitos.

Esta es una línea de investigación que debería ahondar, a nuestro juicio, no sólo en las causas que lo provocan, sino en las propuestas que deberíamos hacer conjuntamente entre departamentos universitarios y comisiones de prácticas, entre Escuela y Universidad. Este proceso requerirá de amplios consensos y debates internos que en todo caso serían enriquecedores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Giménez-Beut, J.A. (2012). La adquisición de competencias del maestro en el Plan de Innovación Metodológica de Magisterio de la UCV. (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Valencia. Valencia.
- Gomar, V. y Marco, L. (2011). *El Plan de Innovación Metodológica de Magisterio (PIMM) en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir*. XI Symposium Internacional sobre el *practicum* y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Pontevedra. Poio. 27-29 de junio, 855-865.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, Abeledo, E.J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 59-63
- González, N. e Ibáñez, A. (2011). Avances en el diseño metodológico de los prácticum de los grados de educación infantil y primaria. XI Symposium

-
- Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Pontevedra. Poio. 27-29 de junio, 912.
- Latorre, M.L. y Blanco, F.J. (2011). Expectativas sobre profesionalización en el prácticum. XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Pontevedra. Poio. 27-29 de junio, 1051.
- Pérez, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. VIII Symposium Internacional sobre prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. Pontevedra. Poio. 30 junio-2 julio.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 39-40.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Zabalza Beraza, M.A. (2004), *Condiciones para el desarrollo del practicum*. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, vol. 8, núm. 2. Universidad de Granada. Recuperado el 15 de diciembre de 2012, de: <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=56780202>

O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO TÉCNICA NA EMPRESA

Filipe Gonçalves S. Macedo

AUE – Associação Universitária de Espinho

Maria Ortelinda Barros Gonçalves

AUE- Associação Universitária de Espinho

O domínio de capacidades e de aptidões sobreleva e condiciona a aquisição de conhecimentos. Torna-se necessária uma consciente ação de mudanças educacionais que incentivem o desenvolvimento nevrálgico do país e a realização humana e profissional dos jovens. É, neste contexto, que se insere o principal objetivo do nosso trabalho.

A adesão dos alunos universitários e empresas, ao relançamento do ensino tecnológico, vem confirmar a necessidade deste tipo de ensino no sistema universitário, proporcionando a preparação dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho. Em todo o ensino tecnológico universitário, devem constar estágios obrigatórios em contexto de trabalho. Estes estágios farão parte integrante dos currículos dos cursos, constituindo um complemento indispensável da formação prática dos jovens, o que lhes proporcionará um contacto “in loco” com o funcionamento da empresa, e pôr à prova os conhecimentos teórico-práticos adquiridos em contexto de aula. Neste sentido, e com base numa reflexão crítica, o presente trabalho releva a importância do ensino tecnológico universitário, sustentando que se torna fundamental que os Estágio Académico, através da triangulação entre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico, façam o *matching* entre as necessidades das empresas e as competências dos alunos universitários.

INTRODUÇÃO

A Didáctica e o Estágio Escolar fazem uma conexão/gestão entre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico. As mesmas têm por função contribuir para a construção e organização de conhecimentos significativos para a vida das pessoas, com base numa reflexão crítica acerca da e para a sociedade em que estão inseridas e, principalmente, sobre a formação de que se ocupam.

O sector de "aprendizagem" corresponde a uma oferta de formação profissional que decorre ao mesmo tempo em universidade e em empresa. A tutela é mista, dos empresários e da administração pública ou privada, e os

cursos conduzem à obtenção de certificações reconhecidas por ambas as partes.

Aqui, a formação tecnológica desempenha um papel — chave pois, sem ela, o diálogo entre a empresa e a universidade não se efectua, com nítido prejuízo para o desenvolvimento equilibrado da sociedade.

A formação adequada de qualquer estudante / trabalhador pode ser analisada a diversos níveis. Ao nível do empresário, como principal agente interessado na garantia da competitividade da sua unidade produtiva, e ao nível do próprio estudante / trabalhador que, dessa forma vê ampliadas as suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

De acordo com Dias Baptista (1993), a Educação Tecnológica “é o conjunto de situações de ensino-aprendizagem que visam facilitar, nos educandos, a análise de conjunturas, estruturais ou contingentes, em que a técnica é o factor determinante; isto, no intuito quer de lhes ampliar e precisar a consciência do mundo, quer de neles se operacionalizar essa consciência, tendo em vista uma futura participação activa, bem-sucedida, nos ambientes técnicos” (Baptista, 1993).

Assim, podemos dizer que Técnica é a combinação de factores produtivos e operacionais que permitem a produção de um bem ou de um serviço. Técnica é uma “realização”.

Por sua vez, Tecnologia é o conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos directamente aplicáveis na produção ou na melhoria de bens e serviços. Tecnologia é uma “potencialidade”.

Ruiz González e Mandado Pérez dão-nos uma definição de tecnologia que julgo enquadrar-se muito bem no nosso estudo.

Os mesmos definem Tecnologia, como: “un conjunto de conocimientos aplicados y de reglas prácticas que tienen como misión crear, modificar y valorar o entorno del hombre para satisfacer sus necesidades tal como las concibe la sociedad de la época” (Ruiz, Mandado, 1989).

O incremento do ensino tecnológico, em Portugal, proporcionou um salto qualitativo na educação universitária para a vida activa.

A formação universitária tem como primeiro objectivo a empregabilidade.

É, pois, necessário motivar os indivíduos para a busca da formação conveniente, sob pena de se auto-excluirem da sociedade. A falta de uma actividade produtiva é o princípio do processo de exclusão social.

Ao novo ensino universitário exige-se que transmita o saber e o saber fazer, porquanto só sabe quem faz e só faz quem sabe. O novo ensino deve operar nos indivíduos a transformação imprescindível a um nível mais elevado, ou seja, a maximização dos saberes e competências. Esta aprendizagem deverá ser a mais alongada possível, dir-se-ia mesmo, ao longo da vida. Quanto maior for o tempo de aprendizagem, maior a capacidade de resposta de saber fazer, em momento oportuno.

Uma forma escolar universitária, mais dirigida para o mercado de trabalho, esteve quase sempre presente no plano das intenções políticas, a partir de exigências de especialização manifestadas, sobretudo, no período pós-segunda revolução industrial. Em Portugal, o primeiro decreto, de que há memória, da criação do ensino industrial remonta a 30 de Dezembro de 1852 e o seu Artº 20º diz o seguinte: «o Governo poderá contratar com algumas fábricas do Porto a fim de que sirvam de Officinas para o ensino do trabalho industrial [...]».

A educação tecnológica, domínio nevrálgico para o desenvolvimento do país e para a realização humana e profissional de muitos jovens, era uma área francamente subdesenvolvida no sistema de ensino português das últimas décadas.

A adesão de alunos universitários, autarquias e empresas ao relançamento do ensino técnico, veio confirmar a necessidade deste tipo de ensino no sistema universitário, de modo a ser possível preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho.

A finalidade é sensibilizar o aluno para diversas actividades concretas de envolvimento com os processos tecnológicos, de modo a poder desenvolver uma atitude empírica perante a realidade, desenvolvendo competência nos métodos de experimentação e observação.

De acordo com este alinhamento estratégico, foram celebrados diversos protocolos entre Universidades e várias associações e entidades representativas de organizações patronais e sociais de diferentes sectores da economia.

A preparação para a vida activa terá de constituir parte integrante de uma educação universitária, em termos de contrato para a aquisição de aptidões, de qualidades e de atitudes que poderão tornar os jovens aptos a agir e a adaptarem-se face à mudança que se pretende.

A transição da universidade para o mundo do trabalho foi sempre difícil, algumas vezes penosa para os jovens, mesmo em períodos de pleno emprego, aumentando essa dificuldade quando os empregos escasseiam, podendo, face a esta situação, afectar o comportamento dos jovens no início da carreira.

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Estamos a assistir a um processo de abertura das actividades produtivas e é neste contexto que se tem de desenvolver políticas de resposta orientadas para ganhar competitividade e, portanto, um bem-estar colectivo, quer no plano macroeconómico quer no plano dos grandes agregados, quer do lado do consumo ou da produção, quer duma estratégia individual ou no contexto duma estratégia colectiva.

As velhas situações existentes e o modelo de organização social e universitário revelam-se inadequados e os quatro pilares da educação, a saber:

Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros e Aprender a ser, serão cada vez mais decisivos no exercício pleno da cidadania.

 <i>Aprender a conhecer</i>	O processo de aprendizagem do conhecimento é um projeto em construção, ou seja, nunca estará acabado e toda e qualquer experiência servirá para o enriquecer. Assim sendo, o valor formativo da própria experiência do trabalho deve ser cada vez mais valorizado.
 <i>Aprender a fazer</i>	Aprender a conhecer e aprender a fazer estão interligados, se bem que o aprender a fazer esteja mais ligado à formação para o trabalho. As aprendizagens não devem estagnar. Na sua evolução se contraria a simples transmissão de práticas rotineiras e não inovadoras.
 <i>Aprender a viver com os outros</i>	Para que haja compreensão mútua é necessário que se respeitem os valores do pluralismo. Daí a necessidade da realização de projectos comuns e a capacidade de gerir conflitos. Desenvolve-se então a compreensão do outro e a percepção das interdependências.
 <i>Aprender a ser</i>	É indispensável o desenvolvimento da personalidade de cada um. Desta feita, age-se mais autonomamente com discernimento e responsabilidade pessoal. Cada indivíduo possui determinadas potencialidades como seja: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar, entre outras.

Tabela 1.- Pilares da Educação

O mercado de trabalho e o próprio tecido industrial vão exigindo novas qualificações.

Vence (1998) vai mais longe quando afirma que a dinâmica acelerada e contínua das alterações técnicas e produtivas requer uma capacidade de actualização e aprendizagem permanente por parte de todos os recursos humanos duma empresa, tanto técnicos e directores como operários. Por isso, diz que se deve implementar uma política de formação que vá respondendo aos novos requisitos, a qual deveria figurar no impulso da Formação Contínua e numa completa redefinição dos diferentes Planos de Formação Universitária,

com o objectivo de os adequar efectivamente às necessidades do tecido empresarial, evitando o actual esbanjamento, fruto da ausência de critérios orientadores e concedendo-lhe um papel essencial aos centros de inovação sectoriais (Vence, 1998).

MODELO DE ESTÁGIOS

Em todo este ensino tecnológico universitário, devem ser realizados estágios em contexto de trabalho, como componente de formação obrigatória devendo começar com um primeiro contacto com a empresa ainda no segundo ano e no início do terceiro, culminando com uma presença de três meses na empresa no final do curso. Estes estágios devem fazer parte integrante dos currículos dos cursos e constituem um complemento indispensável da formação prática dos jovens, permitindo-lhes conhecer “*in loco*” o funcionamento da empresa e pôr à prova os conhecimentos adquiridos nos respectivos cursos. Pela nossa experiência pessoal a organização do estágio em contexto de trabalho, torna-se impreterível que os conhecimentos teóricos, adquiridos durante a formação dos indivíduos dos Cursos Universitários, contextualizem a teoria na prática, familiarizando-se desta forma com o mundo do trabalho.

A realização do estágio é imprescindível, pois funciona como um teste para um futuro profissional e é além disso importante para quebrar as expectativas face ao futuro ou até mesmo para as consolidar.

Finalidades do Estágio	Mais-valia da formação profissional.
	Acesso ao futuro profissional.
	Contacto directo com as questões práticas.
	Vivência de situações da vida profissional.
	Obrigar o estagiário a aprender a pensar, a aprender e a fazer.

Tabela 2.- Finalidades do Estágio

O nosso contacto com os estagiários no mundo do trabalho leva-nos a conceber como objectivos um plano em que os conhecimentos teóricos se mobilizem e familiarizem no contacto com o mundo do trabalho; se desenvolvam competências criativas no desempenho da futura profissão, além de criar capacidades de intercomunicação, integração em equipa, capacidade de liderança, inovação e adaptação à mudança.

Perante este desenvolvimento conseguimos elevar padrões de conhecimento e actuação na prática, potenciando a empregabilidade, fazendo

face às exigências do mercado, criando a aproximação técnica com os demais profissionais dos países europeus.

É nossa proposta, criar um Programa de Estágio nos cursos Universitários. É nossa sugestão que a responsabilidade pelo acompanhamento do Programa de Estágio deve ser do Presidente do Conselho Pedagógico e integrando o Director do Curso como Coordenador, os licenciados profissionais das empresas como Orientadores e Professores do Departamento serão os Supervisores.

Qualquer estágio deve ocorrer nos meses de Maio e Junho com a duração diária de 8 (oito) horas, com início às 8h00 e fim às 17h00, prevendo 2 (duas) componentes teórica e prática. No plano do mesmo deve indicar a respectiva carga horária, os momentos em que ocorrerá o estágio, onde se realizará e como será orientado, supervisionado e avaliado.

O conceito básico do Estágio Profissional pretende proporcionar, oportunidades e acompanhar os estagiários em circunstâncias só encontradas no espaço profissional, compatibilizando o processo de formação com uma percepção prática e directa do trabalho. A realização deste estágio, realizado numa empresa ou instituição, só pode ocorrer com a orientação de um profissional devidamente credenciado para o efeito de modo que o estágio seja um complemento útil e enriquecedor da formação académica e profissional do estagiário. A própria Universidade, deve obrigar-se a disponibilizar laboratórios, a implementar a desenvolver projectos experimentais que entenda relevantes, para o sucesso do estágio e as entidades intervenientes obrigam-se a proporcionar ao formando o acesso aos locais das respectivas áreas de trabalho.

Com este projecto, encontrámos novo desafio para a construção e implementação de projectos de carreira profissional, uma valorização da dimensão pessoal e institucional da carreira, de modo que o estagiário se torne mais activo e responsável pela gestão da sua carreira como técnico.

Consideramos esta nossa vivência apenas um testemunho a acrescentar a outros. Não será um salto no escuro, pois ao longo do seu curso o jovem, será preparado para este embate, em aulas ministradas em empresas, em trabalhos de campo e noutras acções de preparação para a integração no mundo do trabalho. O aluno universitário a desempenhar tarefas concretas na empresa como se fosse um dos seus trabalhadores sujeito à ordem e disciplina internas, deve ser acompanhado pela universidade através de um tutor e na empresa através do seu orientador de estágio, sendo estes, com o aluno universitário, os responsáveis pela avaliação do estágio, não sendo de menosprezar que o empresário deve acompanhar todo este processo.

Todas estas Universidades ou, melhor dito, todos estes cursos universitários devem receber um mandato para serem agentes de desenvolvimento, para proporcionar aos jovens o prosseguimento de estudos nas áreas da especialização; além disso, deve proporcionar aos empresários a possibilidade de recrutarem quadros técnicos, hoje tão necessários às empresas e tão pouco disponíveis num universo universitário essencialmente

orientado para a investigação e demasiadamente distante da realidade do mercado de trabalho.

Um projecto desta natureza implica necessariamente o recurso a metodologias e actividades diversificadas, inovação e a permanente ligação ao mundo exterior, como referido.

Nos países de grande inovação e desenvolvimento tecnológico, é muito importante termos consciência de que o mundo empresarial não se apresenta com capacidade para absorver, de forma crescente, grande número de trabalhadores, com níveis cada vez mais elevados de escolaridade e preparação tecnológica cada vez mais avançada. A introdução das novas tecnologias nas empresas tem ocorrido sempre num contexto de redução de postos de trabalho.

Através dos dados que conseguimos apurar, dado que oitenta e cinco por cento dos alunos do ensino tecnológico universitário terão o seu fim último a colocação em empresas como trabalhadores qualificados, somos de opinião que um módulo da “Normalização” deve fazer parte de todos os currículos universitários. Contudo, todos os componentes duma sociedade devem conhecer as suas vantagens e contribuir para o seu desenvolvimento. Por isso, o ensino das normas deve ser considerado em todos os níveis de ensino. Nós, aqui, referir-nos-emos ao nível da formação tão só no âmbito universitário. A difusão da normalização deve começar por uma formação dos professores desta área do ensino.

Em vários países da Europa, as universidades dispõem de tutores de normalização, cuja missão é receberem todo o tipo de informação acerca das novas normas de modo que os centros universitários se convertam em centros de informação sobre a normalização.

Este nosso trabalho será uma defesa da formação de “tecnólogos”. E nisto não podemos esquecer que cada vez um número mais elevado de trabalhadores do conhecimento baseia sua acção no saber e no próprio trabalho manual. Cada vez mais verificamos que, neste grupo, se incluem pessoas que aplicam conhecimentos do mais elevado grau.

Terminamos citando Peter Drucker (2000):

“Na realidade, o tecnólogo poderá ser o verdadeiro sucessor dos trabalhadores especializados dos séculos XIX e XX. (...) Apenas na educação dos tecnólogos é que os países desenvolvidos continuam a ter uma vertente competitiva significativa, e vão continuar a tê-la durante algum tempo. (...) É provável que outros países – “emergentes” ou do “Terceiro Mundo” – estejam atrasados várias décadas – em parte porque educar tecnólogos é caro, em parte porque nestes países as pessoas de conhecimento continuam a olhar com desdém, talvez mesmo desprezo, o facto de se trabalhar com as mãos.”

Para que um país dê um salto para o desenvolvimento temos que crer no que Peter Drucker insiste: *“ao aumentar a produtividade dos trabalhadores do conhecimento deve ser dada prioridade máxima ao aumento da produtividade dos tecnólogos”*.

Objetivos dos Estágios Profissionais	Complementar e aperfeiçoar as competências sócioprofissionais dos jovens qualificados, através da frequência de um estágio em situação real de trabalho, visando a sua inserção na vida ativa;
	Possibilitar a maior articulação entre a saída do sistema universitário e a inserção no mundo do trabalho;
	Possibilitar a maior articulação entre a saída do sistema universitário e a inserção no mundo do trabalho;
	Facilitar o recrutamento e a integração de novos quadros nas empresas, através de apoio técnico e financeiro;
	Dinamizar o reconhecimento por parte das empresas, de novas formações e novas competências profissionais;
	Facilitar a inserção de diplomados de áreas de formação universitária com maiores dificuldades de integração na vida activa.

Tabela 3.- Objectivos do Estágio Profissional

Embora muitos países começassem tarde, já se abre outra etapa, à qual Alvin Toffler chama *a terceira onda*: é a *revolução científica e tecnológica* e desta vez não vai durar milénios nem séculos; quando muito, alguns decénios (Toffler, 1991). Nesta revolução, o mais importante não é nem a matéria-prima nem o volume de produção. Agora aparece, em primeiro lugar, outro elemento: o nível de conhecimento ou de tecnologia que se incorpora aos produtos.

A Formação para o Emprego

Na Formação para o Emprego deve levar-se a cabo um importante trabalho atendendo a **todas as competências**:

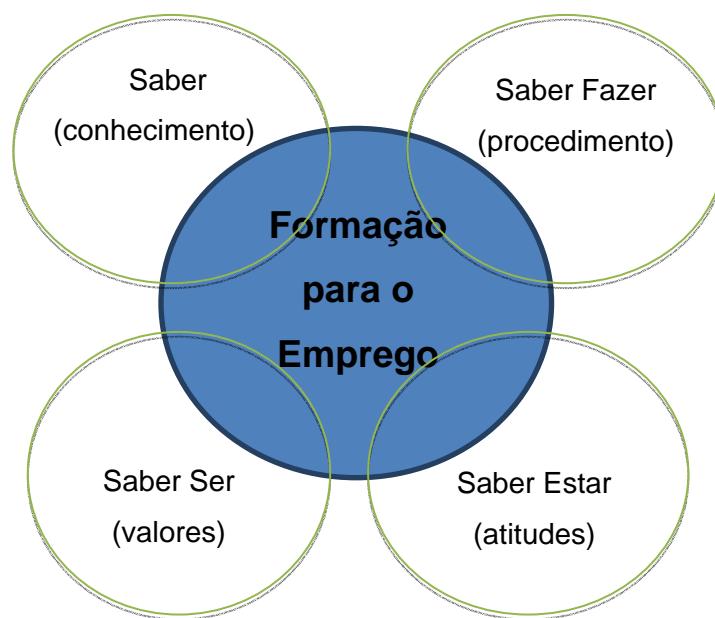


Figura 1.- Formação para o Emprego

Não devemos esquecer que as novas empresas requerem pessoas com novas habilidades, novas capacidades e até novos perfis profissionais. Não esqueçamos que estes novos perfis se definem por uma série de novas competências, tais como a polivalência, o pensamento crítico, a comunicação efectiva, a tomada de decisões e o trabalho em equipa.

Na sociedade do conhecimento em que nos encontramos, nos dias de hoje, nada há tão importante como a capacidade de “aprender a aprender”.

A Modernização Tecnológica

O tecnólogo deverá ter consciência de que as suas acções, enquanto tal, têm consequências sobre os homens, os valores e as suas crenças.

O tecnólogo não pode ser um agente passivo de conhecimento numa sociedade em que ele ajuda a destruir o velho e a construir o novo. Quanto mais depressa se altera o nosso mundo de ontem e de hoje, menos valor tem o que aprendemos sobre ele. É por isso que é fundamental a criação de capacidades e a formação de atitudes. Capacidade, para poder continuar a sua formação cada vez mais exigente e complexa. Atitude, para perceber que a aprendizagem é um processo contínuo para o qual deve estar consciente.

Thurow (1992) sugere sete *indústrias chave* para o séc. XXI:

- A microelectrónica;
- A biotecnologia;
- Novos materiais;
- Aviação civil;
- Telecomunicações;
- Máquinas ferramentas e robótica;
- Computadores (hardware e software).

Também é importante focar que o trabalho como factor de produção não corresponde apenas a pessoas, mas sim a pessoas com aptidões, atitudes e hábitos particulares, e para isso, é, pois, essencial estudar e educar a possibilidade de controlar os efeitos não desejados da Técnica.

Não deixa de ser interessante que Peter Druker, em 1959, já tivesse apelidado de *profissionais do conhecimento* aqueles que lidam com a informação técnica e especializada. O mesmo autor referia-se em concreto aos que, através do Conhecimento, transformam a informação em acção, pelo que o Conhecimento era entendido como uma actividade directamente produtiva, eminentemente prática, mas que tem a sustentá-lo disciplinas especializadas, mais ou menos complexas, de que a arquitectura, o design, a medicina, a biotecnologia e as engenharias são apenas alguns exemplos. (Druker,P. 2000)

Daniel Bessa (2003), entrevistado em Março, foca um problema que também nos preocupa: “*há cursos que só fazem sentido na cabeça*” de quem os criou, porque não têm “*minimamente em conta*” questões como a

empregabilidade...”, considera que o maior problema do ensino superior reside no facto de ter “uma oferta pouco adaptada à procura” [...] Quem faz as propostas de ensino são professores, que valorizam as suas próprias competências. É isso que explica a imensidão de cursos que há por aí, alguns dos quais só fazem sentido na cabeça das pessoas que os puseram no mercado, porque não têm minimamente em conta considerações de empregabilidade. Acho que o ensino reflecte excessivamente as prioridades e os interesses dos professores [...], até hoje, o cliente não contou”, revelando o autor a importância do ensino tecnológico universitário, expondo de forma clara e inequívoca o desfasamento entre a realidade social e a universidade, com as suas múltiplas ofertas de cursos para os quais não há segmentos de mercado.

Os universitários de cursos tecnológicos precisam de uma formação muito próxima ao mundo laboral, no qual se vai desenvolver a sua actividade profissional. Aspecto que se completa com a realização dos estágios em empresas que vêm a suprir a carência da visualização prática dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação académica.

A aproximação do aluno universitário ao mundo empresarial consegue motivá-lo e incentivá-lo no estudo das diversas disciplinas teóricas porque se apercebe da necessidade e da utilidade dos conteúdos teóricos e a sua aplicação no mundo real das empresas. Além disso, este complemento adicional à formação em temas da actualidade empresarial não é passível de se fazer em planos de estudo pouco flexíveis. Deste modo obteremos uma formação mais global para os nossos alunos universitários.

Tutor do Estágio Curricular

Devem ser constituídas equipas colaborativas para os períodos dos estágios curriculares nas empresas, organizando-se possível projectos em contexto real, entre os supervisores da universidade, o orientador da empresa e o aluno.

Este tipo de experiências gera um campo de estudo que comprehende o quê e para quê dos estágios curriculares em ambiente de trabalho empresarial, uma vez que põe em relação a teoria e a prática do ensino, utilizando também os novos recursos tecnológicos como nova forma de aquisição do conhecimento, pela utilização e aplicação desses recursos.

Quando assumimos esta forma docente das universidades tecnológicas como base de “investigação – acção”, levamos a cabo uma prática contextualizada, científica e reflexiva, essencialmente crítica explícita das formas de intervenção na busca de possibilidades e limitações para a acção no processo de ensinar – aprender. É preciso vencer a resistência das empresas tradicionais.

O texto electrónico trouxe uma autêntica revolução ante o livro tradicional, assim como a sua grande influência no processo do ensino – aprendizagem, dando origem ao método do ensino à distância, com um cariz mais individual do que o método anterior da universidade clássica, sendo capaz de gerar a

informação individual segundo as suas próprias necessidades durante a sua auto - aprendizagem, regulada por si própria.

Naisbitt, (1986) ao descrever as grandes tendências da sociedade contemporânea, insistia na importância da incorporação dos elementos tecnológicos para facilitar a aprendizagem, considerando que a “*tecnología puede transformar el aula*”.

Tutores e Avaliadores

Os objectivos da aprendizagem têm de estar legitimados pedagogicamente, para dar aos estudantes universitários oportunidades de adquirir habilidades próprias, adequadas às empresas; contudo, os tutores avaliadores estão de tal maneira presos às pedagogias escolares que têm dificuldades de transmissão dos saberes práticos.

Os avaliadores devem ter em conta alguns pontos a que devem prestar atenção, os quais se destacam na prática:



Figura 2.- Pontos a destacar dos Avaliadores

A avaliação, portanto, para que seja formativa, converte-se num elemento fundamental para a aprendizagem dos alunos universitários porque constitui um instrumento de apoio e acompanhamento da aprendizagem.

Dado que o estágio num posto de trabalho será a sua primeira experiência de trabalho, é conveniente que haja uma interação de três protagonistas:

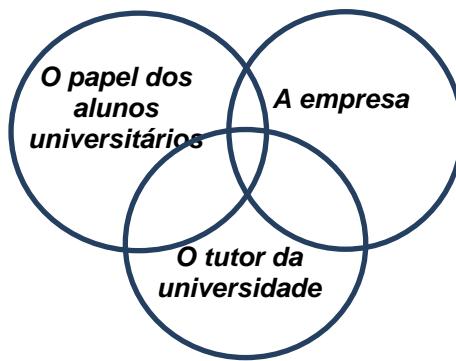


Figura 3.- Protagonistas do Estágio

A empresa que recebe o aluno universitário terá que se comprometer a tutelá-lo por meio de um dos seus trabalhadores. Este tutor deverá ajudar o universitário durante toda a sua estadia na empresa. Deve procurar acompanhar toda a aprendizagem do universitário para que ele ponha em prática os conhecimentos teóricos que adquiriu ao longo do curso. O tutor da empresa organiza o desenvolvimento da tarefa do aluno universitário e assinala as tarefas, regula a carga do trabalho a realizar e estabelece as relações entre eles.

O tutor da universidade tem a função de assegurar-se da aprendizagem do aluno universitário. Deve pôr-se em contacto com a empresa, terá de fazer um seguimento de todo o processo de estágio, visitando a empresa, fazendo chamadas telefónicas, solucionar dúvidas, etc. O tutor será o grande responsável pelo aproveitamento dos alunos universitários nos estágios, detetando as dificuldades, estabelecendo as tarefas e mesmo clarificando as atitudes deles nos estágios.

O papel dos alunos universitários estagiando nas empresas é principalmente o de aprender e terão que pôr em prática tudo aquilo que aprenderam nas aulas teóricas nas universidades. A pessoa mais importante da experiência no estágio é o aluno universitário devido à sua situação de formando num posto de trabalho; e é relevante a transparência da avaliação, mas, para isso, os tutores devem estar devidamente preparados para exercer bem esta função.

Seria muito interessante estabelecer redes de contacto e interacção entre os tutores para assim enriquecer o seu trabalho que por sua vez beneficiará a aprendizagem do formando universitário.

APRENDIZAGEM

A aprendizagem permite que o trabalho diário se integre nas experiências dos indivíduos para compreender que é sempre possível canalizar as energias de uma forma mais harmónica e adequada. Dentro deste mundo co-

responsável, o erro não é um visitante indesejável, muito pelo contrário é o grande mestre que dá lições para permitir chegar melhor aos objectivos da empresa. Chegar aos objectivos da empresa é eficácia.

Esta abordagem não tem nada a ver com a antiga concepção da aprendizagem baseada na aquisição e retenção sistemática do conhecimento e em competências estritamente definidas.

Por isso é que João Delgado Godinho afirma: “o ensino clássico é o refúgio do medo de ser posto em causa. Em contrapartida o ensino experencial permite uma aprendizagem sistémica, um constante pôr-se em causa, um caminhar de aquisições e rejeições, até ao momento em que as pessoas, homens ou mulheres, se sentem capazes de planejar as suas metas pessoais” (Godinho, 2000).

A Empresa como Escola

Cada organização corretamente projetada é praticamente um gigantesco centro de educação e formação.

Uma empresa voltada para a aprendizagem deve facilitar o desenvolvimento dos espíritos atentos para que possam aprender com as vivências diárias.

A Interiorização dos conteúdos culturais de cada sociedade, são imprescindíveis para uma adequada inserção social:



Figura 4.- Conteúdos culturais para Inserção Social

A teoria do capital humano tornou viável a aplicação do modelo económico neoclássico ao desenvolvimento da educação e dos recursos humanos, pela consideração da formação do capital humano como um investimento produtivo.

Desenvolveu-se, assim, o que Roberto Carneiro apelida de "modelo industrial de educação", ou seja, sistemas escolares inspirados no sistema económico de referência e cuja "missão suprema" era apoiá-lo, "sem ousar beliscar na sua inexorável marcha" (Carneiro, 1996).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptisa, J. (1993). *Educação tecnológica e os novos programas*. Porto: Edições ASA.
- Bessa, D. (2003, Março 6). *Público*.
- Carneiro, R. (1996). A evolução da economia e do emprego: Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do séc. XXI. In *A Educação do Futuro, o futuro da educação* (pp. 37-62). Porto: Edições Asa.
- Drucker, P. (1993). *Sociedade pós-capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Drucker, P. (2000). *Desafios da gestão para o século XXI*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Godinho, J. (2000, Julho). A Formação e os Novos Gestores. *Formação & Inovação*, 8.
- Naisbitt, J. (1986). *El desafio de los años 90*. Madrid: Fundesco.
- Ruiz, M.; Mandado, E. (1989). *La innovación tecnológica y su gestion*. Barcelona, Marcombo.
- Thurow, L. (1992). *Head to Head: The Coming Economic Battle among Japan, Europe and America*. New York: Varner Books.
- Toffler, A. (1991). *Os novos poderes*. Lisboa: Ed. Livros do Brasil.
- Vence, X. (1998). *Industria e innovación*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

CONSTRUIR UM CONTINUUM REFLEXIVO A PARTIR DO (E)PORTFOLIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Daniela Gonçalves

Centro de Investigação de Paula Frassinetti (CIPAF/ESEPF)

Xosé Manuel Cid Fernández

Universidade de Vigo

O presente artigo pretende ser um contributo neste extenso campo de investigação, clarificando os processos comunicacionais na elaboração de (e)portfolio no contexto da formação de professores, destacando o tipo de feedback, com múltiplos objectivos, que abre inúmeras possibilidades de expansão e desenvolvimento humano, quer no plano pessoal, quer profissional.

O PROCESSO COMUNICACIONAL NA ELABORAÇÃO DE (E)PORTFOLIOS

Os (e)portfolios reflexivos estão sustentados pelo discurso narrativo e reflexivo do seu autor que, oportunamente, vai sendo comentado e devolvido pelo professor-supervisor, funcionando como elemento desocultador e de apoio à (re)construção do conhecimento e como impulsionador na compreensão dos processos e na tomada de decisões.

Construir um (e)portfolio é construir um *continuum reflexivo*. É essa continuidade e regularidade da escrita que dá sentido e forma ao (e)portfolio, conformando este tipo de instrumento num (e)portfolio-conversa, tal como na metáfora usada por Felix & Benson (2003).

Recorrendo ao uso de metáforas, os autores tentam descrever os tipos de (e)portfolio que consideram existir na literatura pesquisada e seu papel como documentação do desempenho de professores em formação inicial. A metáfora do (e)portfolio-conversa emergiu da assunção de que só quando os formandos se sentem interlocutores privilegiados e tomando parte permanente no diálogo da construção, conseguem compreender o valor da estratégia para a sua evolução, tal como também já foi referido. Nesta perspectiva a conversa tem início desde que são explicados aos formandos os objectivos no uso do (e)portfolio e a forma como ele é desenvolvido e evolui, de forma contínua, até

aos momentos finais em que se discutem os objectivos atingidos e se definem metas futuras. Pelo meio, existe uma relação em *feedback* contínuo, regulador de todo o processo de formação, através do qual os formandos vão tomando consciência dos sucessos conseguidos ou das dificuldades sentidas, em função das pequenas metas definidas durante o processo de transformação, ou seja, do seu processo de desenvolvimento. Uma conversa, em suporte escrito e oral, multidireccional, uma vez que ocorre ora como conversa interior entre o indivíduo e si mesmo, ora entre o supervisor e cada formando individualmente, e ainda entre o supervisor e cada grupo de formandos, ou mesmo entre formandos entre si, tal como se pretende ilustrar através da seguinte figura:

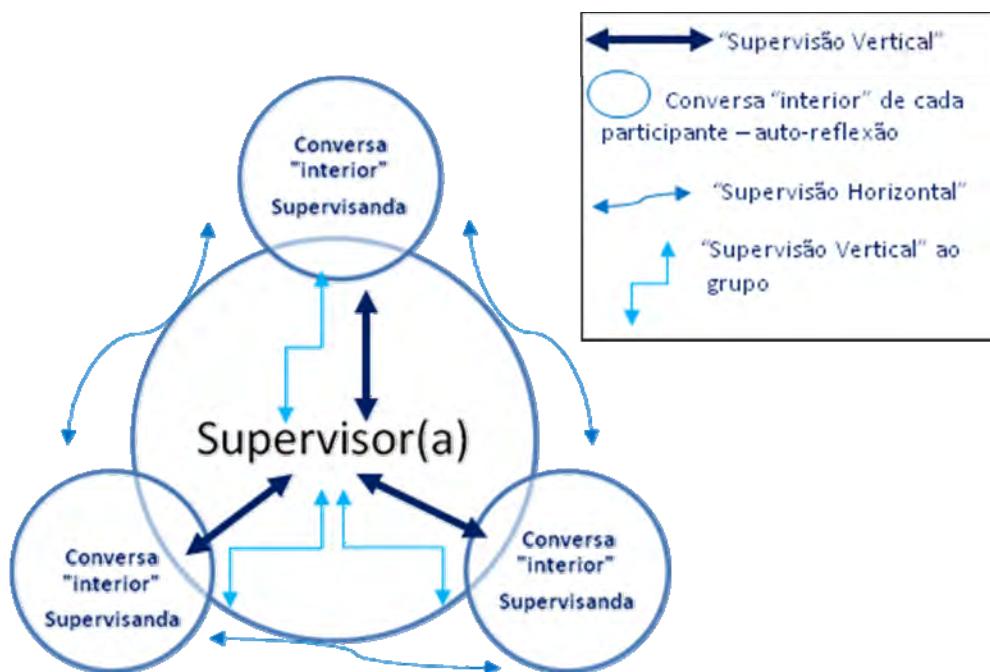


Figura 1.- Discurso multidireccional durante o período de formação

A dimensão comunicacional entre supervisor e cada supervisando reveste-se de importância acrescida, já que, dessa relação e do trabalho que através dela se desenvolve, depende o sucesso do programa de formação. Por isso, o ambiente de empatia, cooperação e liberdade se torna tão fundamental. No contexto deste estudo e no que se refere à concepção de (e)portfolio reflexivo aqui defendida, a referência que se faz ao tom e à estrutura das conversas abrange, essencialmente, o registo escrito.

Considerando o conceito de (e)portfolio reflexivo defendido por neste artigo e que abrange, entre outras características, o facto da sua construção ocorrer sustentada no discurso narrativo do seu autor, sempre comentado e devolvido pelo formador, tal configura uma conversa permanente entre ambos. A metáfora de Felix & Benson parece assim ajustada, visto que o (e)portfolio toma forma e vai sendo construído à medida que o formando elabora a escrita reflexiva sobre a sua aprendizagem, que, periodicamente, ao longo dos encontros/ciclos sucessivos que antecedem e sucedem as suas acções, vai ser

o suporte e a base de discussão do discurso interactivo entre o supervisor e o supervisando. A análise crítica que vai sendo feita e as conclusões que daí resultarem irão orientar as acções futuras e o próprio desenvolvimento global do estagiário, desvendando, esclarecendo e traçando um percurso, único e particular, decidido em conjunto, suportado pela dimensão dialogante e construtiva da relação supervisiva.

As dimensões da *reflexão escrita* e da *conversa mantida* entre o supervisando e o supervisor que o orienta e ajuda a estruturar a sua prática assumem relevância na definição de (e)portfolio de ensino proposta por Shulman (1998). A *conversa escrita* ou escrita dialógica das narrativas dos (e)portfolios tem uma particularidade distintiva que a torna especial, porque tem funções potencialmente desocultadoras e facilitadoras de processos reflexivos. Funciona como um espaço privilegiado no qual o estagiário, pela sua privacidade, se atreve a abordar assuntos que, por motivos pessoais e/ou de personalidade, recearia fazer oralmente.

Este tipo de estratégia formativa, tal como é definida na literatura, é um relato, feito na primeira pessoa, de uma série de experiências de ensino. A ideia é escrever sobre essas experiências, o mais sistematicamente possível e durante um período de tempo continuado, de modo a facilitar a contínua análise crítica. Trata-se de uma forma de fazer investigação pessoal, com carácter prático, uma vez que está associado aos aspectos práticos e emergentes da acção individual de cada professor.

Conforme Hobson (2001:20), as narrativas são o “elo necessário entre acção e reflexão quando um professor realiza um trabalho de investigação”. Quando escritos em contexto de estágio, como no caso em estudo, estas narrativas podem vir a tornar-se importantes meios de diálogo entre estagiários e supervisores. Nelas, os formandos escrevem as suas observações, fazem a análise das suas experiências, reflectem sobre as suas práticas ao longo de um período de tempo e fazem interpretações acerca dos aspectos salientados.

A escrita reflexiva e regular de narrativas que o estagiário mantém durante o seu programa de formação e que é respondida e comentada essencialmente pelo supervisor (embora também o possa ser por outros elementos envolvidos no processo) constitui um factor indispensável na elaboração de (e)portfolios reflexivos. Esse tipo de escrita assume funções particulares que são também comuns aos designados *dialogue journals*, sobre os quais Gebhard (1999) desenvolve algumas noções que se apresentam relevantes para o desenvolvimento de (e)portfolios.

Assim, conforme Gebhard (1999:79), as narrativas, podem “criar oportunidades para confrontar os aspectos afectivos de se ser professor, incluindo o que nos aborrece, desconcerta, frustra, encoraja, influencia, motiva e inspira”. Acrescenta ainda as potencialidades dos diários para criticar, duvidar, expressar frustração e levantar questões, podendo ser também um lugar para celebrar descobertas e sucessos.

As narrativas constituem-se, por isso, o espaço privilegiado de reflexão dos professores estagiários, apoiando-os na tomada de consciência durante a elaboração dos seus (e)portfolios e na condução dos seus percursos

profissionais. O objectivo deste tipo de narrativa é, conforme Gebhard (1999: 82), proporcionar oportunidades de consciencialização através da interacção com os outros, o que acentua a importância decisiva do princípio da “consciencialização” (Sá-Chaves, 2000).

Uma vez que cada texto escrito é respondido e comentado pelo supervisor, o retorno, desejavelmente, chega às mãos do seu autor com a orientação e o apoio necessários para que um novo passo seja dado, aludindo-se aqui claramente às perspectivas vygotskyanas. Compreende-se, por isso, que o supervisor tenha um papel de extrema importância nas respostas e comentários que redige, durante um processo que, por ser novo e marcante para estes formandos, é particularmente sensível. Dos tipos de resposta possíveis às narrativas de um estagiário, Gebhard (1999:90) destaca sete:

- Comentários “afectivos e personalizados”, que têm como objectivo reduzir a ansiedade do formando, construir uma ligação de harmonia e de confiança e estabelecer uma relação informal, semelhante àquela que existe entre duas pessoas que mantêm uma correspondência pessoal, associando aos *diários* o estilo de uma carta ou um tom pessoal;
- Comentários de “procedimento”, que são usados como lembretes e têm como função lembrar e (re)negociar regras e procedimentos estabelecidos e comunicar expectativas do supervisor ou orientador;
- “Respostas diretas a perguntas”, cuja intenção é fornecerem conhecimento directamente relacionado com as questões e dúvidas colocadas pelo autor do texto. Sempre que um formando coloca questões directamente dirigidas ao formador e/ou a si próprio, está automaticamente a elaborar os tópicos centrais da sua agenda de prioridades. Inicia, por isso, um diálogo que é significativo para si, o que funciona como alavanca para comentários mais extensos sobre as questões levantadas e, talvez também, para discussão acerca de resultados de pesquisas relevantes efectuadas.
- “Respostas compreensivas”, cujo objetivo é permitir que o próprio formando encontre, por si mesmo, as respostas para as suas questões. Este tipo de resposta pode funcionar como “espelho”, permitindo que o próprio professor veja, mais claramente, as suas ideias, práticas, sentimentos ou atitudes que podem, também, actuar como catalisadores para novas linhas de questionamento. Reafirma o valor e a importância do ouvir atentamente o que o outro tem para dizer, bem como o reconhecimento da importância em compreender o que foi dito. Em vez de fornecer uma solução para o problema apresentado, o supervisor parafraseia o que foi escrito pelo formando no diário, proporcionando como que uma imagem em espelho das suas ideias e sentimentos. Isso pode ajudá-lo a clarificar ou discernir ideias, atitudes e sentimentos. Esse tipo de tomada de consciência pode libertá-lo para procurar

respostas para as suas próprias questões. Em vez de lhe transmitir um sentimento de que está constantemente a ser ajudado, as respostas compreensivas podem conduzir a atitudes revigoradas de auto-controlo da própria aprendizagem, tal como sustenta Veiga Simão (2005).

- “Sugestões exploratórias”, cujo objectivo é proporcionar ideias para os professores explorarem o ensino, oferecendo sugestões, o que pode funcionar como ajuda à tomada de consciência acerca de filosofias, concepções e práticas de ensino. Conforme o autor, isso pode ser feito utilizando uma ou mais das seguintes estratégias: (a) resolução de problemas; (b) sugestão de novas acções com adaptações ou propostas contrárias ao que já foi experimentado para proporcionar dados de contraste e comparação; (c) fornecendo ao formando dados concretos que lhe permitam contrapor aquilo que ele faz com aquilo que ele pensa que faz ou com o que ele acredita; (d) clarificando sentimentos.
- “Comentários e questões síntese”, que ajudam nas dificuldades em ver aquilo que é óbvio para um observador externo, dada a proximidade com as situações de ensino. As “respostas-síntese” têm a vantagem de permitir ao formando distinguir padrões no tipo de ensino que desenvolve, trazer à luz algumas questões e ver ligações entre comentários que faz ao longo do (e)portfolio. Podem proporcionar uma ligação entre comentários anteriores e comentários mais recentes, levantar questões aos próprios estagiários ou ainda proporcionar oportunidade para efectuar ligações entre parcelas de informação distintas para dar origem a novos conceitos.
- “Comentários a perguntas não solicitadas”, cujo objectivo é levantar algumas questões que não foram directamente expostas pelo formando, mas que se podem vislumbrar “por entre linhas”. Normalmente, são assuntos que o supervisor considera importantes e que não foram directamente abordados pelo formando. É este tipo de *feedback*, com múltiplos objectivos, tal como a tipologia apresentada permite perceber, que abre inúmeras possibilidades de expansão e desenvolvimento humano, quer no plano pessoal, quer profissional.

A escrita, deste modo entendida, acerca da prática organizada em ciclos de acção e as conversas orais que ocorrem em encontros previamente definidos dão origem a um conjunto de decisões e acções que vão configurando um determinado percurso, percurso esse que, por sua vez, vai sendo documentado. No final, esse conjunto de situações dão forma àquilo que aqui, na sua dimensão de produto, se denomina (e)portfolio reflexivo. Daqui se conclui que se trata de uma relação intrínseca entre a dimensão processual e aquilo que naturalmente dela decorre: um produto singular e sempre único.

O (e)portfolio não pode ser entendido apenas como uma ferramenta, um instrumento, um documento, um formato, um material. Muito mais do que isso, é um conceito abrangente que, apesar de, no final, permitir a emergência desse produto-final que pode ser consultado, congrega evidência coerentemente organizada acerca da prática desenvolvida em ciclos de acção. Tais ciclos comprtam a observação dessa prática, a reflexão individual escrita e oral, num diálogo multidireccional, suportado por registos de apoio continuado, numa relação colaborativa e afectiva entre os intervenientes, que vai muito para além do suporte em papel, digital ou qualquer outro.

A orientação efectiva por parte do supervisor torna-se, assim, essencial em todo o processo, conferindo um estilo dialogante e dinâmico ao (e)portfolio, como é, aliás, sublinhado por Sá-Chaves (2000:15) quando afirma que:

“os portfolios reflexivos são instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros”.

O registo escrito que acompanha o fluir do pensamento deve acontecer continuamente e deve obter o suporte afectivo ou informativo do seu interlocutor, igualmente de uma forma regular, confirmando esta relação formador/formando ao longo do tempo. Os dois participantes mantêm o diálogo contínuo (daí a opção pelo (e)portfolio, visto que facilita esse diálogo contínuo e “acelera” o processo sem prejudicar a atitude reflexiva), criando possibilidades para que o formando aja nos momentos oportunos e caminhe no sentido da satisfação pessoal e profissional. A busca conjunta de respostas e soluções ocorre, não num momento posterior, descontextualizado e desprovido de sentido e pertinência, mas antes nas circunstâncias em que as necessidades o exigem.

É esta conjuntura que permite actuar a tempo, como aliás salienta Sá-Chaves (2000:15), ao declarar que “este carácter de oportunidade confere à metodologia de portfolio a sua tónica fundamental, porque propõe a possibilidade do sucesso do estudante que, em tempo, pôde transformar, mudar, (re)equacionar em vez de simplesmente sobre ele, o formador, poder ajuizar, avaliar, classificar”.

Nessas circunstâncias, a elaboração do (e)portfolio evidencia, quer para o formando quer para o formador, os processos de auto-reflexão, que conduzem à acção, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodirecciónamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento.

Desse modo, o (e)portfolio poderá reflectir todo o pensar ocorrido durante as várias fases do programa de formação, alicerçado nas razões do seu surgimento, com as alegrias, vicissitudes, sucessos e insucessos de que

se revestiu o processo de aprendizagem.

Retomando Sá-Chaves (2000:15):

"através de um discurso narrativo do próprio formando organizado em ciclos sucessivos e interactivos de reflexão pró-activa, interactiva e pós-activa, o portfolio pode fornecer evidência não apenas sobre os descritores das acções vivenciadas e reflectidas, sobre os seus constrangimentos e coerência, sobre o seu grau de sucesso/insucesso face ao esperado mas, sobretudo, permite fazer a captura do fluir do pensamento do mesmo formando à medida que vai (ou não) sendo capaz de analisar criticamente as suas práticas".

O conhecimento vai sendo construído de modo progressivo, ciclo após ciclo, ilustrando o desenvolvimento e a evolução ocorridos. Trata-se de um conhecimento experiencial, individual e único, uma vez que cada percurso não é igual a outro. Cada formando, embora convivendo com os restantes elementos do seu grupo de formação e partilhando as suas experiências, traça, sob a orientação do seu supervisor e com o seu apoio, um caminho singular, tornado visível, no final, em toda a sua plenitude de *nuances* vivenciadas.

Assim, cada (e)portfolio é uma criação única, uma vez que cada formando percorre um percurso também único, decide que caminhos seguir, que evidências incluir e procede a várias fases de auto-avaliação e auto-regulação como parte do processo de desenvolvimento. Por isso, os (e)portfolios resultam, no final, em peças originais, reflectindo percursos e vivências particulares com dilemas, receios, sucessos e alegrias diferentes, tal como também refere (Sá-Chaves, 2000:16):

"Terminados, constituem peças únicas, cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e reflectidas, no quadro de referências pessoais que balizou tal reflexão, no leque de interpretações que conjuntamente, supervisor e supervisando souberam tecer no estilo pessoal que, a cada qual, permitiu crescer, para que, naturalmente pudesse vir a afastar-se. Pelo meio, um instrumento, uma memória, uma metodologia: o portfolio".

Na verdade, as dimensões interactiva e reflexiva, que intervêm nos processos de construção de conhecimento, fazem do (e)portfolio um documento dinâmico, em constante transformação, através de processos que permitem a interligação dos vários aspectos, dimensões e níveis da experiência. Através das várias narrativas, o (e)portfolio pode funcionar como um mecanismo que ajuda o seu autor a pensar, a ligar as diferentes ideias, para construir significados baseados na sua própria compreensão emergente das dimensões pessoais e profissionais do ensino, conectando as várias circunstâncias e as aprendizagens significativas que lhes estão associadas. É como "tecer uma "teia" com fios que se ligam, voltam a ligar e entrelaçam em diferentes momentos ao longo do caminho" (Tanner, 2003:21). A ideia metafórica da teia veicula a percepção do processo complexo de formação, com vários momentos de aprendizagem ou incidentes decisivos, que se sucedem, cruzam, completam ou reconstroem.

A natureza dinâmica do processo de desenvolvimento do (e)portfolio

permite, quer ao estudante, quer ao professor-supervisor, reflectirem sobre o desenvolvimento e a evolução ocorridos no decurso do programa de formação, bem como a observação do formando no seu contexto de trabalho, ou seja, como uma actividade complexa com vários elementos interligados.

Os (e)portfolios podem, por isso, servir como meios eficazes de apoio aos formandos, centrando-os em áreas-chave e guiá-los na constante revisão das suas ideias ao longo do tempo, uma vez que estão continuamente a ser utilizados, como instrumentos dinâmicos que são e em constante construção. Permitem-lhes mais facilmente identificar as suas necessidades e ajudam-nos no processo de resolução de problemas.

As potencialidades na elaboração de um (e)portfolio incidem essencialmente no facto de se constituir como um processo dinâmico, dado que o conhecimento vai sendo (re)construído de forma progressiva, permitindo ligar, reflectidamente, vários aspectos relacionados com o ensino, com o acto de ensinar e de aprender e com a própria vida que é o contexto no qual esses mesmos actos ocorrem. O processo está em constante transformação e nunca está acabado, nem mesmo findo o processo de estágio: daí a natureza *inacabada* que o caracteriza e que se torna num dos princípios fundamentais nesta nova filosofia de formação.

No quadro das interpretações e decisões efectuadas em conjunto e num estilo pessoal, supervisor e supervisando emergem mais conhecedores de si próprios e mais capazes no seu próprio agir. A construção negociada da autonomia e o desenvolvimento da competência meta-reflexiva (Sá-Chaves, 2000) permitirão, assim, que o formando continue o seu caminho da descoberta e venha a ser capaz de se auto-supervisionar continuadamente.

Um caso real: o desenvolvimento pessoal e profissional no curso 2009-10

O facto de a totalidade dos docentes utilizar a plataforma Moodle – plataforma eLearning (software livre, também conhecido como um Curso de Gestão System (CMS), ou Learning Management Systems (LMS) ou Virtual Learning Environment (VLE)), circunstância que a nossa instituição de ensino regista com agrado e que revela que os esforços de sensibilização e de formação do seu quadro de docentes tem produzido efeitos, potenciou, em grande medida, a utilização da estratégia (e)portfolio, bem como a interacção (constante) dos participantes implicados no processo. No sentido de aprofundar o conhecimento acerca das potencialidades da metodologia (e)portfolio para os estudantes, recorremos a um percurso: o percurso da estudante S. Moura que seguidamente apresentamos uma síntese.

O percurso da S. Moura esteve caracterizado por atitudes constantes de auto questionamento e de reflexão profunda sobre a prática, sobre o seu processo de desenvolvimento e concomitante processo de construção do (e)portfolio. Esta postura face ao ensino, ao papel do professor e do aluno e a todos os aspectos relacionados com o programa de formação conduziram-na, frequentemente, a momentos de grande insatisfação, mas também de fascínio pela descoberta. A indagação constante acerca de tudo faz parte da sua

natureza e essa sua maneira de ser deu origem, muitas vezes, a confrontos de ideias e de concepções que, por sua vez, transportaram todos os elementos do núcleo a outros níveis de compreensão. As suas incertezas e dúvidas colocaram no centro da discussão assuntos de extrema relevância para colegas e supervisora.

O seu processo formativo espelhou um desenvolvimento profissional de elevado nível e constituiu-se como uma peça-chave, neste estudo, para a compreensão dos processos de construção de (e)portfolios e dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional que subentendem.

O grau de evolução ocorrido e o nível de competências adquirido atestam bem o investimento crítico que colocou no seu processo de aprendizagem.

Não obstante, o processo de construção do seu (e)portfolio coincidiu com vários momentos de indecisão e insegurança, tendo culminado com um sentimento de grande insatisfação. Conforme explicou à supervisora-investigadora, no final, o seu (e)portfolio não espelhou, com rigor, o seu desenvolvimento durante o processo de formação, em situação de estágio.

A problemática central da sua *viagem* de exploração esteve situada na própria indefinição de objectivos de formação. As dificuldades em identificar um rumo preciso na sua caminhada deixaram-na ansiosa e abatida durante grande parte tempo. O facto das suas colegas de estágio terem definido objectivos muito concretos devido a problemas que identificaram desde cedo, determinou a sua percepção de que o trabalho que estava a desenvolver não tinha metas específicas e que, por isso, andava à *deriva*. Curiosamente, no caso da S. Moura, a ausência de problemas foi um problema.

Esse período de instabilidade emocional e de inconstância no seu modo de agir, só se desvaneceu quando, entre Dezembro de 2009 e Janeiro de 2010, o momento de sistematização na organização do seu (e)portfolio trouxe uma outra visibilidade ao seu percurso de crescimento.

Na verdade, a S. Moura dialogou com a supervisora e com os *problemas* e os *momentos-chave* do seu processo, analisando e reflectindo sobre as evidências concretas da sua prática. Desse modo, ao *seleccionar* o seu material parece ter conseguido aperceber-se de alguns objectivos dos quais não estava consciente. O processo de construção do (e)portfolio parece, por isso, ter facilitado a desocultação de metas atingidas, bem como de metas a atingir.

A fase de indefinição foi, então, ultrapassada. A recolha e selecção de documentos provaram-lhe que a sua percepção, conforme as suas palavras, de *não estar a fazer nada* estava errada e permitiu-lhe definir novas acções, novas metas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, tendo operado uma evolução significativa. Nessas ocasiões de viragem, a S. Moura expressou grande entusiasmo pela construção do (e)portfolio, desenvolvendo um sentimento de *autoria*.

A mesma selecção de evidências que permitiu à S. Moura dar um salto qualitativo no seu percurso, assumiu-se também como um constrangimento. As

tarefas de selecção e organização não foram facilmente concretizadas. Para além da ausência consciente de objectivos formativos que, por si só, já dificultou bastante o processo de selecção, o facto da S. Moura ter de as realizar individualmente, para posteriormente partilhar com a supervisora, originou grandes dúvidas e insatisfação. Uma insatisfação que a acompanhou até ao final, dado que a organização do (e)portfolio era sempre levada a cabo em momentos posteriores às experiências em sala de aula, tendo consumido tempo e esforço suplementares.

Esta circunstância parece explicar o facto do (e)portfolio-produto da S. Moura se ter apresentado, algumas vezes, esvaziado de conteúdo, uma tendência que se veio agravando, cada vez mais, à medida que o final do estágio se aproximava. Um outro fenómeno verificado e que a falta de sistematicidade na orientação e acompanhamento na construção do (e)portfolio parece explicar, foram as lacunas a nível de justificação e explicitação dos documentos inseridos.

Parece, portanto, confirmar-se que os momentos de análise e discussão do conteúdo dos (e)portfolios são essenciais para o entendimento global e profundo do desenvolvimento dos seus autores, bem como para o direcionamento dos percursos, em tempo útil. No entanto, para que os portfolios possam ser (re)elaborados na acção e partilhados de modo a facilitar o ajuste das práticas, a regularidade do processo supervisivo é fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do (e)portfolio pode proporcionar excelentes oportunidades de reflexão. Reflexão sobre o ensino, a aprendizagem, os métodos utilizados e os seus efeitos e implicações; reflexão sobre si próprio e os rumos escolhidos e a seguir. Para além disso, a reflexão sobre exemplos concretos da prática e documentados no (e)portfolio oferece um estímulo para experimentação e inovação. Daí que a *reflexão* seja o conceito fundamental ou por outras palavras, o *ingrediente-chave* na metodologia (e)portfolio.

No âmbito de um paradigma de formação reflexiva e crítica de professores e partindo do pressuposto de que o (e)portfolio pode estimular o pensamento reflexivo, como aliás vem sendo referenciado, a questão da qualidade é de toda a relevância. Pretende-se saber de que tipo de reflexão se trata, que assuntos/temas aborda, quais os limites da sua abrangência/profundidade ou, mais relevante ainda, que saber é que a reflexão faz emergir e que implicações é que tem no ensino que gera (professor) e nas aprendizagens que se efectuam (estudantes). Conforme Vieira (2006:16), importa, por isso, equacionar a relação que existe entre duas questões indissociáveis: “o que significa ser um professor reflexivo? o que significa aprender com qualidade na escola?, direcionando para o que realmente está em causa: que reflexão para que educação?”

Dado que o objectivo principal na utilização de portfolios é estimular a reflexão e, desse modo, conduzir a práticas mais efectivas, impõe-se encontrar

alguma qualidade/profundidade no tipo de reflexão que o instrumento procura promover. Esta é, aliás, uma questão relevante quando se procura analisar de uma forma mais profunda este tipo de metodologia. A questão prende-se, portanto, com “a inclusão de informação que forneça evidência acerca dos diferentes níveis de reflexividade do formando e ainda acerca da abrangência das suas reflexões” (Sá-Chaves, 2000:23).

A profundidade da reflexão nas narrativas e/ou textos que acompanham, explicam e testemunham os vários aspectos da aprendizagem efectuada tem sido objecto de análise desde que, nos anos sessenta, se começou a falar da importância em reflectir sobre a prática. Importa, por isso, considerar o que a bibliografia oferece, nomeadamente, acerca do conteúdo e dos possíveis estádios ou níveis da reflexão.

Desse modo, é imperativo que a reflexão seja contínua, como, aliás, foi já mencionado, integrando todos os episódios epistemicamente relevantes e incidentes da formação e não apenas observações pontuais, possibilitando um *continuum* formativo capaz de integrar, à luz das interpretações, os novos conhecimentos nos já adquiridos, conduzindo, nesse processo, à reconstrução do saber pessoal. É essa continuidade que vai permitir a transformação progressiva das próprias concepções e, consequentemente, das práticas. O objectivo centra-se então em tornar cada vez mais conscientes e evidentes os processos mentais que estruturam e fundamentam o desenvolvimento pessoal e profissional dos autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Felix, J. & Benson, A. (2003). "The Metaphor of Portfolio in Teacher Education Programs". *Visions of Quality*, Vol. 7, pp. 237-251.
- Gebhard, J. G. (1999). "Reflecting through a teaching journal". In Gebhard, J. G. & Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness - A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobson, D. (2001). Action and Reflection: Narrative and Journaling in Teacher Research. In Burnaford, G., Fischer, J. & Hobson, D. (2001). *Teachers Doing Research: The Power of Action Through Inquiry*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sá-Chaves, I. (2000). Portfolios reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão. *Cadernos Didácticos*. Série Supervisão Nº1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: a theoretical activity. In N. Lyons (ed.). *With portfolio in hand - validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press: 23-28.
- Tanner, R. (2003). Outside In, Inside Out: Creating a Teaching Portfoli". In Byrd, Patricia and Gayle Nelson (Eds.). *Sustaining Professionalism*.

Professional Development in Language Education Series, Volume 3. Alexandria, Virginia. TESOL.

Veiga Simão, A. M. (2005). O *Portfolio* como instrumento na Auto-Regulação da Aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. In Sá-Chaves, I. (2005). (org.) Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. *Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F., (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica" In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

PEDAGOGICAL SUPERVISION OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS AND THE USE OF DIGITAL TEXTBOOK

Daniela Gonçalves

Centro de Investigação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
(CIPAF/ESEPF) (Portugal)

Ana Marques Mendes

Colégio do Bom Sucesso (Portugal)

This article falls within the teachers' initial training and assumes that the professional and personal development of future teachers should be based on the development of critical reflection capacities, facilitated by the supervisory monitoring, as a process of gradual (re)construction of knowledge, of transformation of practices and contexts, of professional emancipation and of pedagogical innovation.

Within a naturalistic paradigm of qualitative matrix and in an interpretative approach, the research that was made and the cross-checking of data that were gathered throughout the process allowed to build a synthesis of learning pathways of two teachers of the primary education who implemented the digital textbook (DTB) in a classroom of the 1st year of schooling.

It is argued that the DTB application is presented as a strategy that is consistently coupled with a methodology of reflexive, humanistic and ecological training and with a model of situational supervision and integrator of the formative, evaluative and supervisory dimensions, although we consider that it should never be the sole teaching material to be used in an educational context.

INTRODUCTION

Learning is a permanent process which doesn't consist of opposing pupils' childish ideas on the one hand and the teacher's elaborate ideas on the other but of comparing the pupils' ideas among themselves, with the progresses that they are making (Cid 2009, 85).

In the educative community, the teacher's figure assumes a central role which, despite his indisputable importance, is of an enormous complexity. Becoming a teacher is a process which develops gradually over time. It begins before beginning the formal training stage and extends throughout the

professional life, crossing multiple contexts, living several challenges and dilemmas and developing knowledge in various domains. It's unquestionable that the teacher, moving himself in complex and contradictory settings, will face (and solve) situations of sole and more and more demanding features, having, for that purpose, to mobilize very specialized and simultaneously comprehensive knowledge.

Therefore, it's crucial to identify and problematize knowledge and the skills that the teacher needs to have, in each moment and in different dimensions, remembering that in this process there are numerous constraints of political, administrative, institutional, social, cultural or personal nature.

In numerous situations of professional context, among teachers or in training situations, even in initial training, when the issue of teaching as starting point is raised, we come across a diversity of points of view regarding the respective meaning(s) that we give it. Just as Roldão says (2009, 14), we can establish broad categories regarding what is considered crucial, for the teachers and future teachers, in the teaching act:

Teaching is giving 'matter', i.e. explaining to the pupils contents, facts, theories that are a part of culture that should be passed down to another generation; teaching is facilitating the work of learning that the pupils should develop autonomously; teaching is organizing the presentation of contents; teaching is posing questions that lead pupils to think.

The view that we propose here doesn't coincide, strictly speaking, with any of the categories here referred, although it incorporates the contributions of the stimulus to the reflexive activity and to the role of transmission of a cultural inheritance that the teaching act implies.

In our point of view, the teaching act consists of the development of a specialized action that is supported by a solid and proper scientific knowledge, implying the activation of a set of several devices which enhance, actively, the learning of another person or group of persons.

Consequently, and within the teachers' initial training, the general purpose of this text is to present a synthesis of the point of view and experience of the professional and personal development of two trainee teachers with a special emphasis in the promotion of critical reflection capacities, facilitated both by the envisioned supervisory "style" and by the introduction of the DTB in a classroom of the 1st year of schooling that added to a greater motivation of the pupils, as a process of gradual re(building) of knowledge.

Complexity and development of the professional (and personal) identity in the teachers' initial training

Not wanting to trace a thorough historical path of the teachers' initial training in Portugal, we consider crucial to understand the (complex) phenomena involved in the teachers' training which affect the development of their personal and professional identity.

In the last decades, the teachers' training has been regarded in an essentially technical way, just like the "equip" of knowledge for the entry in the classroom – in the case of the initial training – and like the updating or recycling of knowledge – in the case of continuing formation.

The natural development of the education systems themselves and the growing theorization regarding school as organization, as particular space of management of an educative territory and as symbolic reference of educative action and pedagogical intervention have insistently undermined this conception.

It's generally recognized that the understanding of the training issue is of a real complexity, especially since the various processes of teachers' training in Portugal have been institutionalized in historical moments which differ greatly from each other, often obeying to fragmented projects which result, on several levels, from the educational system and developed from theoretical premises, about the educational issues, not always converging (Campos 2001). Now, the diversified origin of the different projects, together with imperatives of social and economic nature, sowed the seed for a certain heterogeneity of training systems (initial and continuing), on different levels of the educational system that quite often coexisted.

However, this dispersion is justified. In order to give an account of that dispersion, what we present here will look into the purpose of characterizing, in broad terms, the initial training in Portugal and, thereby, contribute to a better understanding of the conditions that are in the origin of the current reality.

Note that, meanwhile, the reorganization process of the European common area regarding the higher education, triggered by the Bologna Declaration, in June 1999, led to a reconfiguration of the teachers' initial training and defined a sole path, namely guidelines that run counter the coexistence of different training systems.

Till the beginning of the 1970s, the teachers' initial training was regarded as a process developed at an institutional level and granted the professional status of teacher. This process could take place in different moments concerning the time when not only the scientific formation but also the first experiences of pedagogical practice occurred, since the teachers in formation must teach in two classes and make the so-called "State Exam". According to this model, it's the Education Public Administration, as entity responsible for the training, that certifies the qualification of the graduates.

After the 1970s, and for several years, various training systems coexisted, namely the teachers' initial training, included in the Degrees with Branches of Educational Training and in the Degrees in Education, along with the Professionalization in Exercise (which appears had its terminus in 2010).

Curricular Years	1st Year / 2nd Year/ 3rd Year	4th Year	5th Year
Component of the received Formation	Scientific Formation	Scientific and pedagogical Formation	Pedagogical training and scientific monograph

Table 1.- Curricular System of the Degrees of the educational Branch [Adapted from Pacheco e Flores, 1999:66]

These degrees appeared with an innovative project when the vocational competence in the domains of the preparatory and secondary schools was conferred to the universities. In fact, the question was to train teachers able to enter the active life with a defined professional status, from this model of training, which determined a conceptualization of guiding principles and of the structuring of the degree courses of the Branch of Educational Training.

In 1978, and with a similar framework, Teaching Degrees (as an alternative to bachelors) were created, in which the development of three knowledge areas is contemplated – the scientific knowledge, the pedagogical knowledge and the professional knowledge – as can be seen in the table below:

Curricular Years	1st Year / 2nd Year / 3rd Year / 4th Year	5th Year
Component of the received Formation	Scientific Formation Pedagogical Formation Pedagogical Practice	Pedagogical training

Table 2.- Curricular system of the Teaching degrees [Adapted from Pacheco e Flores, 1999:86]

These degree courses include already the pedagogical practice, under the form of a traineeship with the duration of one year (5th year of their study plans).

With the Revolution of April of 1974, the political, social and cultural context underwent great changes, resulting in a deep impact in school education and, obviously, in the strategies and requirements of the teaching professionalization, with the massification of post-primary teaching and with the transference of the responsibility of the teachers' training to the institutions of higher education.

This massification of education forced to a larger number of responsible persons for educational functions, resulting in a larger number of those who have to perform teaching professional functions without professional title or even with insufficient training and academic qualification, since the first priority, rather than qualifying, was to guarantee that the needs arising from the teaching massification were ensured.

For some time now, the qualification habilitation for the teaching implies a Degree of four or five years, depending on the next teaching cycle where the training function will be developed (teaching).

In the case of our study, the participants attended the first Bologna course of teaching formation in Portugal, what implied a three year degree – Basic Education Degree – and, immediately afterwards, a professional master's degree during three semesters.

Assumptions that justify the professional development of the teachers' initial training

Nowadays the notion of professional development has assumed a great visibility in the debates about the training of teachers of the different teaching levels. To a large extent, this highlight results from the confirmation that, in order to give answers to the current school challenges, the acquired knowledge and the competences developed by teachers, before and even during the initial training, are manifestly insufficient for the exercise of their functions throughout their career.

In Roldão's (2005) opinion, the training practices can't obviously be implemented without the deep commitment of teachers and school management and require, before the issue complexity, a reconceptualization of training as axis and as strategy of professional development.

The notion of professional development can be confused with the notion of training but they aren't properly synonyms, since the training is associated to the idea of "attending" courses, in a more or less "instructional" logic, and the professional development is carried out through multiple ways and processes, such as accomplishment of projects, sharing of experiences, reflection exercise, among others. Besides that, the term training is associated with an essentially "outside in" movement, in which it's up to the teacher to absorb knowledge and information that are transmitted to them, and the expression professional development is associated with an reverse movement, "inside out", in which it's up to the teacher in development to decide which issues he wants to take into account and which projects he wants to undertake and implement. In other words, the teacher shifts from object, in the training, to subject, in the professional development.

We share this point of view, since, generally, in the training, it's mainly taken into consideration what the teacher needs to learn, while, in the professional development, the knowledge aspects that the teacher has at the starting point are maximized.

According to this difference, training tends to be considered in a compartmentalized way, i.e. divided by issues or themes, while the professional development, although it can focus in each moment one or another theme, always tends to imply the teacher himself as a whole and, in this sense, requires the interconnection between theory and practice. Training instead starts inevitably from theory and quite often doesn't get out of it.

Taking into account these assumptions, when we refer to the teachers' professional development doesn't mean we refer to the teachers' training. However, the professional development conception allows to take a new look to the teachers' formation, since, when valuing their professional emancipation, the teachers are no longer viewed as mere information receptors, beginning to be understood as autonomous and responsible professionals, with multiple facets and proper potentialities. Thus, the term "development" indicates ideas of continuity and evolution, notions not totally compatible with a traditional view of combining of initial training and professional improvement, provided by the continuing training.

We advocate thereby formative processes contextualized by an approach of professional development which provide the confrontation of the teachers' daily actions with the public theories.

We also claim that they review their own practices and the theories that support them, adopting an attitude of systematic research of practice and of search of new knowledge concerning the theory and practice of teaching. This is the case of DTB in educative context that obviously entails great challenges to these professionals.

With this conviction, just as Moreira (2010, 21), we consider that the transformations of the teaching practices will only take place as the teacher broadens his conscience about the proper practice, that about the classroom and that of the school as a whole, what conjectures theoretical and critic knowledge about reality as edifying innovator – aiming to highlight the importance of mobilizing, in education practice, devices that induce/generate/facilitate the analysis of the teaching professional action.

Professional development principles /conceptions

Taking into account the identity process of each teacher, Nóvoa (1992) proposes that rests on three premises (the famous three AAA), namely: adhesion to a set of principles and values, as well as the formulation of projects that enhances the development of the student capacities; action, which implies the decision about the courses of action best suited to their personality; and, finally, auto consciousness, which refers to the decisive role of reflection about the practice.

This position points out the importance of the life history (situated and/or situational) of the subjects in the construction of the teaching professional identity as one of the conditions for the professionalization. Simultaneously, it assumes the affiliation in culture of the professional group, being, for that reason, set in the sociopolitical context and linked to its experience and personal trajectory.

In fact, and still according to Nóvoa (1992), in the construction of the teaching identity, it's crucial to consider three dimensions: a) the personal development, which refers to the construction processes of the teacher's life; b) the professional development, which is related with issues of teaching professionalization and c) the institutional development, which respects the

actions established by the institution, trying to achieve the established educational objectives.

Identity is therefore a place of fights and conflicts (this implies a lot of its complexity), a space in which ways of being in the profession are re(constructed).

This reference proves that the development of the professional identity is also constructed from the sense that the professional gives to his exercise, from his convictions, from his beliefs and motivations, from his personal willingness, from everything that compounds the place or situation of assertion of what's desired or not and of what is possible as a teacher.

The teaching professional identity shouldn't be seen as an immutable or external construction, since it's not something that may be acquired for habit. In other words, it's a process of elaboration of subject historically situated, which is constructed in the experience of the profession and in a systematic and continuing exercise of revision of social meanings. Thus, this teaching socialization should be understood as a dialectic and interactive process, in which influences that result in modifications and cause changes in him and in the group converge, remembering that the teaching professionalism shouldn't forget a joint and shared construction.

The development of the teaching profession is, in our opinion, a continuing and unique process. That's why we defend systematic and organized formative processes, with the help of which these professionals (in the case of this study, future professionals), in the beginning of the training or in the teaching exercise, involve themselves, individually and/or in group, in pedagogical experiences which provide them the acquisition or the improvement of their knowledge, as well as competences and dispositions for a more effective and efficient in the professional field. Only in this way, in our opinion, training (in this case, initial training) becomes an action mechanism able to enhance changes in the teaching practice, providing construction and attainment of pedagogical and didactic actions that achieve the ends of the current education.

Some of the measures that aim for the introduction of amendments envisaging the act of learning and that one of teaching in the light of a new didactic and pedagogical paradigm, invigorated by new concepts of education, new competences, attributes and capacities, have been justified by the deep changes that hit the today's society, requiring the rethinking of the school role and the restructuring of the teaching and learning processes. That's why they require "another" school, where the information and communication technologies (ICT) should play a role. According to Osório (2012, 5), "society in general, institutions, school, families and persons, individually, come across the appeal and the challenge of the technologies. Questioning the school and its function in the educative process can assume irreverent views".

The demands we mentioned imply a search for answers to essential aspects that become, nowadays, challenges to the exercise of the teaching professionalism, such as, namely, the diversity of institutional contexts in which

the educative act occurs and the demands of its communicational and intentional nature.

Following the current context, it seems obvious that the idea of professional development requires that theory and practice link together, supporting a reasoned teaching exercise and in permanent re(construction) throughout the whole career, since the capacity for the exercise of the professional activity is a process centered in the complexity of each teacher's cognitive, affective and relational aspects, involving multiple stages, largely influenced by the context.

Nowadays the professional development is an inescapable requirement and, because of this, a process of professional development becomes necessary, capable of bringing about the transformation of teachers' teaching practice, while co-responsible for the operationalization of the educative project and proper for each educative institution.

The (re)configuration or the transformation of the practices, in turn, dictates the recourse to strategies that presuppose the effective and enriching development of processes of theoretical and practice interaction which boost reflection (about what is done, how it's done, why it's done; which are the results of what is done, the reason for those results and how to perform in order to improve them).

This new way of understanding the practice is based on an attitude of questioning, supported by theoretical references of analysis, by the willingness of knowing and doing better and by the mastery of the appropriate methodologies and effective and efficient instruments in the learning and teaching process.

Situational supervision and strategy of the DTB

The methodological focus used in this study was the implementation of the *situational* supervisory model (we understand the concept of situational taking into account the etymological origin of the word, i.e. the existence of vicissitudes and/or occurrences which may apply to the condition of being situated or to the status of the persons) and of the strategy of the DTB implementation as support to the processes of knowledge co-construction and that was considered adequate to attain the training targets proposed within the reflexive professionalism.

Thereby, this study is within the framework of the paradigm of teachers' reflexive training with recourse to the *situational* supervision and to the use of the DTB, fitting the scenarios that support the qualitative approaches.

It is assumed that the teachers' personal and professional development can be stimulated by habits of reflection and of questioning about their pedagogical practice and that, from among the different possible strategies, the implementation of diverse pedagogical resources and more adequate to the society in general can facilitate the critical reflexivity, taking into account a *situational* supervisory scenario.

The strategy is considered as a potential facilitator of the processes of knowledge (re)constructing through experience (Sá-Chaves 2000/ 2005).

Thus, the main purpose of this study is to investigate and improve knowledge about the strategy of DTB usage within the 1st cycle of primary education by teachers in initial training, accompanied according to a supervisory logic that takes the context into account.

Globally, the purpose of this research consists, then, of trying to understand how a group of two trainee teachers, belonging to a placement nucleus of the 1st cycle of primary education, (re)constructs its knowledge in a situation of pedagogical practice, making that process evident in the reflection that it does concerning the DTB usage.

Since the researches in real context allow to look more closely at a problem, we want, in particular and within this text, to present both a synthesis of the trainees' individual pathways of knowledge construction and the DTB that was implemented over a semester, covering the teaching of different knowledge areas, namely, Portuguese and Mathematics.

The DTB in context of primary education

The DTB that was used was the Manual Digital (<http://www.manualdigital.pt>) that appears as a multimedia product with hundreds of interactive and dynamic activities which stimulate learning, allowing review and consolidate concepts in the 1st cycle of primary education. We chose this DTB because a) the contents are interactive, according to the study program of the Ministry of Education for the 1st cycle of primary education; b) the child learns according to his rhythm and in a creative way; c) it has educative resources for the curriculum areas, namely Portuguese and Mathematics and d) internet is not necessary and can be used in different contexts (at home, in the classroom, resource room, study support, among others) making it possible an extension of the learning time.



Picture 1.- Interface DTB

Synthesis of the points of view and experiences of the trainee teachers

The stories in the first person grant the participants' voices and points of view to this investigation. As we have previously claimed, to write the case text in a narrative style resorting to the participants' own stories and narratives tells

us more about the story of how these teachers and supervisor's training unfolded and about the way the research process developed itself (Suárez Pazos 2002).

The synthesis of learning pathways – points of view and experience – appears in an analytic-interpretative language but also in an authentic one, since it involves the speeches collected in the natural context of the empirical study.

Synthesis of the points of view and experiences of the teacher A

The training course of teacher A was centered in the search of ways of fighting against indiscipline and lack of motivation of his pupils. She found in the experiencing of new methodologies, specially a researched method based on tasks from the usage of the DTB, a possible solution that gave a confidence boost to the way she dealt with her class. Both the successive action and reflection cycles about that action and her interested, investigative and dynamic attitude led her further in her process of knowledge. From the DTB research, her training path expanded to other interest areas, namely to the integration of the ICT in the educative context as a means of knowledge construction.

She concluded that, before beginning the implementation of the DTB, the kind of reflection she did was very superficial, what led her to think that she hasn't operated a satisfactory development.

She managed to integrate theory and practice, explain new actions and take responsibility for the learning process. The successive processes of awareness helped her to see more clearly the formative trajectory she had undertaken and to check what was lacking to accomplish it. However, that pleasure and that feeling of authorship didn't accompany her during all the process. In fact, throughout the process there were constraints and, as such, feelings of anguish and anxiety. That is due mainly to the need of investing more in a technological formation that helps her to meet the demands of her pupils, who, as we know, live in a digital culture. Within an integrator scenario, the kind of personalized, nonstandard or situational supervision seems to have been essential for the materialization and explanation of the aspects concerning the formative trajectory. Whenever teacher A left the classroom, she felt a renewed willingness, just as she wishes to point out.

The trainee suggestions, at the end of the training, indicate precisely the need both of a construction and a systematic regulation of the DTB implementation in the context of the 1st cycle of primary education and of the inevitable existence of a diversity of pedagogical resources in this school level.

Synthesis of the points of view and experiences of the teacher B

The complexity of the teacher's formation process gained recognition for a gradual development till the end of the training.

The discipline/indiscipline problem, identified in the first weeks, became a focus of restlessness and anguish, an emotional state that affected her professional performance. She felt difficulties concerning the way of managing the class and of devising and executing the lesson plans, and it took time to solve the problems regarding the lack of control over the timings and the difficulty in interiorizing the different stages in which a lesson is divided.

The collaboration among teacher B, supervisor and colleagues in order to improve her practice based on the classes' observation is the crucial practice for the resolution of her problems.

The analysis of her practice, through the collaborative dialogue and the other trainees' class observation, aspects that teacher B highly appreciate, led to expressive progresses. It was evident the commitment regarding the training itself.

It was here that the idea of implementing multimedia pedagogical resources was born, aiming to keep the pupils' attention in order to overcome the identified obstacles.

The individual guidance and follow-up provided by the supervisor in the construction of the class plans, taking into account the usage of DTB, although not as systematic as necessary, seemed to be indispensable. Her supporting role in the identification of significant moments seemed to have facilitated the decision making concerning what would have been a relevant learning and how that learning has occurred.

That was one of the great potentials that teacher B seemed to be aware of.

The satisfaction she felt with regard to the DTB usage in the training year concerned the procedural dimension rather than the final product that was achieved. Despite all that, her evaluation was a positive one and advised the strategy use to other trainee teachers. However, she made important recommendations concerning the training supervision. In her opinion, the meetings for analysis and debate of these lessons should be held from the beginning of the training program and the DTB usage should be extended to other knowledge areas.

Synthesis of the points of view and experiences of the pupils of the 1st Cycle of Primary Education

As we all know, in these last times the computer plays an important role in all sectors of our lives, so the usage of computers is taken for granted, from a logistic and personal management point of view as well as regarding the global communication. In this context, we can see that school can't be outside this reality and should rely on educative technological resources accessible to everyone and appealing in order to provide a teaching and learning process of quality with real and applicative in the global world acquisitions. With this spirit, we wanted to know what the youngest pupils (1st cycle) think about the classes in which the DTB was used for the learning of Portuguese and Mathematics.

From among the answers, after being analyzed, we selected some representative analysis units:

- a world full of energy through the computer;
- animals help to learn Mathematics;
- the letters move a lot;
- i like studying at home;
- the computer voices enter my brain and in this way I learn more and more;
- i can know when I'm right and when I'm wrong;
- i love colors and it feels like there is magic.

As we can understand, school can't remain stuck in the past, having to accept new challenges and change attitudes, as Rodriguez claims (2011, 187):

"learning once counted on the text books as the unique educative resource to develop our work. Nowadays, with the new technologies, we can make our pupils be more motivated in the teaching/learning process and make it easier for them to acquire the basic competences of communication and social integration."

FINAL CONSIDERATIONS

The globalized society knows more and more about ICT (information and communication technologies) and these ones must address, once and for all, the education of the youngest.

The issues dealt in the classroom are already available in the net and so, through the implementation of digital pedagogical resources, more specifically the DTB, the learning process is benefited, since the pupils develop their autonomy, feeling themselves much more motivated and interested. However, it's still necessary that the students develop their expressive, communicative and critical potential.

Besides this, the DTB usage made the learning process more pleasant, since it stimulated motivation, of pupils and teachers, arousing the curiosity of both.

The pedagogical supervision, taking into account the situation or the context of the 1st Cycle of Primary Education, was decisive, since it was the incentive for finding new ways and new resources in the learning process.

Therefore, this formative and supervisory course was based on a critical, intervening, emancipatory, based on the conception of teachers as intellectuals and as part of a socially and professionally responsible whole (rather than a merely functional and instrumentalist view), as well as on the awareness that the human, individual and collective, development is crucial for the (re)organization of the educative institutions.

Therefore, we conclude that our "supervisory" project was not drawn like a mere field of application of knowledge developed in other contexts; it knew

how to “listen” and integrate other kinds of knowledge from the questioning of the reality it came across in order to create specific knowledge, even if it meant the use of a still little used pedagogical resource in the Portuguese context: DTB.

REFERENCES

- Campos, B. P. (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP e Porto Editora.
- Cid, X.M., (2009). *Rosa Pons I Fabregas, unha maestro europea en Parada de Sil. Conversas co seu fillo Camilo*. Nova Escola Galega e Facultade de Ciencias de Educación de Ourense.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). “Formação de professores e Profissão Docente”, In António Nóvoa (coord). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e IIE, 15 18.
- Pacheco, J. A. e Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez, A. I. C., (2011). “O uso das TIC no proceso de selección do profesorado de educación especial” in *A Fenda Dixital, As Tic, Entre a Escola e a Comunidade*. (Coord's) Rodríguez, X.R., Cid Fernández, X. M., Tórculo, 187-191.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didácticos. Série Supervisão Nº1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). (org.) *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Suárez Pazos, M. (2002). “Historias de Vida y Fuente Oral. Los Recuerdos Escolares, in A. Escolano Benito e J. M. Hernández Diaz (coords.) *La Memoria y el Deseo. Cultura de la Escuela y Educación Deseada*. Valladolid: Tirantlo Blanch, pp. 108-133.

LAS ESTANCIAS CLÍNICAS EN EL PAÍS DE ORIGEN DEL ALUMNADO DEL PROGRAMA CIENCIAS SIN FRONTERAS

Alicia González Represas

Universidad de Vigo

Mercedes Soto González

Universidad de Vigo

Eva M^a Lantarón Caeiro

Universidad de Vigo

Rocío Abalo Núñez

Universidad de Vigo

En los últimos años se han desarrollado nuevos programas de movilidad internacional, que provocan que cada vez sea mayor el número de alumnos extranjeros que cursan materias en las Universidades españolas. Uno de ellos es el programa Ciencias sin fronteras por el cual el alumnado brasileño accede, entre otras, a la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra.

De entre las materias de Grado cursadas por este alumnado se encuentra la materia Estancias clínicas, la cual consta del Practicum clínico, portafolio, Seminarios y Casos clínicos.

El objetivo de este trabajo es conocer las características de la materia Estancias clínicas en las universidades de Brasil y conocer si existen diferencias notables entre las metodologías empleadas en las distintas universidades de origen.

Observamos que existen diferencias en la Facultad de origen en cuanto a inicio de las estancias clínicas, duración de la carrera e incluso diferencias metodológicas.

Sin embargo, a grandes rasgos las metodologías empleadas en las diferentes Universidades de Brasil, no difieren demasiado de las empleadas en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra de la Universidad de Vigo.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha habido un aumento exponencial de la movilidad de estudiantes extranjeros (Knight, 2007) estas circunstancias hacen que se desarrollen nuevos programas de movilidad entre las distintas

facultades, nace así el programa de Ciencias sin fronteras- España para promover la participación de los estudiantes de Brasil en las universidades españolas. Su finalidad es aumentar la presencia de estudiantes, profesores e investigadores brasileños en instituciones de excelencia en el exterior de Brasil, así como incrementar la presencia de estudiantes y académicos extranjeros en instituciones brasileñas.

En septiembre de 2012 la Universidad de Vigo ha dado la bienvenida a 400 estudiantes procedentes de 24 países, más de cien matriculados sitúan a Brasil, como el principal país de procedencia del alumnado extranjero. El 85% del alumnado extranjero procede de Brasil por el programa Ciencias sin fronteras (Universidad de Vigo, 2012).

La facultad de Fisioterapia, ha sido la segunda del campus de Pontevedra, en el número de alumnos acogidos procedentes de programas de este programa de movilidad. El alumnado cursa diferentes materias de Grado ya sean de carácter troncal u optativo.

El objetivo general de la titulación en Fisioterapia consiste en formar profesionales fisioterapeutas generalistas, con preparación científica y capacitación suficiente como para que puedan describir, identificar, tratar y comparar problemas de salud a los que se puede dar respuesta desde la Fisioterapia, mediante un conjunto de medios, técnicas, procedimientos y actuaciones adquiridos a lo largo de su formación académica donde la práctica clínica de erige como indispensable para alcanzar dicho objetivo (Aguilar, Ruiz, Castro, García, & Moreno, 2010).

Según García-Vega para formar profesionales competentes, se precisa establecer procesos de articulación entre teoría y práctica, y de este modo, promover el desarrollo profesional de los estudiantes a lo largo de su permanencia en la institución universitaria y la transición a la vida activa hasta la inserción en el ámbito profesional (García-Vega et al., 1999), este aspecto es el que desarrolla mayoritariamente en la materia Estancias clínicas ya que es en ese momento en el que el alumno ha de aplicar sus enseñanzas teóricas a problemas reales, lo que provocará el desarrollo de nuevas competencias.

Nos centraremos en una de las materias de Grado que cursa el alumnado procedente de Brasil, Estancias clínicas, la cual está compuesta de un Prácticum clínico, Portafolio, Seminarios y Casos clínicos.

El practicum se define legalmente como el conjunto integrado de prácticas en centros universitarios o vinculados a la Universidad por convenios o conciertos que pongan en contacto a los estudiantes con los problemas de la práctica profesional.

El practicum es el tiempo que el estudiante pasa en un centro asistencial (hospital, centro de atención primaria, residencia, clínica privada o centro deportivo) y durante el cual pone en juego las enseñanzas teóricas, y se han de integrar todos los conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan idealmente al profesional (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008).

El Portafolio se viene utilizando como herramienta didáctica en el ámbito universitario ya que permite recopilar y analizar gran cantidad y variedad de

elementos a lo largo de las prácticas. Esta herramienta de evaluación no es nueva ya que en el contexto norteamericano se ha utilizado como autoevaluación y crítica del propio trabajo; comprensión de los propios procesos de aprendizaje; autorregulación y autodirección en el propio aprendizaje (Vavrus & Collins, 1991).

Son muchos los autores que vienen trabajando sobre las posibilidades de los portafolios en distintos ámbitos académicos y profesionales, entre ellos, Cebrián et al indican que el uso del portafolio en el Practicum ha supuesto mejoras importantes, estas han consistido en una comunicación más personalizada con los estudiantes desde el primer momento y constantemente durante todo el Practicum, una comunicación más fluida y constante entre todo el grupo de estudiantes, un sentimiento de seguimiento y acompañamiento y un espacio de desarrollo personal supervisado. Además, la incorporación del portafolio a este campo de intervención se percibe como un elemento innovador con un fuerte potencial para fomentar la adquisición y desarrollo de competencias en general y particularmente, las atribuidas al Practicum (Cebrián, Raposo, & Accio, 2007).

En los seminarios y talleres se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes. La característica fundamental de estas modalidades de la enseñanza es la interactividad, el intercambio de experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión entre los participantes (De Miguel, 2006).

Con los seminarios de desarrollan competencias de tipo intelectual relacionadas con la selección y búsqueda de información, el pensamiento crítico, razonamiento, argumentación, análisis y síntesis, transferencia de aprendizajes a aplicaciones profesionales, búsqueda de relaciones, etc. (De Miguel 2006).

En las sesiones clínicas el alumno realiza el estudio de un caso, siendo un método activo del aprendizaje, el análisis profundo de ejemplos tomados de la realidad relaciona dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo al tener que mostrar y analizar cómo los expertos pueden resolver sus problemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas (Benito, 2005).

Como se puede desprender de lo citado anteriormente las diferentes metodologías utilizadas en la materia Estancias clínica no harán sino aumentar el nivel de competencias del alumnado, y como han referido los diferentes autores promoverán el uso de estrategias de aprendizaje que darán como resultado un aprendizaje significativo.

El objetivo de este trabajo es conocer las características de la materia Estancias clínicas en las universidades de Brasil y conocer si existen diferencias notables entre las metodologías empleadas en las distintas universidades de origen.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se elabora un cuestionario en el cual se recogen datos demográficos como la edad y el género y datos sobre los diferentes aspectos de las prácticas clínicas, tales como en qué curso se imparten, como se realiza la asignación del alumnado, la realización de seminarios y casos clínicos, así como el desarrollo de las mismas, metodologías que utilizan que han realizado en su universidad de origen.

La población de la muestra son los alumnos procedentes de las universidades de Brasil conformando la muestra 7 alumnos extranjeros.

RESULTADOS

La muestra está conformada mayoritariamente por alumnas en un 87,5%, la edad media es de 21 años.

Las Universidades de procedencia de los alumnos extranjeros son muy diversas, estando representadas la Universidad Estadual de Goias (UEG), la Pontifícia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), la Universidad do Estado do Pará (UEPA), la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP), la Universidad Federal del Espírito Santo (UFES), la Universidad Estadual da Paraíba (UEPB) y la Universidad Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), por lo que queda representado en este estudio un porcentaje importante de Universidades de Brasil.

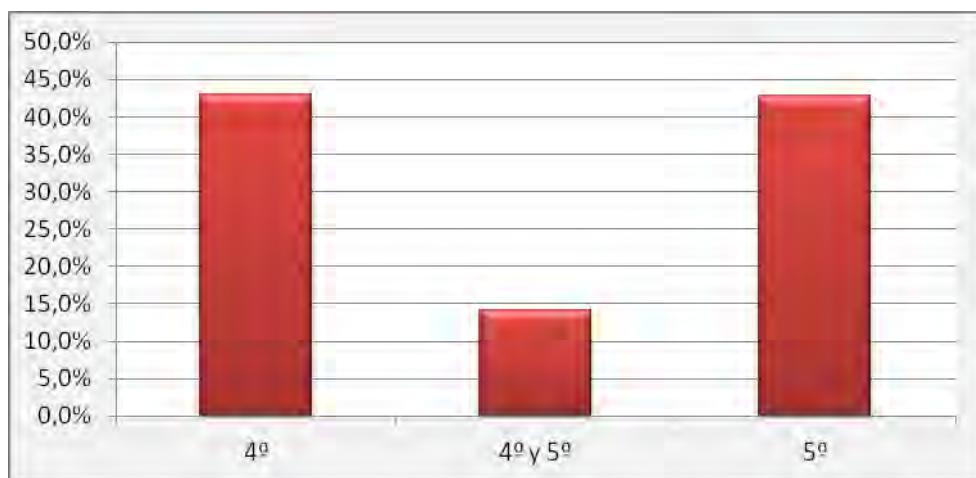


Gráfico 1.- Curso desarrollo estancias clínicas

En cuanto a la organización del plan de estudios, podemos observar que el 57,14% de las facultades oferta la titulación en 5 cursos, mientras que el resto de Facultades lo hace en 4 cursos. En el Gráfico 1 se puede ver el comienzo de las estancias clínicas en las diferentes Facultades.

En la totalidad de los casos las estancias clínicas están organizadas por especialidades, con unos centros definidos y la asignación del alumnado en estas especialidades se realiza por sorteo y además todas las Facultades representadas, disponen de una clínica propia para la realización de las prácticas clínicas.

En el 71,42% de las Facultades estudiadas, la materia Estancias clínicas consta del Practicum, Seminarios y Casos Clínicos, en el resto de Facultades solamente realizan Practicum. En las que se realizan seminario se realiza la presentación delante del profesor y sus compañeros, se abre un debate y existe un moderador.

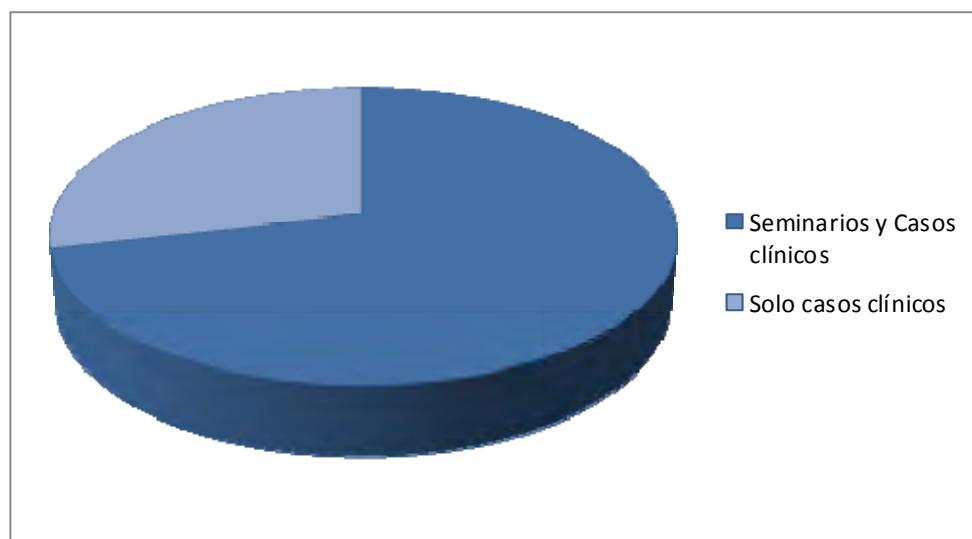


Gráfico 2.- contenidos de la materia

Los Seminarios y Casos Clínicos se realizan siempre en los hospitales y además en el 80% lo realizan también en las Facultades. En los Casos Clínicos se cuenta con un moderador y el alumno realiza una exposición delante del grupo estableciéndose un debate con otros profesionales y con los otros alumnos.

En el practicum el alumnado desarrolla actividades de observación, realización de la valoración, aplicación del tratamiento, y cumplimentación de historias o redacción de informes, siempre y cuando éstas se desarrolle en el último año de carrera, en el caso de que éstas se desarrollen en años anteriores solamente se realizará observación.

DISCUSIÓN

Cabe destacar que dentro del mismo país encontramos diferencias entre unas Universidades y otras, tanto en la duración de los estudios como en el curso de comienzo de las prácticas clínicas, por lo que podemos concluir que sus programas no son homogéneos.

También existen diferencias entre las diferentes Facultades de Brasil en la estructura de sus titulaciones, siendo la duración de los estudios de entre 4 o 5 años, normalmente estos cursos se distribuyen por semestres, por lo que incluso en algún caso la duración es de 4 años y medio, lo que sería interesante conocer es el número de créditos necesarios para la obtención de la titulación, ya que estos créditos pueden estar repartidos de diferentes modos en las distintas universidades pero sin embargo tratarse de un número similar.

El curso en el que se comienza a impartir la materia Estancias Clínicas también es variable desde 3º a 5º curso, siendo común que a menor nivel de comienzo de las estancias, las habilidades que desarrollan en las estancias son menores, limitándose a la observación, por el contrario, cuando las prácticas se realizan durante el último año, los alumnos ya realizan a valoración, el tratamiento e incluso la realización de informes de los pacientes.

En algunos casos en la metodología empleada para el desarrollo de la materia, también difiere ya que en la mayoría de los casos las Facultades cuentan con clínica propia en la cual se realizan estas prácticas clínicas, sin embargo hay algunas Facultades que no disponen de la misma, aunque en un número claramente inferior.

Otro dato a destacar es que de los alumnos refieren que su Facultad cuenta con una clínica propia para la realización de las prácticas, proyecto que está en marcha en la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra, pero que todavía no se cuenta con ella en el momento actual.

Otro aspecto que coincide es la asignación de los rotatorios de estancias clínicas a cada alumno, ya que en el momento actual también se utiliza el sorteo para esta asignación, este es un aspecto a modificar ya que se está estudiando la opción de que la asignación sea por expediente académico, es decir tendrá preferencia de elección aquellos alumnos con mejor expediente académico.

La mayoría de la Universidades representadas por el alumnado extranjero procedente de Brasil, utilizan para la realización de las prácticas clínicas las mismas o muy similares metodologías docentes que las utilizadas en la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo, este es un aspecto interesante puesto que se garantiza la adquisición de prácticamente las mismas competencias que en su país de origen.

Sería interesante conocer la ratio de alumnos por profesor de estancias clínicas en sus Facultades de origen, ya que es un aspecto recientemente mejorado con la incorporación al plan Bolonia, consiguiéndose una atención más individualizada al estar como máximo de dos alumnos por rotatorio, siendo este aspecto un referente de calidad muy importante de esta materia.

CONCLUSIONES

Existen diferencias entre las diferentes Facultades de Brasil en la estructura de sus titulaciones siendo las más destacadas, la duración de los estudios, el curso en el que se comienza a impartir la materia Estancias Clínicas, y en algunos casos, en la metodología empleada para el desarrollo de la materia.

Todas las Facultades, representadas por el alumnado matriculado en la materia estancias clínicas, cuentan con una clínica universitaria propia para la realización de las prácticas clínicas.

La mayoría de las Facultades utilizan para la realización de las prácticas clínicas prácticamente las mismas metodologías docentes que en la universidad de Vigo, éste es un aspecto que asegura la adquisición de las competencias requeridas en esta materia en el intercambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., Ruiz, C., Castro, A., García, M., & Moreno, C. (2010). Incorporación del practicum clínico en Fisioterapia en las nuevas metodologías docentes del Espacio Europeo de Educación Superior: ¿realidad o ficción? I Congreso internacional virtual de formación del profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales.
- Cebrián, M., Raposo, M., & Accio, J. (2007). E- portafolio en el practicum: un modelo de rúbrica. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 8-13.
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ediciones de la Universidad de oviedo.
- García-Vega, E., Lemos-Girález, S., Echebarría, E., Guerra, J., Maganto, C., Vega-Osés, A., & Neira-García, D. (1999). Tres modelos de practicum en las universidades Españolas: Psicología en Oviedo, Psicología clínica en el País Vasco y Psicopedagogía en Santiago de Compostela. *Psicothema*, 11(2), 261-278.
- Knight, J. (2007). Educación superior transfronteriza: problemas e implicaciones referentes a la garantía de la calidad y a la acreditación. III Conferencia internacional de Barcelona sobre educación superior.
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2008). Orden CIN/2135/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de

Fisioterapeuta. BOE núm. 174. Recuperado a partir de
<http://www.boe.es/boe/dias/2008/07/19/pdfs/A31684-31687.pdf>

Universidad de Vigo. (2012, septiembre 20). Vigo recibe 400 estudiantes extranjeros. *Universia*. Recuperado a partir de
<http://noticias.universia.es/movilidad-academica/noticia/2012/09/20/966994/vigo-recibe-400-estudiantes-extranjeros.html>

Vavrus, L. G., & Collins, A. (1991). Documentacion and Assessment Center Exercises: A marriage made for teacher assessment. *Teacher Education*, 18, 23-28.

LA APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE "COACHING" Y SIMULACIÓN A LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS EN DERECHO

María Amparo Grau Ruiz

Universidad Complutense de Madrid

Las prácticas en Derecho pueden ser efectivamente reforzadas mediante la utilización de la simulación procesal, fomentando la participación activa de los estudiantes universitarios, con el debido apoyo del tutor en la Universidad. Las instituciones públicas y privadas pueden contribuir al acercamiento de los problemas reales que les preocupan a los alumnos, para que se enfrenten a ellos a través de casos ficticios.

Un tipo de experiencias relativamente recientes ha demostrado tener éxito en la formación práctica de los futuros profesionales: la participación competitiva en procesos simulados ante Tribunales (más conocidas por la terminología inglesa: "Moot Court competitions").

Si se toma como punto de partida que el ejercicio de la profesión liberal de abogado en el foro está reglada, por los riesgos que comporta el hecho de litigar sin la formación adecuada, se comprende fácilmente la necesidad de establecer un marco, similar al entorno real, en el que los estudiantes puedan aprender a desenvolverse con cierta seguridad.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE SIMULACIÓN PROCESAL EN EL PRACTICUM: VENTAJAS DERIVADAS DE LA PARTICIPACIÓN EN COMPETICIONES ANTE TRIBUNALES FICTICIOS

La configuración de una nueva actividad académica atractiva que despierte el interés personal de los estudiantes, a menudo respalda su capacidad de emprendimiento. Sobre todo, teniendo en cuenta que, tras abandonar la Facultad, el ejercicio profesional puede especializarse en distintas ramas del Derecho (civil, laboral, financiero y tributario, etcétera) y desempeñarse en organizaciones muy diversas (pequeños despachos artesanales, despachos de tamaño medio nacionales y extranjeros, empresas, grandes firmas...), y siempre considerando la trascendencia social de la labor en pro de la Justicia.

En la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, se está desarrollando durante el presente curso académico un proyecto de innovación y mejora de la calidad docente que tiene como objetivo fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, con el eficaz apoyo de sus profesores mediante la introducción progresiva de herramientas útiles que permitan su participación en juicios simulados de diferentes niveles (internos, externos, en idioma extranjero, de una o varias disciplinas, etcétera). Si se dota a la asignatura de prácticas de este contenido concreto, puede desplegar enormes ventajas. La práctica será real, sólo que sobre un caso simulado, que habrá de representarse ante un Tribunal ficticio.

No obstante, para llegar a enfrentarse a una práctica de simulación procesal con ciertas garantías, es precisa una preparación gradual, que sólo puede lograrse mediante una enseñanza-aprendizaje activa en Derecho. Pocas Universidades españolas se atreven a participar en este tipo de actividades, que todavía no aparecen suficientemente sistematizadas en la oferta estudiantil, a diferencia de lo que ocurre en otras Universidades extranjeras (en este punto, sorprende la abundancia de "moots" en la Universidad de Oxford).

Los estudiantes españoles, con frecuencia, ven en ellas un trabajo extraordinario que no será reconocido en toda su dedicación y que puede distraerles de sus obligaciones académicas. Algo parecido sucede a los profesores. Lo cierto es que finalmente una vivencia como ésta compensa esa dosis suplementaria de esfuerzo. Sin embargo, este modo de aprender debería encontrar correcta plasmación en el expediente del alumno y la vía para ello es la de la asignatura de prácticas.

De conformidad con los reglamentos de funcionamiento de las competiciones vigentes, puede comprenderse el margen de actuación de los profesores y la cantidad de trabajo requerido a los estudiantes. Deben encontrarse instrumentos que potencien al máximo su participación (por ejemplo, haciendo uso de las técnicas de "coaching").

Con el enfoque que aquí se propone, las prácticas pueden cumplir mejor sus objetivos formativos, a la par que aumentar la congruencia entre las prácticas de cada asignatura, la asignatura de prácticas, e incluso el trabajo de fin de grado. Se trata de aprovechar todos los resquicios que brinda el actual Plan de Estudios para que los perfiles de los egresados encajen con mayor facilidad en las redes sociales profesionales y accedan a posibles bolsas de trabajo.

El valor añadido de este tipo de práctica es claro:

- Posibilita el aprendizaje autónomo de los estudiantes, con el eficaz apoyo de sus profesores, mediante la introducción progresiva de herramientas útiles que permitan su futura participación en juicios.

De este modo, pueden adquirir las competencias necesarias para el ejercicio profesional en diversas áreas del Derecho (argumentando como demandantes y demandados, siendo responsables de su conducta según los roles adoptados).

Con la necesaria orientación, tutelando la libertad e independencia de los futuros graduados, crece la responsabilidad de los estudiantes a la hora de planificar sus estudios y prácticas, por lo que es de esperar una mejora de su rendimiento.

- Los docentes aprenden a ser verdaderos promotores y orientadores, cuando actúan como tutores, convirtiéndose en verdaderos entrenadores ("coaches") en competiciones - nacionales e internacionales- en el mundo del Derecho, a través de la participación de los estudiantes en simulaciones procesales ante Tribunales de Justicia o Cortes arbitrales.

Son fundamentales la disponibilidad del profesorado y su grado de compromiso para atender las necesidades formativas de cada uno de los estudiantes interesados, cuando participen en estas actividades.

- En definitiva, dentro de cada centro, se fomenta el trabajo en equipo, se canalizan los progresos tendiendo puentes entre diferentes Departamentos, y se hace un seguimiento y evaluación de las competencias realmente adquiridas en cada una de las etapas del aprendizaje del Grado.

Si intervienen conjuntamente docentes de varias asignaturas, impartidas en distintos semestres del Grado en Derecho, y también de asignaturas jurídicas que se estudian en otros Grados, se evitan, con carácter general, los avances en el conocimiento y adquisición de competencias por inercia, a veces desacompasados. También sirve para establecer cauces interdepartamentales e inter-centros que permiten a los estudiantes una visión integral del Derecho.

Esta práctica puede ayudar a vertebrar satisfactoriamente la evolución curricular de los estudiantes en Derecho, mediante una secuenciación lógica, ofreciendo paulatinamente una panorámica lo suficientemente amplia que se asemeje a la realidad laboral en la que habrán de desempeñar su trabajo futuro.

- En cuanto a las relaciones institucionales e internacionales, se posibilita la convivencia con estudiantes y profesores, procedentes de otras Universidades y, en su caso, de otros países europeos, que atraviesan las mismas circunstancias. La experiencia resulta siempre enriquecedora.

Con la realización de este tipo de actuaciones, se aseguran los primeros contactos de los alumnos con foros profesionales y asociaciones, a la vez que se incrementa el contacto con despachos y empresas. La posibilidad de instrumentar este nuevo mecanismo al servicio de la formación en Derecho fomenta el desarrollo destrezas y habilidades que, a largo plazo, facilitan la inserción laboral de los egresados.

Este planteamiento de la práctica, parte esencial de la formación en un entorno globalizado, busca una reorientación del enfoque tradicional en la

enseñanza jurídica en plena crisis económica. Ello comporta una serie de exigencias:

Los estudiantes deben aprovechar con mayor intensidad todos los recursos con los que hoy en día se cuenta en los distintos centros (por ejemplo: la explotación de las bases de datos especializadas y el campus virtual).

Los estudiantes han de contar con herramientas para mejorar el dominio oral y escrito del lenguaje técnico-jurídico, mediante talleres de oratoria y seminarios de capacitación a la hora de expresarse con fluidez en determinados idiomas, de tal manera que les permitan competir, en su caso, en el extranjero.

El profesorado ha de ser un agente formativo dinamizador del contexto social actual, que sepa estrechar los contactos con expertos de cada sector, reforzando las áreas de interacción y la frecuencia con que acontece la misma.

Los profesores-tutores pueden beneficiarse de formación en técnicas de “coaching” que puedan repercutir en su labor de acompañamiento y apoyo a los estudiantes. A través de la participación puntual de expertos invitados a sesiones especialmente celebradas sobre estas cuestiones, puede hacerse hincapié en la necesidad de que los tutores programen unos objetivos asequibles, incentiven a los alumnos para que abandonen sus zonas de confort y se adentren en las de aprendizaje (sin caer en las de pánico).

Entendido el “coaching” como acción, en el marco de una experiencia activa -no puramente pasiva como espectador en el proceso-, se responsabiliza a los estudiantes en prácticas de sus actos, haciéndoles ser conscientes de que son parte de la solución a los problemas que han de abordar, mostrándoles las ventajas de adoptar la visión de la misma realidad que desde otra perspectiva se puede tener a la hora de enfocar su participación en un juicio simulado y defender sus propios intereses de forma cooperativa en un grupo.

Por último, las autoridades académicas deben valorar la posible captación de financiación para desarrollar este tipo de actividades más costosas fuera de los presupuestos de la Universidad (mediante la firma de los oportunos convenios con los patrocinadores). Sin duda, este tipo de iniciativas puede contribuir a dar difusión en el plano internacional de la calidad de la formación en la Universidad española, recuperando su prestigio.

En definitiva, una apuesta por la simulación en las prácticas puede servir a mejorar su calidad, por paradójica que pueda resultar a simple vista esta afirmación. A la hora de motivar a los estudiantes para que participen en experiencias de simulación procesal, debe arropárselas con los recursos humanos y medios necesarios. Para ello debe formarse al profesorado en técnicas que faciliten la consecución de los objetivos al sacar partido a la valía de cada estudiante y al grupo que asume un reto de esta envergadura.

LA UTILIDAD DE ALGUNAS TÉCNICAS DE "COACHING" PARA LOS ACTORES IMPLICADOS

Los expertos "coaching" pueden ofrecer pautas para trasladar a este reto en el ámbito docente técnicas útiles (Gómez Sanabria, 2013). El "coaching" se centra en el proceso de cambio y va más allá del "teaching" (centrado en el profesor), del "learning" (en el alumno) y el "training" (en la práctica). Los alumnos pueden descubrir qué les hace más completos en el proceso educativo, potenciando, a través de un diálogo interior, las facetas que deseen mejorar. Sobre esa toma de conciencia, frecuentemente, no se trabaja en las clases de las asignaturas teórico-prácticas. Por ese motivo, la propuesta que en estas páginas se defiende es que el Prácticum también sirva a esta finalidad. El hecho de que el Practicum esté situado normalmente al final del plan de estudios en el Grado en Derecho, permite que se trabaje con alumnos que ya tienen una suficiente madurez vital para replantearse qué hacer con los conocimientos adquiridos en la Universidad y cómo sacarles partido tras convertirse en egresados.

Las técnicas de "coaching" permiten a los estudiantes percibirse de los puntos de vista enfrentados en un caso real o simulado y comprender el hecho de que sobre una misma realidad pueden existir visiones parciales complementarias y, en todo caso, respetables. Cuando se participa en una competición en torno a un juicio simulado, el hecho de tener que sostener las posiciones de demandante y demandado en un mismo asunto obliga a enriquecer, sin duda alguna, la argumentación jurídica, al margen de la opinión personal que cada cual sostenga.

La mayoría de los alumnos suelen mantenerse en la llamada zona de confort por resultarles, evidentemente, mucho más cómoda. Realizan las tareas que habitualmente desarrollan, casi mecánicamente y sin asumir excesiva responsabilidad. El hecho de ofrecerles la posibilidad de afrontar nuevos retos en el aprendizaje, como el que ahora nos ocupa, ofreciendo el suficiente apoyo docente, les permite actuar sin caer en zona de pánico, estimula su crecimiento intelectual y su saber hacer. La psico-geografía puede servir en cuanto proporciona métodos de relajación útiles en situaciones de emergencia, a la hora de soportar presión, o nos ofrece sugerencias de localización espacial de los miembros de un grupo a la hora de trabajar, según la tarea que se pretenda.

En ocasiones, se dice que existe una aversión al riesgo del alumno o una predisposición a invertir el menor esfuerzo posible a la hora de obtener un título, al tiempo que se critica la tendencia en el profesorado universitario a rebajar el nivel de exigencia académica. Se trata de pasar de un círculo vicioso a un círculo virtuoso. Los estudiantes y los profesores deben evitar la adopción del papel de víctimas del sistema educativo actual, considerar en qué medida pueden generar un problema y promover su solución.

La adopción de iniciativas -como la que aquí se propugna- fomenta su autonomía y hace que los estudiantes tomen las riendas en su propio proceso de aprendizaje, siendo conscientes de las dificultades que en la vida profesional pueden encontrar a diario. Si el objetivo es sacar consecuencias del

resultado, se supera el fracaso, el miedo al mismo y sus connotaciones negativas. Para ello, interesa dar el "feedback" que corresponda y el aliento necesario.

En su estrategia el "coach" debe conjugar dosis adecuadas de apoyo y desafío, de manera dinámica, según evolucionen sus alumnos, para evitar situaciones de desidia o bloqueo. Se trata de animar a los estudiantes a vencer la apatía o sus temores y ponerse a prueba a sí mismos, sin vergüenzas innecesarias, desarrollando su talento. Habrá de practicar la empatía, escuchar y estar disponible para cada uno de ellos.

Debe insistirse en que el verdadero objetivo del proceso no es obtener una mejor calificación académica, ni ganar la competición, sino aprender de la participación en esta experiencia. Ésta ayudará a conocer mejor los límites de los participantes y a desplazarlos en la medida de lo posible, para potenciar un rendimiento más alto, poniendo en valor sus virtudes. También puede servir para canalizar la frustración o los enfados, a través de la resiliencia.

Para ello es importante conocer las expectativas de los estudiantes desde el principio, así como analizar posteriormente qué técnicas les han funcionado mejor o qué otras cambiarían. La pregunta "¿para qué te involucras en esto?" abre paso a sus intenciones. Desde luego, al finalizar el proceso de aprendizaje contarán con mayores recursos, al margen del interés del contenido estudiado, sobre el que habrán trabajado de manera congruente.

Otra perspectiva interesante es la del trabajo en equipo y que se centra en las relaciones interpersonales entre los componentes del mismo. De hecho, en él cabe la superación de posibles rivalidades, la promoción del liderazgo, la contribución a un proyecto común, aunando fortalezas para salvar posibles debilidades de manera equilibrada. En un entorno excesivamente individualista de marcado carácter competitivo, se olvida que la exclusiva ambición personal a la hora de conseguir un determinado título universitario hace que se pierda de vista la riqueza del aprendizaje y su trascendencia social. Las experiencias grupales innovadoras, en este sentido, favorecen la ulterior prestación de un servicio a la sociedad, pensando, además, en el bienestar colectivo.

El profesor "coach" del equipo tendrá que dirigirlo a través de preguntas que les hagan caer en la cuenta de, o recapacitar sobre, puntos concretos de su conducta y/o de su argumentación. Este tutor deberá ser consciente de que su papel ha de ser forzosamente limitado, pues, normalmente, los reglamentos en las competiciones de juicios simulados, detallan a la perfección su estrecho margen de actuación. Son los propios estudiantes los que han de formarse su propio criterio. En caso de que existan dudas en torno a los hechos del caso, las normas reguladoras de las convocatorias suelen prever la posibilidad de plantearlas a la organización, que difunde las aclaraciones dadas como respuesta a cada equipo, para que la información al alcance de todos sea homogénea. Pero son los estudiantes los que han de involucrarse, tener capacidad de respuesta y tomar decisiones al respecto.

Por otro lado, la convivencia de los estudiantes fuera del aula con su profesor, más allá de las tutorías presenciales en su despacho para aclarar las típicas dudas durante el curso académico, propicia un mejor conocimiento de la

labor docente e investigadora, que muchas veces resulta incomprendida por la rigidez del contexto en el que se desenvuelve. Los estudiantes pueden contagiarse de la alegría de aprender. Mínimamente puede recuperarse el prestigio y crédito que se reconoce a la persona o a la institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en la materia.

En cierto modo, el profesor debe tomar la posición de observador imparcial, en la medida en que no debe posicionarse ni en sus propias necesidades, ni en las de los demás miembros del equipo; aunque es comprensible su propensión a ser permisor, dada la tarea que con asiduidad desempeña. Será el suyo un intento continuado de hacer de espejo, pero sin apercibimientos. En algún caso, en absoluto difícil de imaginar, su paciencia se pondrá a prueba, pero con la debida aceptación, podrán llegarse a alcanzar ulteriores momentos de entusiasmo.

De ese modo, se fomenta la relación de confianza mutua sobre la que se basa el éxito del proyecto. A pesar de los defectos de cada uno, con humildad, es posible concentrarse en las capacidades y cualidades (como la creatividad, curiosidad, valentía, persistencia, integridad, vitalidad, etc.) para lograr avances significativos.

Además el acompañamiento sutil del profesor en el ritmo de aprendizaje y su generosidad ayudan a que se disfrute de esta experiencia educativa. No debe olvidarse que las actitudes que adoptan los participantes son elecciones libres. Cabe celebrar lo que se consigue, ya que el todo, este caso, el equipo, puede llegar más lejos que la mera suma de las partes.

Ciertamente el deseo de rentabilizar los esfuerzos invertidos por todos los participantes en el proceso es un motor que empuja a conocer el resultado que se pretende, los medios con los que se cuenta y el grado de compromiso o la voluntad de cada cual. En un ambiente a menudo tenso, es importante tratar de cubrir las necesidades, sabiendo qué puede completar a cada miembro del equipo en determinados momentos. Obliga, con independencia del carácter reflexivo o impulsivo, a todo el equipo a planificar, priorizar e improvisar, o a escuchar y hablar. También puede ser de utilidad la técnica del reencuadre de las etiquetas o juicios iniciales que distancian a unos alumnos de otros. Al saber en el equipo qué características positivas puede aportar al conjunto cada componente, se supera la visión reduccionista negativa que tiende a excluir a algunos miembros y anima a que se sucedan cambios positivos, hasta el punto de encontrarse satisfechos por trabajar juntos.

Con el objeto que la comunicación -a la hora de planear la estrategia jurídica y la exposición argumental- sea fluida, es obvio que habrán de evitarse sermones, amenazas o humillaciones. La cortesía, entendida tal como se define en el Diccionario de la Real Academia Española ("demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona"), es un valor a promover en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se favorece la oratoria. El arte de hablar con elocuencia es una herramienta necesaria en el ámbito jurídico. También el ser capaz de elaborar textos de manera sobria, con una redacción clara y sencilla, encontrando el centro del problema y convirtiéndolo en el núcleo de la exposición. En muchos

casos, no basta la buena actitud y el conocimiento previo de los estudiantes, y necesitan ver reforzada la aptitud (su conjunto de habilidades). La intensidad de esta vivencia, al dedicar su tiempo a una actividad de esta naturaleza, puede ayudar a transformarlos en verdaderos juristas. A pesar del ardor en la defensa de sus convicciones, deben considerar el equilibrio de intereses en juego y, con aplomo, privilegiar lo esencial frente a la superficialidad.

En definitiva, es posible abordar con optimismo esta empresa, porque con la simulación y el "coaching" puede que los alumnos acaben por descubrir el placer por el conocimiento (evocándolo ya sea por el canal visual, auditivo o mediante sensaciones). Igualmente puede que, a raíz de su acercamiento al Derecho vivo, el que se aplica en la práctica, terminen por despertar su sensibilidad por el entendimiento de la función del Derecho en la ordenación de la realidad deber ser social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gómez Sanabria, Rocío: *Practicar la mirada que ve las fortalezas*, mimeo (Taller de coaching para profesores en la UCM), Madrid, 2013.

EL MODELO METODOLÓGICO-TRANSVERSAL Y AUTOGESTIONADO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: UN NUEVO MODELO DE PRACTICUM EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Empar Guerrero Valverde

Universidad Católica "San Vicente Mártir"

El diseño de los Grados en las universidades ha conllevado cambios importantes en la concepción de dichos estudios y en la forma de afrontar las propuestas formativas en las diferentes asignaturas. El practicum, como materia implementada en las titulaciones universitarias, no ha estado exento de esos cambios y ello ha supuesto la necesidad de replantear dicha materia abarcando nuevos criterios formativos. En este sentido y atendiendo a las necesidades surgidas en la actualidad, se ha diseñado un modelo de practicum para el Grado de Educación Social cuyo eje principal gira alrededor de algunas cuestiones fundamentales como la vinculación de todas las asignaturas a esta materia, la diversificación de la propuesta formativa y la evaluación por competencias. De este modo surge el *modelo metodológico-transversal y autogestionado para el desarrollo de competencias* en el Grado de Educación Social de la Universidad católica "San Vicente Mártir" de Valencia.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de estos últimos años las universidades han introducido cambios provocados por la construcción del espacio europeo de educación superior. Entre ellos se encuentran la reorganización de los planes de estudio, la aparición de nuevas titulaciones universitarias y la extinción de otras, la integración de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y la integración de nuevos referentes conceptuales en el proceso formativo tales como resultados de aprendizaje y competencias.

En este nuevo contexto subyacen dos ideas centrales: la primera es que la universidad debe abrirse más a la sociedad, debe estar más conectada a la realidad, reforzándose los vínculos entre enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. "Las instituciones educativas superiores deberán propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los

conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral" (RD 55/2005: 2842). La segunda, es que la enseñanza universitaria debe favorecer la conexión entre la teoría y la práctica. Estas deben estar unidas. Ya no basta con que el alumnado acumule conocimientos sino que se debe promover la combinación de conocimientos teóricos y prácticos, superando la separación existente entre ambas. "...admitir que toda acción educativa está basada en un componente teórico, un componente práctico y un componente dinámico (motivos, intenciones), que con demasiada frecuencia se ha ignorado o desestimado, puesto que desde el punto de vista de lo que podríamos llamar científico se ha propugnado de forma extremada la separación entre el mundo del pensamiento de los sujetos..." (Clemente, 2007: 31). Así, el Prácticum se presenta como una asignatura adecuada para superar esta separación entre la teoría y la práctica. Además favorece la conexión entre la universidad y la sociedad, ya que el alumnado se integra en contextos laborales reales para aprender nuevas estrategias, nuevas formas de hacer, nuevos métodos adecuados a las realidades sobre las que se interviene, entre otras.

Por estas y otras razones se ve necesario redefinir esta materia y reorganizar la propuesta formativa que se genera a partir de ella. En este sentido en el Grado de Educación Social de la Universidad Católica "San Vicente Mártir" de Valencia se ha diseñado un nuevo modelo de *practicum*, este es, *Modelo metodológico-transversal y autogestionado para el desarrollo de competencias* cuyas características principales serán expuestas en esta comunicación.

EL MODELO METODOLÓGICO-TRANSVERSAL Y AUTOGESTIONADO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Para profundizar en lo que este modelo conlleva se hace necesario aproximarse a algunas definiciones que permiten entender mejor esta materia. Son varios los autores que han propuesto definiciones sobre el practicum y sus características, pero para ilustrar lo que es el modelo se considera adecuado resaltar sólo algunas de ellas. Una primera aproximación es la que ofrece Lobato (1996). Éste lo define como "un espacio de interconexión entre Universidad y Sistema Productivo a través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, por medio de su implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales para la consecución de un mayor grado profesional" Lobato (1996: 11). Estos espacios ofrecen a los estudiantes universitarios varias posibilidades, entre ellas conocer los ámbitos laborales, situarse en contextos reales y además conectar la universidad con el sistema productivo.

Posteriormente diferentes autores se han acercado a este concepto como Marcelo (1996), Ventura (2005), Zabalza (2011) y Guerrero (2012). De las ideas que estos han aportado y de la experiencia adquirida, para el desarrollo de este modelo se define el practicum como: una materia curricular

integrada en el plan de estudios de la titulación universitaria a la cual se vinculan todas las asignaturas del Grado. Para su desarrollo es necesaria la colaboración, el intercambio de información y la asunción de funciones específicas de los diferentes agentes que intervienen en el mismo, aportando cada uno los elementos formativos correspondientes. El objetivo del *practicum* es que el estudiante universitario adquiera e integre competencias relacionadas con el saber, saber hacer y saber ser, a través de un proceso práctico y reflexivo, se desarrolla en situaciones laborales reales y en contacto con profesionales del ámbito profesional correspondiente a la titulación del estudiante universitario.

Hasta hace poco tiempo, y aún hoy, las prácticas de aula junto a la formación práctica “en el terreno” o los talleres de prácticas han sido las “hermanas pequeñas” de la universidad, las asignaturas consideradas de menor importancia y quizás por esta razón, han sido impartidas y dirigidas por profesorado nuevo y personal becario con la idea implícita de que su impartición resulta más sencilla en comparación con otras materias, además de no contar con una especificación ni de contenidos ni de metodología (Santibáñez, 2006), ni de un marco teórico concreto y específico, siendo esta situación un reflejo más de la preeminencia de la teoría frente a la práctica.

Con el objetivo de acabar con algunas de estas concepciones, mejorar el proceso formativo de los estudiantes, y atender a las nuevas demandas de aprendizaje por competencias se inicia en la Universidad Católica “San Vicente Mártir” de Valencia un nuevo camino hacia la configuración de un *practicum* que atendiera a algunas cuestiones básicas como:

- Asignar profesorado a esta materia como una asignatura más. No hacerlo de forma residual o para cumplimentar créditos.
- Dotar al *practicum* de un marco teórico que lo vertebral y que lo equipara a las otras asignaturas del Grado.
- Vincular todas las asignaturas al *practicum* como seña de identidad de este modelo.
- Aumentar la autogestión por parte del alumnado, aumentando así la reflexión, la toma de decisiones y la singularidad de cada una de las prácticas llevadas a cabo.
- Evaluar por competencias, atendiendo muy especialmente las competencias específicas de la titulación.
- Ampliar el seguimiento y la coordinación con los centros de prácticas reorientando su implicación en la asignatura.

Teniendo en cuenta estos y otros elementos educativos se propone poner en marcha un modelo de *practicum* que parte de un marco teórico sustentado por las propuestas recogidas por diferentes teorías del aprendizaje. Estas son: aprendizaje experiencial de Kolb (1984), aprendizaje significativo de Ausubel (2002) y aprendizaje social de Vigotsky (2003). Estas teorías sugieren desarrollar metodologías adecuadas para la consecución de un aprendizaje activo que va más allá de la imitación del modelo, en este caso

del educador social, como tradicionalmente ha ocurrido. Este nuevo modelo además recoge propuestas que han sido expuestas por diferentes autores tales como Söchn (1992), Marcelo (1996) o Zabalza (2011) entre otros.

Como resultado de todo ello se diseña un modelo *integrado* en el plan de estudios de la titulación y al que se vinculan todas las asignaturas lo cual le da un carácter *transversal*. El practicum se concibe, por tanto, como una vía para superar la posible fragmentación del conocimiento adquirido en las diferentes disciplinas, relacionarlo con las situaciones reales de la práctica profesional comprobando su pertinencia o no (Bas, 2005), tal y como se viene reclamando a lo largo de estos años.

Con este objetivo, cada asignatura, de 1º, 2º y 3º¹ de Grado ha propuesto una actividad o una reflexión relacionada con la asignatura y que el alumnado debe tener en cuenta cuando esté en el centro de prácticas. Se muestra la tabla de las asignaturas relacionadas con el practicum I (tabla 1) y con el practicum II (tabla 2).

ASIGNATURA	ACTIVIDAD
Habilidades Sociales del Educador.	Observación Sistemática la práctica del educador social en relación a las HH. SS.
Técnicas e Instrumentos para los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Observación Sistemática y análisis de las técnicas educativas que utiliza el educador social del centro.
Política social y sistemas de bienestar.	Identificar el marco jurídica que regula el funcionamiento de la entidad.
Intervención educativa sobre problemas de desadaptación social.	Observación sistemática de los usuarios del recurso e identificar los aspectos que conducen a la desadaptación social (Tª explicativa de la desadaptación).
Intervención Socioeducativa con menores en situación de riesgo.	Identificar protocolos de actuación, registros, informes.... Que utiliza el educador para el seguimiento de los usuarios. Analizar su función.
Psicología de la Educación.	Observación sistemática como metodología de trabajo. Partir de una situación concreta que se produzca en el centro.

Tabla 1.- Asignaturas vinculadas al practicum I

ASIGNATURA	ACTIVIDAD
Sociedad y educación intercultural.	Identificación y comprensión de la tarea socioeducativa en contextos de diversidad cultural.
Psicología del desarrollo.	Descripción de la población con la que se interviene desde los supuestos aprendidos en psicología del desarrollo.
Educación Musical y su didáctica.	Planificar una actividad musical siguiendo las pautas aprendidas en la asignatura.
Necesidades específicas de apoyo educativo.	Analizar la intervención que se lleva a cabo con personas con NN.EE.EE.
Intervención Socioeducativa con la tercera edad.	Analizar los intereses de los colectivos con los que se interviene siguiendo las pautas aprendidas en la asignatura.
Tecnologías de la información	Realizar una o varias actividades en las que se utilicen las

¹ Cuarto curso todavía no se ha activado, porque los que empezaron el grado están en tercero. Además, esta comunicación hace referencia al diseño del practicum I y II que se cursa en tercero con lo cual solo pueden vincularse las asignaturas de los cursos anteriores.

y la comunicación.	TIC.
Intervención Socioeducativa con la familia.	Realizar un genograma de una de las familias del centro de prácticas, diseñar un plan de actuación y evaluación de alguna intervención que llevarías a cabo.
Participación social y asociacionismo.	Identificar los fines de la entidad en la que se desarrollan las prácticas. Identificar los proyectos que lleva a cabo la entidad en la que se desarrollan las prácticas.
Organización de asociaciones	Organizar una reunión informativa con los usuarios de la entidad.
Pedagogía del ocio y del tiempo libre.	Aplicar y analizar una o varias dinámicas de grupo o juegos aprendidos en la asignatura.

Tabla 2.- Asignaturas vinculadas al practicum II

Así mismo el modelo propone un *practicum globalizador* en tanto que se centra en el aprendizaje y adquisición de competencias relacionadas con el saber, saber hacer y saber ser, favoreciendo el desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con la futura práctica profesional en contextos laborales reales. Estos contextos en educación social se caracterizan por ser muy variados lo que conlleva la necesidad de proponer un *practicum diversificado y autogestionado*. Se ofrecen diferentes modalidades formativas en función de los contextos de prácticas y de las necesidades de los colectivos con los que se lleva a cabo la formación y esto a su vez genera la autogestión del alumnado.

Otra característica del *Modelo metodológico-transversal y autogestionado para el desarrollo de competencias* es que se define por ser *profesionalizante* ya que el alumnado escoge en función de su perfil y del que requiere el centro. En todo este proceso está presente el profesor que imparte la asignatura, el tutor profesional que facilita el perfil necesario para el desempeño de las prácticas y se incluye también el servicio de orientación de la universidad.

Con ello se recoge la propuesta del Real Decreto 1393/2007 en el que se establece que el *practicum* queda muy ligado al fomento de la mejora para el empleo de los estudiantes universitarios de tal modo que las enseñanzas universitarias deben incrementarla lo cual induce a pensar que “ la posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de Grado en un entorno que proporcionará tanto a ellos como a los responsables de la formación un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro” (RD. 1393/2007, BOE núm. 260: 44037). Por tanto, antes de incorporarse a los centros de prácticas se contempla la necesidad de orientar también profesionalmente al alumnado de tal modo que la incorporación al centro de prácticas se convierte en una orientación pre-profesional.

Este modelo ha sido implantado a lo largo de este curso académico 2012/2013 con los alumnados de practicum I y practicum II² de Educación Social. Se puede decir que el desarrollo de esta asignatura se organiza en cinco partes, todas ellas conectadas y estructuradas en función de lo que el modelo requiere.

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL MODELO METODOLÓGICO-TRANSVERSAL Y AUTOGESTIONADO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La materia de practicum está organizada en tres asignaturas complementarias, el practicum I, practicum II y practicum III. En líneas generales cada uno requiere la utilización de unos instrumentos y metodologías diferentes y esto también se tiene en cuenta en las propuestas de las asignaturas. En el practicum I, la metodología de trabajo del alumnado se basa sobre todo en la *observación, análisis y reflexión* sobre la práctica realizada por el educador social, buscando el significado de lo observado y analizado e incorporándolo al conocimiento que ya se posee sobre el educador social y las áreas de intervención. En el II, el alumnado continua utilizando la observación, análisis y reflexión, como metodología de trabajo pero ya no está tan centrado en la figura del educador social y sus intervenciones sino que centra la observación y análisis en el área en la que se interviene, en el perfil del colectivo sobre el que se interviene y en todos aquellos elementos que forman parte del contexto en el que se realizan las prácticas. A su vez, este practicum posibilita el desarrollo de un pequeño proyecto de intervención con la intención de desarrollar una metodología *experiencial, práctica y activa*. En el practicum III y partiendo de la experiencia obtenida en los anteriores, el alumnado continua utilizando una metodología experiencial, práctica y activa, puesto que en el período de prácticas el alumnado debe desarrollar un proyecto de intervención en el centro de prácticas con el colectivo con el que se interviene. Este proyecto pretende ser más ambicioso y tiene como objetivo enfrentar al alumnado a situaciones laborales reales como educador social controlando todo el proceso. Este culmina con el *análisis y evaluación* de todo lo acontecido en el desarrollo de su práctica.

A lo largo del curso académico la planificación de esta asignatura se organiza en varios momentos que suceden a lo largo del curso académico y en cada uno de ellos se persigue alcanzar unos objetivos concretos con el fin de preparar adecuadamente al alumnado para el desempeño de sus funciones en la práctica.

Antes de incorporarse al centro de prácticas se llevan a cabo seminarios teóricos en la universidad en los que se facilita información acerca de los centros y de los perfiles que mejor encajan en cada uno de los, acerca del proceso que va a desarrollarse y además se determina la modalidad de

² El practicum I y el practicum II tienen 6 ECTS, cada uno y se imparten a lo largo de todo el curso distribuyéndose una parte en el primer cuatrimestre y otra en el segundo.

practicum a la que el alumnado quiere acogerse, ya que considerando que una de las características del modelo es que es diversificado el alumnado escoge entre varias modalidades. Se llevan a cabo un total de 7 seminarios en el primer cuatrimestre del curso. En estos seminarios teóricos también se presenta el dossier de trabajo que ha sido elaborado a partir de las propuestas efectuadas desde las diferentes asignaturas y que van a servir de guía para el alumnado cuando esté en el centro de prácticas. Dado que el practicum es *autogestionado*, el dossier sirve de guía pero cada uno cumplimenta aquellas propuestas que son adecuadas a su lugar de prácticas, de modo que el resultado es un dossier totalmente individualizado. Como ejemplo se presenta la siguiente ficha que forma parte del dossier:

Después del período de prácticas se llevan a cabo cinco seminarios más en los que se valoran las prácticas, se llevan a cabo los grupos de discusión y se prepara la presentación del dossier de trabajo por parte del alumno.

DOCUMENTO Nº 3

Asignatura a la que se vincula la actividad: Técnicas e instrumentos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Curso: 1º. **Profesora:** Empar Guerrero Valverde

Objetivo: Observación sistemática y análisis de las técnicas educativas que utiliza el educador social en los diferentes contextos.

Competencia Específica: Conocer y utilizar las herramientas, instrumentos y recursos necesarios para incorporarlos en la intervención socioeducativa de los diferentes ámbitos de actuación.

Actividad: El alumnado en su práctica debe observar al educador social y en este caso analizar las técnicas educativas o socioeducativas que éste utiliza, reflexionando sobre los siguientes aspectos. Señala al menos cinco técnicas.

- a) Haz un registro de los aspectos señalados en la tabla. Al menos cita cinco técnicas diferentes.
- b) Para desarrollar esta actividad es necesario que vayas registrando las intervenciones que el educador social lleva a cabo. Una vez registradas las técnicas es importante que analices el resultado obtenido al acabar la técnica, siempre que sea posible.
- c) Para finalizar reflexiona sobre lo sucedido en cada situación. ¿Qué pasó? ¿Por qué utilizó esa técnica? ¿Se ha obtenido el resultado que se esperaba?.... Y otras cuestiones que consideres oportunas.

Un segundo momento del proceso es el que corresponde a la elaboración del currículum y a la realización de las entrevistas pre-profesionales. Para ello se llevan a cabo dos sesiones formativas con la orientadora de la sede de la universidad. En estas sesiones se les informa de todos aquellos aspectos que se deben tener en cuenta para elaborar un currículum vitae adecuado, así como el modo de presentarse a una entrevista.

Posteriormente, los alumnos se presentan a la entrevista pre-profesional en función del centro de prácticas y de la modalidad que hayan escogido, con la finalidad de orientarles con respecto al perfil que cada centro demanda y con las preferencias que el propio alumnado tiene. Esto se lleva a cabo durante dos sesiones.

Una vez se ha determinado y adecuado el perfil requerido por los centros se inicia el período de prácticas en contextos profesionales reales para que el alumnado complemente su formación. Se incide muy especialmente en la adquisición de competencias a través de las funciones y acciones que desarrolla.

A lo largo de este período, que dura dos meses, se mantiene el contacto con el alumnado a través del Foro registrando las entradas de cada uno y que se tienen en cuenta en la nota final. A su vez a los profesores de la titulación se les asigna un número de centros que deberán visitar personalmente con el fin de realizar un seguimiento del alumno. Así mismo en este período de prácticas se pretende que se puedan desarrollar algunas acciones o intervenciones socioeducativas puntuales guiadas por el tutor profesional enfrentándose a situaciones reales diversas con el fin de facilitar la conexión entre teoría y práctica, aspecto que es supervisado por el tutor académico. En definitiva se trata partir de la práctica para conectar con la teoría aprendida. Todo esto es recogido en el dossier de trabajo en el que se proponen actividades vinculadas a diferentes asignaturas que permiten establecer conexiones entre la práctica y la teoría desarrollada a lo largo del Grado.

Cabe recordar que hay alumnos que no concentran sus prácticas en estos dos meses, sino que acuden al centro de prácticas a lo largo de todo el curso dos o tres días a la semana, ya que la necesidad del recurso hace necesario que se lleve a cabo de este modo. Como ejemplo de esta modalidad sirvan los dos proyectos que se han llevado a cabo en el IES "Les Alfàbegues" de Bétera (Valencia), y en el Orfanato "San Vicente" de San Antonio de Benagéber (Valencia). En estos, es el propio alumno el que planifica, desarrolla y evalúa su proyecto de intervención, guiado por el tutor académico y profesional.

Cada uno de los alumnos va autogestionando su trabajo en función del colectivo con el que se interviene y de las características del centro profesional. Con todo ello se desarrolla un trabajo autónomo en el que se establece una reflexión crítica, interrelación del conocimiento y comprensión de realidades diferentes. Todo esto constituye el cuarto momento del practicum. Cabe resaltar que es importante el acompañamiento por parte de los tutores, tanto académico como profesional ya que el alumnado deberá ir configurando su dossier de trabajo en función de su práctica.

El quinto y último momento del desarrollo del practicum es la evaluación. Esta se asume desde una doble vertiente: Una es la que hace referencia a las competencias que deberá haber adquirido y/o consolidado el alumnado. Para ello se ha diseñado una evaluación por competencias y se han diseñado rúbricas para valorar el grado de adquisición de las mismas.

Esta evaluación se lleva a cabo en una triple dimensión ya que evalúan los tres agentes, tutores profesionales, tutores académicos y alumnados.

Otra vertiente de la evaluación es la que respecta a la valoración del propio modelo y en ella intervienen también los alumnos y los tutores profesionales. Es importante conocer su opinión acerca de la propuesta formativa del modelo y poder conocer los puntos fuertes y débiles del mismo para continuar mejorándolo. Para ello se llevan a cabo grupos de discusión con ambos grupos.

UNA PRIMERA VALORACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DEL NUEVO MODELO DE PRACTICUM

Tal y como se ha señalado anteriormente, la implantación de este modelo se ha llevado a cabo en este curso 2012-2013. Por tanto sólo se cuenta con una primera valoración hecha por el alumnado así como por los tutores profesionales y tutores académicos.

Para la evaluación de las competencias se ha llevado a cabo una evaluación con rúbricas, diseñadas por el equipo de profesorado y en proceso de mejora continua. Como ejemplo se expone una de las competencias vinculadas al practicum y que son evaluadas por los tres agentes participantes en el proceso.

4.1 Conocer y diagnosticar las necesidades e intereses fundamentales como base para la planificación de la intervención socioeducativa.			
			El alumnado no sabe reconocer las necesidades e intereses que posee la persona.
			El alumnado reconoce la necesidad que posee la persona pero desconoce cómo se respondería.
			El alumnado reconoce la necesidad, pero su respuesta no es totalmente correcta.
			El alumnado reconoce las necesidades y sabe dar respuesta a las mismas.
<i>Observación:</i>			
4.2 Analizar y diagnosticar las diferentes realidades complejas que fundamenten el desarrollo de los adecuados procesos educativos.			
			El alumnado no conoce las claves que posee la realidad en la que se tiene que intervenir.
			El alumnado sabe de manera muy banal interpretar las diversas fuentes de información que nos dan la clave para intervenir.
			El alumnado sabe interpretar las diversas fuentes de información que nos dan la clave para intervenir.
			El alumnado domina las diversas fuentes de información que nos dan la clave para intervenir así como las técnicas para mejorar dicha realidad.
<i>Observación:</i>			

Para la valoración del proceso llevado a cabo con el nuevo modelo de practicum se ha utilizado el grupo de discusión. El número de participantes en el grupo de discusión han sido:

- 25 alumnos que han cursado tercero de Grado de Educación Social y han realizado el practicum I y II en este curso.
- 16 tutores profesionales pertenecientes a los diferentes centros que han acogido a alumnado en prácticas.

A todos se les han formulado preguntas relacionadas con el desarrollo del practicum y sobre la percepción que de este han tenido, concretamente sobre aspectos que les han resultado útiles, que más les han gustado o que menos han aprovechado porque no eran de utilidad para el desarrollo. Además se han analizado otras cuestiones como la adquisición de competencias y las acciones que han sido necesarias para cumplimentar el dossier de trabajo.

Como resultado de estos grupos de discusión se establecieron cuatro categorías, y de ellas se presenta un breve resumen de lo que se extrajo en las transcripciones:

- Con respecto a la utilidad del dossier de trabajo se concluyó que los tutores profesionales valoraban positivamente que la memoria *de toda la vida*³ se hubiera transformado en un dossier de trabajo en el que se habían aportado sugerencias desde todas las asignaturas. En este sentido la mayoría de tutores profesionales estaban de acuerdo en que les había servido *para reorientar su propuesta formativa en algunos momentos ya que a veces no saben muy bien si están ofreciendo al alumnado lo que se espera de ellos*. Los alumnos valoraron positivamente el dossier pero les resultó costoso *a la hora de tener que seleccionar qué fichas son las que debían rellenar o no, ya que no están acostumbrados a tener que tomar este tipo de decisiones porque los profesores marcan mucho todo lo que hay que hacer y cómo*. Además han valorado positivamente el tener que volver a recordar aspectos teóricos de las asignaturas de años anteriores para poder completar el dossier.
- Con respecto a valorar el perfil del alumnado, los tutores profesionales se mostraron de acuerdo en que es necesario hacer esto ya que no todos sirven para estar en todos los centros y *por tanto ha sido muy positivo poder contar con alumnos que sabían muy bien el perfil que se pedía y el tipo de cosas que iban a hacer*. Además el alumnado valoró muy positivamente la ayuda que recibieron para elaborar el currículum, tener que presentarse a una entrevista y *tener qué pensar si estaba preparado o no para ir al centro que había escogido. En esto último nos ayudó bastante el tipo de preguntas que hicieron en la entrevista y la orientación de la profesora*.

³ Las cursivas son afirmaciones extraídas de las transcripciones de los grupos de discusión.

- Con respecto a la utilización de rúbricas para evaluar las competencias también han mostrado su conformidad todos los participantes en el proceso. De los tutores profesionales cabe resaltar que consideraban que *ha ayudado bastante a ser más precisos en la valoración del alumnado y el no tener que poner una nota final ha hecho que reflexionemos más sobre diferentes aspectos del alumnado*. Los alumnos, en la autoevaluación, han considerado que les ha servido para ver *qué es lo que están haciendo bien o qué tienen que mejorar*, aunque no les ha gustado *no tener que ponerse una nota final y no saber qué porcentaje vale cada competencia*.
- Con respecto al seguimiento llevado a cabo por parte de los profesores de la universidad tanto tutores profesionales como alumnado consideran que es adecuada. Los primeros valoran muy positivamente *la visita que nos hace el profesor de la universidad cuando el alumnado está en el centro haciendo las prácticas ya que es importante que nos conozcáis y sepáis que es lo que estamos haciendo con el alumno o alumna y nos aclaréis las dudas que a veces tenemos*. Los alumnos han valorado de forma positiva que haya un profesor que organiza todas las prácticas y sea siempre el referente para todos y *al que poder preguntar siempre que tenemos una duda sobre cómo organizar el dossier*.
- Además el alumnado ha valorado los seminarios teóricos considerándolos muy útiles para el desarrollo de las prácticas.

También se ha utilizado el grupo de discusión en el grupo del IES y del orfanato, con el fin de valorar la incidencia que ha tenido la intervención de los cinco alumnos que han llevado a cabo su proyecto de intervención⁴, escogiendo esta modalidad de practicum. Concretamente se han llevado a cabo cuatro grupos de discusión.

- 10 alumnos del IES Les Alfàbegues que han sido receptores del programa de intervención llevado a cabo por los dos alumnados en prácticas de la universidad.
- 2 profesores del IES que eran la tutora de los alumnados en prácticas y un profesor de tecnología..
- 26 niños y niñas del Orfanato “San Vicente” de San Antonio de Benagéber que también han sido receptores del programa llevado a cabo por tres alumnados en prácticas de educación social.
- 3 tutores profesionales del orfanato.

⁴ El proyecto de intervención, tanto para un centro como para otro, se ha centrado en el desarrollo de habilidades sociales y mejora de la autoestima de los menores con los que se ha intervenido.

Los resultados obtenidos en estos grupos están en proceso de transcripción y todavía no han podido organizarse en categorías. Pero de lo que se ha percibido en los grupos se puede afirmar que el trabajo llevado a cabo por alumnos de educación social en prácticas ha tenido una especial incidencia en los menores con los que se ha intervenido. Afirmaban ideas como “ahora hablamos mejor, nos enfadamos menos”, “estamos mejor en el grupo y con los profesores”, etc. Además, de la valoración realizada por el alumnado de educación social se puede afirmar que consideran que han mejorado las competencias relacionadas con el diseño de proyectos, dinamización de grupos y relación con grupos de trabajo interdisciplinares. No obstante una vez transcritas todas las conversaciones mantenidas en los grupos de discusión se podrá profundizar más en los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- Bas Peña, E. (2005). El Prácticum en las titulaciones de pedagogía y Educación Social: entre el discurso y sus prácticas. *Educatio S XXI*, 23, 196-206.
- Guerrero, E. (2012). *Modelo metodológico-transversal y autogestionado para el desarrollo de competencias*. Universidad Católica “San Vicente Mártir”.
- Guerrero, E. y Calero, J. (2012). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el Grado de Educación Social. *Propuestas metodológicas en la formación de competencias de los educadores/as sociales* 53, 73-91. Fundació Pere Tarrés.
- Kolb, D.A (1984). “*Aprendizaje experiencial: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*”. Prentice Hall, New Jersey
- Lobato, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y practicum en la universidad*. Bilbao. Universidad del País Vasco.
- Marcelo García, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/prácticum en la universidad. En Lobato, C. (Ed.). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.15- 27). Bilbao. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048. Consultado en enero de 2011. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Santibañez Gruber, R. (2006). El Prácticum en Educación Social en el título de grau en Educació Social. *Jornades d'estudi i debat*. Illes Balears. Facultad Educació.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

- Ventura Blanco, J.J. (2007a). El Prácticum en el futuro grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas. En Cid, A., et al (Coords.). *Buenas prácticas en el Practicum* (pp.1.237-1.249). Pontevedra. Imprenta Universitaria.
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

LA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LOS ALUMNOS A TRAVÉS DEL MODELO METODOLÓGICO-TRANSVERSAL Y AUTOGESTIONADO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Empar Guerrero Valverde

Universidad Católica “San Vicente Mártir”

Anna M^a Moral Mora

Universidad Católica “San Vicente Mártir”

Eulalia López García

Universidad Católica “San Vicente Mártir”

Josué Tejado Folch

Universidad Católica “San Vicente Mártir”

A lo largo del curso académico 2012-2013 se ha puesto en marcha en el Grado de Educación Social de la Universidad Católica “San Vicente Mártir” de Valencia, para el practicum I y II el *modelo metodológico-transversal y autogestionado para el desarrollo de competencias*. Uno de los elementos esenciales de este modelo es que posibilita al alumno autogestionar su aprendizaje y desarrollar la experiencia práctica en ámbitos diversos que enriquecen y complementan la formación. Uno de estos ámbitos es el instituto de educación secundaria “Les Alfàbegues” situado en Bétera en la provincia de Valencia. Esta experiencia ha resultado altamente positiva para la formación de los alumnos de educación social y tanto el desarrollo de la experiencia como los resultados obtenidos se muestran en el póster que se presenta.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de grado de educación social se implementan en la universidad católica “San Vicente Mártir” en el curso académico 2010-2011 y dentro de la propuesta formativa que se establece, el practicum se propone como materia dividida en tres asignaturas complementarias: practicum I, II y III que se cursan en tercer curso los dos primeros y en cuarto el último. El modelo que se aplica en este practicum es el *modelo metodológico-transversal y autogestionado para el desarrollo de competencias* (Guerrero, 2012) y se

caracteriza, entre otros, por ofrecer al alumno la posibilidad de autogestionar el practicum guiado tanto por el tutor académico como profesional.

Además de la aplicación de un nuevo modelo de practicum, los estudios de educación social de esta universidad se desarrollan a través de la metodología de aprendizaje basado en proyectos de modo que a lo largo del grado los alumnos desarrollan diferentes proyectos en los que están implicados tanto los alumnos de diferentes cursos, así como diversas asignaturas. En este contexto, existe un proyecto en el que están vinculadas las asignaturas de “elaboración de programas y proyectos socioeducativos”, “organización y gestión de asociaciones y equipamientos socioeducativos”, “evaluación de programas y proyectos socioeducativos” y el practicum I y II, en las que los alumnos pueden plantear un proyecto de intervención que desarrollarán en el practicum y que autogestionarán tanto en su desarrollo como en su evaluación, así como en el modo de cumplimentar el dossier de trabajo que deberán presentar al finalizar el practicum II.

Con todo ello, la oferta para realizar las prácticas se diversifica y muy especialmente si se tiene en cuenta la diversidad que existe en educación social. Esta profesión Petrus la define como, *adaptación, socialización, recurso para la adquisición de competencias sociales, didáctica de lo social, acción profesional socioeducativa cualificada, acción frente a la inadaptación social, formación política del ciudadano, factor de prevención, control y cambio social, trabajo social educativo, generadora de nuevas demandas sociales, entre otros* Petrus (1997:69). A ello cabe añadir la amplitud de áreas de intervención como menores, jóvenes, tercera edad o mujeres en situación de riesgo, entre otros, o la multitud de contextos en los que desarrolla su acción el educador social, siendo algunos de ellos centros de acogida o reeducación de menores, residencias de tercera edad o de personas con discapacidad o barrios de acción preferente.

Por tanto al alumno en prácticas de educación social se le presenta una gran cantidad de posibilidades sobre las que escoger y elegir para realizar su práctica. Pero además hay espacios laborales en los que la figura del educador social todavía no está reconocida pero se presenta como un contexto adecuado para que el alumno realice su formación práctica y pueda ser un espacio laboral propio de este profesional.

Ejemplo de ello son los centros educativos de primaria y especialmente los de secundaria en los que, cada vez más, existen dificultades para conseguir que algunos alumnos finalicen la formación obligatoria, reduzcan el absentismo escolar o disminuyan los conflictos dentro del centro. Para paliar estas y otras situación existentes, en algunos Institutos de Educación Secundaria se ha iniciado un programa subvencionado por la Conselleria d' Educació de la Generalitat Valenciana cuya finalidad básica es reducir el absentismo escolar y motivar a estos alumnos para que permanezcan en el centro hasta obtener el graduado escolar.

En uno de estos institutos, en el Instituto de Educación Secundaria “Les Alfàbegues” de Bétera, se inició el proyecto *Integra* dirigido a un grupo de diez alumnos de 1º y 2º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) que

presentaban un bajo rendimiento académico, problemas de absentismo e inserción escolar y una alta desmotivación para continuar en sus estudios. Su actitud en el centro en general y en las aulas en particular generaba bastantes conflictos que en muchas ocasiones resultaba difícil re conducir. Como respuesta a estas y otras situaciones el centro presenta el proyecto cuyos objetivos se centraban en posibilitar la integración del alumno con mayor índice de absentismo, propiciar una formación práctica motivadora utilizando nuevas metodologías y mejorar la educación emocional de estos alumnos a través del aprendizaje de habilidades sociales interpersonales e intrapersonales.

Este proyecto se enmarca dentro de la línea de subvención, "Programa Contrato" de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. Los Institutos de secundaria pueden acogerse a él y este fue el caso del centro educativo de Bétera, el cual propuso la participación de alumnos en prácticas de educación social de la universidad Católica para reforzar la intervención con el grupo de alumnos.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Para la consecución de los objetivos adscritos a este programa se creó un equipo de trabajo formado por algunos profesores, la orientadora del centro y por dos alumnos en prácticas de educación social encargados, estos últimos de desarrollar un proyecto de mejora de habilidades sociales que permitiera mejorar la relación de los alumnos con su entorno y consigo mismo. La intervención de estos alumnos es viable ya que encaja con el modelo de practicum establecido y en la metodología de aprendizaje basado en proyectos que vertebría toda la titulación. Además, la práctica se desarrolla en un contexto propio de la educación social, aunque la figura del educador social no esté reconocida como tal en los centros educativos con menores en situación de riesgo social.

El proyecto de intervención, que desarrollaron los alumnos de educación social, fue diseñado y planificado en las asignaturas de "elaboración de programas y proyectos socioeducativos" y "organización y gestión de asociaciones y equipamientos socioeducativos". Concretamente el proyecto se centraba en la mejora de las habilidades sociales de los alumnos del grupo íntegro. Se desarrolló en la asignatura de practicum I y II contando con el seguimiento de la tutora académica y profesional, siendo esta última la profesora del centro que coordinaba el proyecto. A su vez el proyecto ha sido evaluado en la asignatura de "evaluación de programas y proyectos socioeducativos". Todo ello ha sido posible porque la titulación del Grado de educación social se vertebría con la metodología de aprendizaje basado en proyectos y porque el modelo de practicum implantado permite la autogestión del alumno en el desarrollo de sus prácticas, supervisado por el tutor académico y profesional.

Además de la evaluación del propio proyecto se han evaluado los resultados obtenidos con la intervención utilizando el grupo de discusión como

metodología cualitativa y cuyos resultados han sido muy positivos. Estos se expondrán en el póster.

La intervención se ha llevado a cabo a lo largo de todo el curso asistiendo al centro dos días a la semana. El grupo de alumnos del proyecto *integra* estaba compuesto por diez chicos de entre 12 y 14 años. La respuesta de los alumnos del instituto ha sido inmejorable y los resultados altamente positivos ya que ha aumentado la motivación para continuar estudiando, se ha eliminado el absentismo escolar y han mejorado sus habilidades sociales. Además de esto la percepción de estos alumnos con respecto al instituto ha mejorado tal y como muestran los resultados obtenidos en los grupos de discusión llevados a cabo. Estos, claro está, no solo se debe a la intervención de los alumnos de educación social pero sin duda esta ha contribuido a que se consiguieran los objetivos, como así lo afirman los alumnos del proyecto *integra*.

En cuanto a la experiencia de los dos alumnos de educación social cabe resaltar que ha sido altamente positiva ya que han adquirido competencias que no hubiera sido posible adquirir en otros contextos de prácticas. El hecho de tener que diseñar todo el proyecto, llevarlo a cabo, evaluarlo, dinamizar el grupo de adolescentes y coordinarse con el profesorado y la tutora académica para reorientar la práctica, entre otras, ha supuesto enfrentarse a la práctica del educador social de forma directa y en un contexto diferente, ya que tal y como se ha afirmado con anterioridad no hay educadores sociales en los institutos de secundaria. Para reflexionar sobre la práctica se ha revisado las experiencias que existen en otras comunidades autónomas en las que el educador social sí está presente en los centros educativos. Para vincular la práctica a la teoría se ha revisado el dossier de trabajo creado a partir de las propuestas de las diferentes asignaturas encontrando muchos puntos de anclaje entre lo aprendido y lo practicado y así se ha ido reflejando en el dossier que se ha presentado en la universidad.

Por último se puede apuntar que estas prácticas han hecho que los alumnos tengan que superar miedos, inseguridades y temores, ya que se enfrentaban directamente al trabajo grupal con adolescentes pero el trabajo bien hecho, la ilusión y las ganas de aprender han posibilitado que el proyecto haya sido un éxito. Han demostrado que los educadores sociales tienen mucho que hacer en los centros educativos y muy especialmente en los de secundaria. Con su trabajo han reafirmado la idea de que las necesidades de los alumnos son tan variadas y diversas que ya no solo vale una educación curricular, sino que debe fomentarse en los centros una educación emocional que prepare a los alumnos para ser competentes en lo que Gardner denomina inteligencia interpersonal e intrapersonal y el educador social está preparado para desarrollar esta formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, Paidós.
- Guerrero, E. y Calero, J. (2012). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el Grado de Educación Social. *Propuestas metodológicas en la formación de competencias de los educadores/as sociales* 53, 73-91.
- Moral Mora, A. M^a (2010). Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona. Ariel.

VALORACIÓN DE LAS ESTANCIAS CLÍNICAS POR EL ALUMNADO PROCEDENTE DE CONVENIOS DE MOVILIDAD

Manuel Gutiérrez Nieto

Facultad de Fisioterapia. Universidade de Vigo

Rocío Abalo Núñez

Facultad de Fisioterapia. Universidade de Vigo

Alicia González Represas

Facultad de Fisioterapia. Universidade de Vigo

Las Estancias Clínicas (EC) forman parte de la formación del Grado de Fisioterapia en el cuarto curso. Estos están repartidos en Prácticas Clínicas, Seminarios y Sesiones Clínicas. Gracias al los convenios de movilidad entre universidades hay alumnado procedentes de otros países que cursan esta asignatura. Así, el objetivo de este trabajo es conocer la opinión del alumnado extranjero en la realización de las EC en cuanto a los recursos materiales y el resultado final de su experiencia. Para ello, se siguió un cuestionario validado de preguntas cerradas para evaluar estos dos apartados en una muestra de 7 estudiantes procedentes de Brasil y de Méjico. El 71,4% responden estar "muy de acuerdo" con los recursos materiales ofrecidos. Tras la realización de las EC un 57% están "muy de acuerdo" con lo aprendido. Los resultados concluyen que el alumnado extranjero tiene una buena valoración de las EC y suponen una experiencia satisfactoria.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de fisioterapia se han tenido que adaptar a los nuevos planes universitarios impulsados por la Declaración de Bolonia. Para llevar a cabo el proceso de adaptación, diferentes universidades españolas crearon "El Libro Blanco", con el objetivo de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un Título de Grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (ANECA, 2004).

En el Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre en el cual se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y entre ellas los estudios universitarios oficiales de Grado en Fisioterapia. Consecuentemente

con a la adaptación al EEEES se amplía la formación, a cuatro cursos con una carga de 240 créditos ECTS (European Credit Transfer System) (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005).

Será entonces cuando las universidades han adaptado su enseñanza a las nuevas exigencias y los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habiliten el ejercicio de la profesión del fisioterapeuta (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008).

Será a partir del curso 2009-2010 cuando comienza a implantarse de manera escalonada una titulación de Grado; siendo pionera en España la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo. Los estudiantes de primero de ese año académico empiezan su formación en el Grado. Al resto del alumnado se le brindan posibilidades de cambiar de plan de estudios. De este modo la primera promoción de graduados en Fisioterapia saldrá de este centro universitario en el curso 2012-13 (Iglesias, 2011).

La formación como Fisioterapeuta tiene una duración de cuatro años, es decir, 240 créditos; pero son ofertados al alumnado 276 créditos. El reparto de créditos según el tipo de materia es el siguiente: formación básica (60), Obligatorias (105), optativas (24 de 60 ofertados), prácticas externas (42) y trabajo fin de grado (Junta de Centro, 2009).

Las Estancias Clínicas (EC) están presentes en el plan de estudios en el cuarto año de formación; junto con la asignatura de Metodología de la Investigación y el Trabajo Fin de Grado. Las EC están formadas por un Prácticum Clínico, Seminarios y Sesiones Clínicas (Junta de Centro, 2009).

El Prácticum se desarrolla en centros asistenciales concertados que se asignan al alumno por sorteo al inicio del curso académico. En total realizan 6 rotatorios; cada uno tiene una duración total de cuatro semanas y se desarrollan diariamente en sesiones matinales de cuatro horas. Durante estas sesiones el alumno realizará una valoración y el tratamiento a los pacientes bajo supervisión de un profesor. En los Seminarios y Sesiones Clínicas desarrollan actividades sobre un tema específico para completar los contenidos de la materia y analizan casos clínicos con la finalidad de marcar objetivos y el plan de tratamiento (Junta de Centro, 2012).

A través de los convenios de movilidad (Erasmus, Convenio Bilateral, Programa Ciencias sin Fronteras, etc.) que se establecen con otras universidades; existe la posibilidad de que estas u otras materias sean cursadas por alumnado procedente de otros países (Oficina de Relaciones Internacionales, 2013).

La integración del alumnado procedente de otros países ofrece otra visión del proceso de formación. De ahí que el objetivo de este trabajo es conocer la opinión del alumnado extranjero en la realización de las Estancias Clínicas en cuanto a material e infraestructura del que disponen y el resultado final de su experiencia en esta materia.

METODOLOGÍA

La muestra analizada han sido los estudiantes de cuarto año de Fisioterapia que cursaron las EC y procedentes de otros países. El total de la muestra fue de 7 estudiantes; de los cuales 3 eran de Brasil y 4 de Méjico.

Para la realización de este trabajo se adaptó el cuestionario validado de Gallego y Pecos (2011). Así se establecieron dos apartados: uno sobre el material y las infraestructuras en el qué se preguntaba si este era suficiente, adecuado y si se encontraba en buenas condiciones (Tabla1). El otro apartado valoraba la experiencia final de los estudiantes tras la realización de las prácticas clínicas. Se abordaron cuestiones relacionadas con la intervención en Fisioterapia en diferentes aspectos (valoración, diagnóstico, planificación, etc.) y las habilidades que adquiere una vez concluido (Tabla 2). Para ambos apartados las posibles respuestas eran: nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo. Para simplificar el formulario a cada una de ellas se le asignó un número.

Los datos fueron introducidos la hoja de cálculo y tratados operativamente con el procesador de Microsoft, estableciéndose los porcentajes y una representación gráfica de los resultados.

Todos los datos recopilados fueron tratados de acuerdo a la Ley Orgánicas de Protección de Datos de Carácter Personal 15/1999 del 13 de Diciembre (Jefatura del Estado, 1999).

MATERIAL E INFRAESTRUCTURA: En este apartado se recogerá información sobre los materiales necesarios para la realización de las EC. Valora tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes frases:

1=Nada de acuerdo 2=Poco de acuerdo 3=Bastante de acuerdo 4=Muy de acuerdo.

Mat1	Los materiales e infraestructuras de que se dispone son suficientes para realizar correctamente las EC	1	2	3	4
Mat2	Las infraestructuras de los centros de EC son adecuadas para la correcta realización de las EC	1	2	3	4
Mat3	El buen estado de los materiales e infraestructuras permite mejorar el aprovechamiento del tiempo y de los recursos de las EC	1	2	3	4
Mat4	En términos generales, estoy satisfecho con los recursos materiales y las infraestructuras disponibles para las EC	1	2	3	4

Tabla 1.- Cuestionario: material e infraestructura

RESULTADOS:

En este apartado recogemos información relativa a los resultados en relación al saber hacer de los alumnos al finalizar su periodo de formación de EC. Tú marca tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes frases:

1=Nada de acuerdo 2=Poco de acuerdo 3=Bastante de acuerdo 4=Muy de acuerdo.

R1	Elaborar y cumplimentar la Historia Clínica de Fisioterapia	1	2	3	4
R2	Aplicar el Método de intervención en Fisioterapia en los siguientes aspectos.....				
R2a	Realizar la valoración	1	2	3	4
R2b	Realizar el diagnóstico en Fisioterapia	1	2	3	4
R2c	Hacer la planificación del programa	1	2	3	4
R2d	Aplicar las técnicas de Fisioterapia contempladas en la fase de planificación	1	2	3	4
R2e	Realizar la evaluación de programas de Fisioterapia	1	2	3	4
R3	Diseñar y aplicar el plan de intervención en ...				
R3a	En Fisioterapia Neurológica Adultos	1	2	3	4
R3b	En Fisioterapia Neurológica Infantil.	1	2	3	4
R3c	En Fisioterapia Traumatológica	1	2	3	4
Una vez concluidas las EC, me considero capaz de:					
R4	Aplicar otros procedimientos además de los agentes físicos, tales como la educación para la salud	1	2	3	4
R5	Elaborar un informe de alta de Fisioterapia	1	2	3	4
R6	Fomentar la participación del paciente y su familia en el proceso de recuperación	1	2	3	4
R7	Relacionarme de forma eficaz con el paciente y su familia, poniendo de manifiesto mi actuación que son el eje y el centro en torno al cual giran mis decisiones	1	2	3	4
R8	Proporcionar una atención de Fisioterapia de forma eficaz, otorgando una asistencia integral al paciente	1	2	3	4
R9	Relacionarme de forma efectiva con todo el equipo pluridisciplinar	1	2	3	4
R10	Manifestar respeto ante el trabajo de los demás	1	2	3	4
R11	Manifestar una actitud de aprendizaje y de mejora continua	1	2	3	4
R12	En términos generales, estoy satisfecho con lo aprendido durante las EC	1	2	3	4

Tabla 2.- Cuestionario: resultados

RESULTADOS

Material e Infraestructura

En la valoración de los recursos materiales respecto a su buen estado, a que sea el adecuado y suficiente un 71,4% afirman que están "muy de acuerdo" y un 28,6% están "bastante de acuerdo". No hay ninguna respuesta en desacuerdo (Gráfico 1).

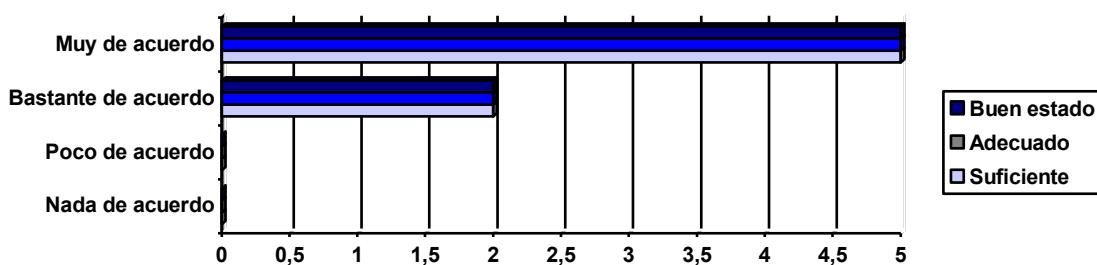


Gráfico 1.- Valoración del material e infraestructura: estado, adecuado, suficiente

En términos generales la satisfacción de los estudiantes con los recursos ofrecidos ha sido favorable en todas las respuestas no habiendo ninguna respuesta “nada de acuerdo” o “nada de acuerdo”(Gráfico 2).

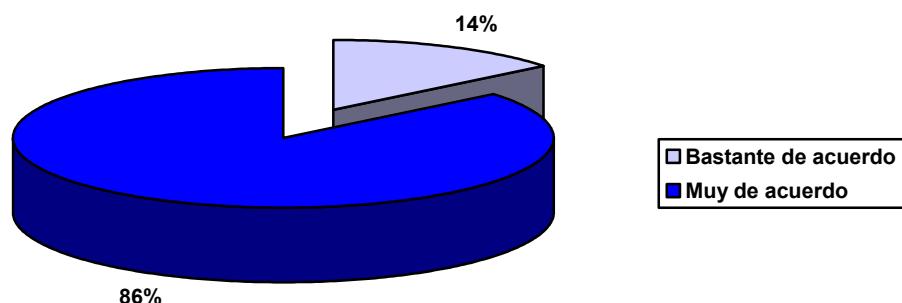


Gráfico 2.- Satisfacción general del material e infraestructura

Resultados

Tras la realización de las EC los estudiantes se consideran capaces de elaborar una historia clínica (Gráfico 3), no existe ningún encuestado que conteste negativamente.

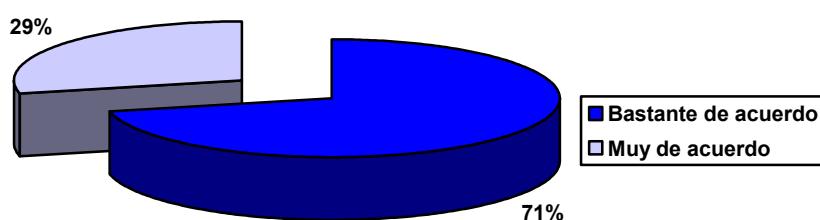


Gráfico 3.- Elaborar una historia clínica de fisioterapia

Respecto a las diferentes técnicas de intervención en fisioterapia las respuestas de la totalidad de la muestra son satisfactorias (Gráfico 4).

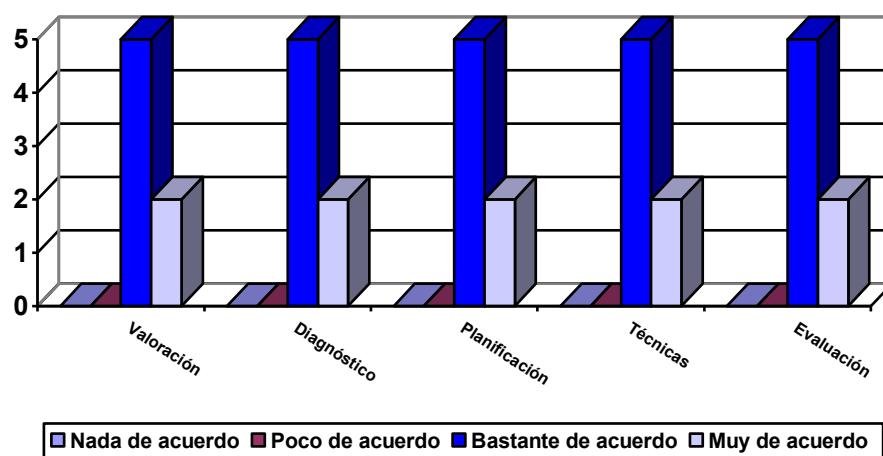


Gráfico 4.- Aplicar un método de intervención en fisioterapia

En cuanto al diseño y aplicación de un programa de intervención ha suscitado dudas en la especialidad de neurología en adultos (Gráfico 5).

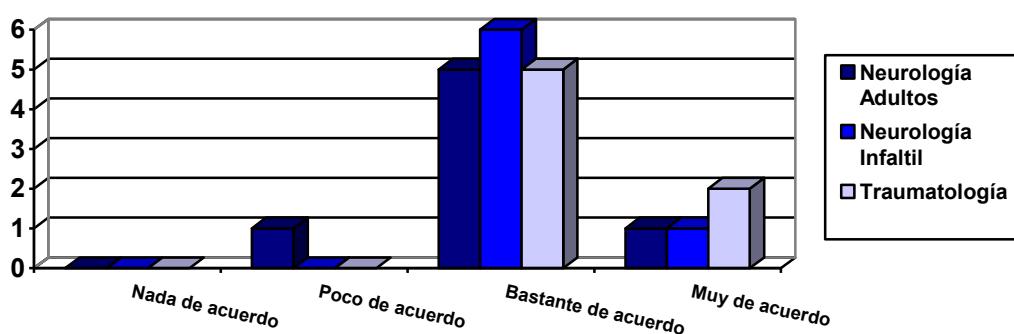


Gráfico 5.- Diseñar y aplicar un programa de intervención

Dos estudiantes consideran que están poco de acuerdo en la elaboración del informe de alta. Pero sí que se sienten capacitados para la realización de otros procedimientos, como la educación para la salud y proporcionar una atención integral al paciente (Gráfico 6).

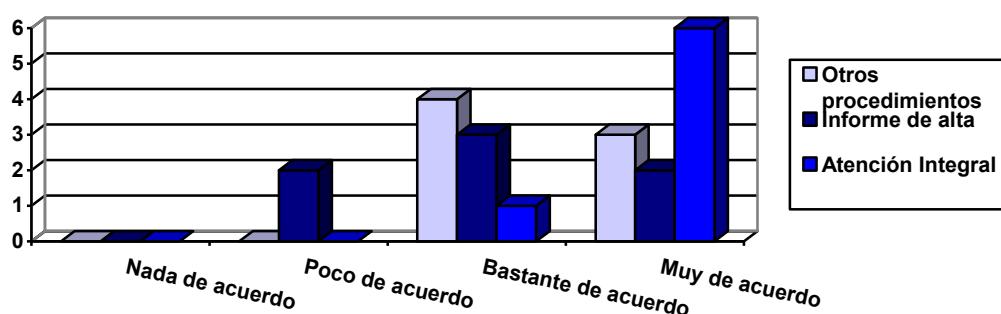


Gráfico 6.- Habilidades procedimentales

En cuanto a las habilidades sociales y comunicativas (interacción con el paciente, la familia y otros profesionales) el 57,1% responden estar “muy de acuerdo”. Destacar que el 100% manifiesta estar “muy de acuerdo” con el respeto al trabajo de los demás (Gráfico 7).

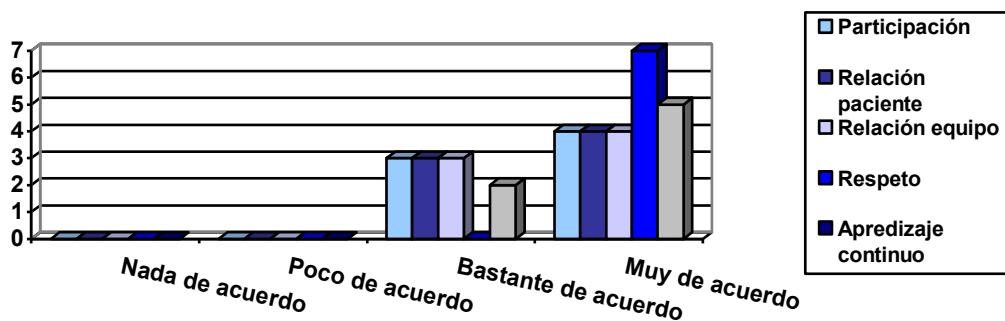


Gráfico 7.- Habilidades sociales y actitudinales

En términos generales los encuestados están “muy de acuerdo” y “bastante de acuerdo” con lo aprendido tras la realización de las EC. Destacar que no hay ninguna respuesta desfavorable (Gráfico 8).

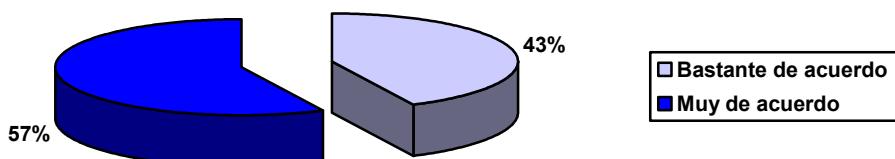


Gráfico 8.- Satisfacción general con lo aprendido

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las Estancias Clínicas constituyen un componente esencial de la formación de los estudiantes de fisioterapia (Ernstzen, Bitzer y Grimmer-Somers, 2009). Así la educación en la clínica es un componente clave en el aprendizaje de las profesiones de la salud (Delany y Bragge, 2009) y debe ser uno de los aspectos más importantes en la formación de los futuros fisioterapeutas. (García Díez y García Rivas, 1999).

La realización de estas prácticas clínicas es la herramienta que tiene el alumnado para integrar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en los años previos y ponerlos a disposición del paciente para su tratamiento o prevención. Es por ello que las prácticas clínicas de fisioterapia no deben ser un mérito trámite para cumplimentar horas o unos créditos. (García-Díez y García-Rivas, 1999). Hecho que se pone de manifiesto en los resultados al estar todos los encuestados satisfechos con la realización de las EC.

En las EC se produce la adquisición de conocimientos prácticos que influyen positivamente en los resultados al paciente y reducen el riesgo de daños (Maloney, Storr, Paynter, Morgan y Llic, 2012). Para ello, es necesario tener a disposición de los profesionales los recursos materiales adecuados, como las que disponen el alumnado de fisioterapia y que se han puesto de relieve en los resultados.

Además, el aunar teoría y práctica permite la socialización en la comunidad profesional y comprender las complejidades de la prestación de atención de salud (Delany y Bragge, 2009).

Los graduados en fisioterapia necesita tener habilidades y atributos relevantes en áreas tales como comunicación, el pensamiento, el aprendizaje, el trabajo en equipo, la investigación, evaluación y resolución de problemas. Ellas contribuirán para la práctica del día a día, le permitirán adaptarse a los cambios y desarrollarse profesionalmente. (Hunt et al., 1998). Otros autores (Parry y Brown, 2009) destacan la importancia en la educación de los profesionales de salud de la enseñanza vivencial, la retroalimentación formativa y la evaluación observacional. Algunos de estos aspectos han sido valorados a través del cuestionario hallando resultados positivos.

La educación de los estudiantes de la salud tiene como objetivo dotar a los graduados con los conocimientos, habilidades y comportamientos profesionales para trabajar de forma segura y competente como profesionales de la salud. Esto implica una colaboración simbiótica entre las clínicas y universidades (Chipchase, 2012). Esta relación se da en la formación de las EC con las prácticas en centros externos y en la facultad con los seminarios y sesiones clínicas. De este modo, se contribuye a la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión de Fisioterapeuta.

Los educadores clínicos son responsables de facilitar la adquisición de competencias profesionales específicas de los estudiantes (Ernstzen, Bitzer y Grimmer-Somers, 2009). También contribuye la propia institución universitaria,

a través de la titulación y de las diferentes materias que cursan a lo largo de su periodo formativo (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008).

La revisión sistemática realizada por Lekkas et al. (2007) sobre los modelos de educación en fisioterapia concluye en que no hay ningún modelo estándar de educación clínica. Estos autores manifiestan que la educación clínica consiste en el aprendizaje de habilidades clínicas y profesional en el lugar de trabajo.

Además de las prácticas externas, los seminarios y las sesiones clínicas, el alumnado también elabora un diario de prácticas. La realización de este dossier tiene un impacto beneficioso en la experiencia de los estudiantes tal y como refleja la investigación de Ramli (2012).

Tras el análisis de los datos, se concluye que la totalidad de los encuestados han aportado respuestas positivas ("bastante de acuerdo", "muy de acuerdo") esto pone de manifiesto la buena valoración y la experiencia satisfactoria de las EC por parte del alumnado procedente de convenios de movilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delany, C. & Bragge, P. (2009). A study of physiotherapy students' and clinical educators' perceptions of learning and teaching. *Medical Teacher*, 31(9):e402-11.
- Ernstzen, D.V., Bitzer, E. & Grimmer-Somers, K. (2009). Physiotherapy students' and clinical teachers' perceptions of clinical learning opportunities: a case study. *Medical Teacher*, 31(3):e102-15.
- Gallego, T. y Pecos, D. (2011). *Evaluación de programas de prácticas clínicas*. Barcelona: Médica Jims.
- García Díez E. y García Rivas, B. (1999). Prácticas de Fisioterapia en un centro de minusválidos psíquicos: una experiencia docente. *Fisioterapia*, 21(4):224-9.
- Hunt, A., Adamson, B., Higgs, J. & Harris, L. (1998). University Education and the Physiotherapy Professional. *Physiotherapy*, 86 (6):264-73.
- Jefatura del Estado (1999). Ley Orgánicas de Protección de Datos de Carácter Personal 15/1999 del 13 de Diciembre. BOE nº. 298 de 14 de diciembre de 1999.
- Lekkas et al. (2007). No model of clinical education for physiotherapy students is superior to another: a systematic review. *The Australian Journal of Physiotherapy*, 53(1):19-28.
- Maloney, S., Storr, M., Paynter, S., Morgan, P. & Llic, D. (2013). Investigating the efficacy of practical skill teaching: a pilot-study comparing three educational methods. [Abstract]. *Advances in Health Sciences Education: theory and practise*, 18(1):71-80.

Ministerio de Ciencia e Innovación (2008). Orden CIN/2135/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Fisioterapeuta. BOE nº. 174 de 19 de julio de 2008.

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado. BOE nº. 303 de 20 de diciembre de 2005.

Parry R. & Brown, K. (2009). Teaching and learning communication skills in physiotherapy: What is done and how should it be done?. *Physiotherapy*, 95: 294-301.

Ramli, A. & Safra, A. (2012). Reflection of Physiotherapy Students in Clinical Placement: A Qualitative Study. *Sains Malaysiana*, 41(6): 787-93.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Libro Blanco. Título de Grado en Fisioterapia [Internet]. 2004. Disponible en:
http://www.aneca.es/var/media/150428/libroblanco_jun05_fisioterapia.pdf

Chipchase, L.S.; Buttrum, P.J.; Dunwoodie, R., Hill, A.E., Mandrusiak, A. & Moran, M. (2012). Characteristics of student preparedness for clinical learning: clinical educator perspectives using the Delphi approach [Electronic Version]. *BMC Medical Education*, 12:112.

Iglesias J. (2011, Abril 14). Educación: Fisioterapia va a por el doctorado. [Internet]. *Diario de Pontevedra*. Recuperado el 24 de abril de 2013, de:
<http://diariodepontevedra.galiciae.com/nova/84842.html>

Junta de Centro (2009). Memoria para la solicitud de verificación del título de Grado de Fisioterapia. Universidad de Vigo. Recuperado el 24 de abril de 2013, de
http://webs.uvigo.es/vicprof/images/documentos/MEMORIAS_DEFINITIVAS/UVIGrado_en_Fisioterapia.pdf

Junta de Centro (2012). Universidad de Vigo. Facultad de Fisioterapia. Guía del curso 2012/13 Grado de Fisioterapia. Recuperado el 24 de abril de 2013, de:
https://seix.uvigo.es/docnet-nuevo/guia_docent/index.php?centre=205&ensenyament=P05G170V01&assignatura=P05G170V01801

Oficina de Relaciones Internacionales. Universidad de Vigo. Recuperado el 24 de abril de 2013, de:
http://www.uvigo.es/uvigo_es/administracion/ori/uvigo/

LA GESTIÓN DEL PRACTICUM DE CIENCIAS DEL DEPORTE EN LA FPCEE BLANQUERNA (UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL): UNA VISIÓN INTEGRADORA, PROFESIONALIZADORA Y ACADEMICA

Olga Herrero Esquerdo

Universitat Ramon Llull

Sixte Abadia Naudí

Universitat Ramon Llull

Sergi Corbella Santomà

Universitat Ramon Llull

Jaume Bantulà Janot

Universitat Ramon Llull

Desde la implementación de los estudios de Grado en la FPCEE Blanquerna (URL), los diferentes planes de estudio han desarrollado iniciativas con el objetivo de acercar el ámbito académico y los entornos profesionales.

Nuestro primer objetivo en esta presentación es exponer las diferentes acciones que, desde la facultad, se han desarrollado en los estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFE) y entre las cuales se integran los Pràcticums de tercero y cuarto curso.

Un segundo objetivo consiste en presentar la articulación del Practicum en los diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje de la FPCEE, entre los cuales el Seminario de Prácticas es concebido como el espacio privilegiado de integración de las experiencias en el centro de prácticas y los contenidos académicos del Grado.

INTRODUCCIÓN

La voluntad de la Fundación Blanquerna es la de orientar su acción educativa hacia una sólida formación holística, humanística y profesional, fundamentada en los principios éticos y cristianos (Fundación Blanquerna, 2000). La formación teórica y aplicada se hace de forma paralela al

planteamiento de instrumentos metodológicos que permitan a los estudiantes completar su formación en una triple vertiente (Riera, 2001): desarrollo del alumno en el ámbito científico, en el ámbito profesional y en el ámbito personal.

En la FPCEE Blanquerna el desarrollo del alumnado se fomenta desde una triple vertiente: científica, profesional y personal. Concretamente, con el inicio de los nuevos planes de estudio, desde la Facultad se han implementado nuevas acciones con el propósito de fortalecer la relación entre el ámbito universitario y los sectores profesionales, es decir, para incidir en el eje profesionalizador.

Esta comunicación tiene como objetivos mostrar los diferentes planteamientos que desde esta facultad tienen por objeto incidir en la profesionalización del alumnado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como reflejar la importancia y centralidad que ocupan el Practicum y el Seminario de Prácticas en este sentido.

EL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE SU ALUMNADO

En los estudios de CAFE de esta Facultad, la incidencia en el eje profesionalizador se materializa sobre todo durante el segundo ciclo del Grado, pudiéndose diferenciar entre aquellas acciones desarrolladas en los diferentes módulos del plan de estudios y las realizadas desde diferentes áreas y departamentos de la Facultad, también con la misma finalidad. A continuación se describen brevemente estas acciones (véase Tabla 1):

- Practicum I y Practicum II: El Practicum viene fijado por un proyecto formativo que define las competencias básicas y específicas que el estudiante debe desarrollar y por las que será evaluado, tanto por el tutor que ha hecho el seguimiento en el centro colaborador de prácticas como por el tutor académico que hace el seguimiento en los Seminarios de Prácticas de la facultad. En los estudios de CAFE este Practicum se desarrolla en el tercer y cuarto cursos, incluyéndose en los itinerarios de orientación profesional (ANECA, 2000). En ambos cursos, el estudiante realiza dos períodos de prácticas extensivos en los que acude al centro de prácticas una vez por semana, combinados con un período de prácticas intensivo en el que acuden cada día. Para que ello sea posible, está previsto en no haya clases programadas los días de Practicum intensivo. La diferencia entre el Practicum de tercero y cuarto curso estriba sobre todo en que los estudiantes realizan 120 horas de estancia en los centros de prácticas en tercero y 90 horas en cuarto curso. Esta diferencia se debe a la incorporación de una materia vinculada al Practicum de cuarto y que tiene que ver con el Perfil Ético del Graduado en CAFE.

- Proyecto de aprendizaje-servicio: En el marco de Fundamentos Pedagógicos de la Educación Física y del Movimiento, el eje del seminario de este módulo es la creación de una jornada socio-deportiva siguiendo la metodología de Aprendizaje Servicio (APS). Ésta permite la conexión entre conocimientos y la realidad del sector deportivo, al vincular el aprendizaje educativo con el compromiso cívico. Algunos de los proyectos realizados durante el curso 12-13 fueron: “Moviment i cultura per a persones amb Alzheimer” (Entidad organizadora: Alzheimart con la colaboración de la Associació de Familiars d’Alzheimer de Barcelona); “Unitat d'escolarització compartida Sant Jaume” (Entidad organizadora: Centre Obert Sant Jaume); “Fem esport, fem salut” (Entidad organizadora: Centre Penitenciari Brians 2); “Jornada de promoció esportiva per a persones amb discapacitat física” (Entidad organizadora: Institut Guttman), entre otros.
- Seminario de optatividad: Desarrollado durante el segundo semestre del cuarto curso, tiene como objetivo preparar, orientar y dar recursos al alumnado para hacer frente a su formación profesional y futura inserción laboral, ya como graduados. Algunos de los contenidos que se abordan en este seminario son: una aproximación al mercado laboral mediante el testimonio de profesionales en activo y de alumni; el análisis de las competencias clave en el entorno profesional actual; la elaboración de un DAFO personal como herramienta de análisis personal y profesional; la elaboración de un CV; cómo afrontar una entrevista de selección con garantías.
- Trabajo Final de Grado: Éste se concibe como un escenario de integración de buena parte de las competencias adquiridas durante el grado y se basa en la elaboración por parte del alumnado de una propuesta de intervención original e innovadora en alguno de los ámbitos de las ciencias del deporte (gestión, entrenamiento deportivo, educación física, salud y actividad física, recreación deportiva, ciencias sociales...).
- Jornada CAFE Blanquerna-Empresa: Durante el curso 12-13 se celebró la tercera edición de esta jornada que tiene como objetivos acercar al alumnado de cuarto curso del grado al mercado laboral deportivo, así como convertirse un punto de encuentro entre las organizaciones del sector deportivo. La jornada se articula a partir de dos *workshops* (espacios de entrevista de los alumnos con los representantes de las empresas asistentes a la Jornada) y una conferencia sobre algún tema de actualidad y de interés para los asistentes. La selección de las empresas participantes a la Jornada (entre 26-28) parte de los criterios diversidad de los sectores y ámbitos deportivos, su grado de profesionalización y su potencial de empleabilidad. En este sentido, buena parte de los contenidos

del mencionado seminario de optatividad tienen como propósito la preparación de la participación del alumnado en esta Jornada.

- Jornada de Actualización para centros de prácticas: Esta jornada de actualización se ofrece de forma gratuita a los centros de prácticas como contrapartida por el trabajo de formación práctica desarrollado con nuestros estudiantes durante el curso académico. Nuestro objetivo es ofrecer un espacio de reflexión sobre un tema de interés y de actualidad para aquellos profesionales que participan en las instituciones o centros colaboradores con la FPCCE Blanquerna en relación con los Practicums, a partir de las ponencias de profesionales e investigadores relevantes para el tema seleccionado en cuestión; y, por otro lado, pretende también servir de fórum y de punto de encuentro entre los diversos profesionales de los centros de prácticas así como con los profesionales y equipos de la facultad vinculados a la tutoría académica y a la gestión de las prácticas.
- Asesoramiento desde el Gabinete de Promoción Profesional (GPP): Éste es un servicio de la Facultad que tiene como misión ofrecer al alumnado y a los alumni los medios necesarios para que participen activamente en su proceso de profesionalización. A su vez, es la plataforma que permite proporcionar candidatos a las organizaciones y a las instituciones deportivas que lo solicitan. Especialmente durante el segundo ciclo del grado, la participación del GPP es muy activa en las diferentes acciones profesionalizadoras implementadas desde estos estudios.
- Servicio Alumni: Se trata de una red de estudiantes formada tanto por los recién matriculados, como por los que se encuentran en pleno desarrollo de su carrera universitaria y los ex-estudiantes. Sus objetivos y actividades son múltiples, desde el fomento de la actualización de conocimientos y formación de posgrado, la realización de actividades específicas para ex-alumnos o la participación de proyectos solidarios, hasta la gestión de la Bolsa de Trabajo para los ya graduados.
- Jornadas *Esport* Blanquerna: Con una periodicidad bianual, estas jornadas abordan temas de interés en el ámbito deportivo, a modo de conferencia o de mesa redonda. Son un punto de encuentro entre el sector deportivo y la facultad, y a su vez un espacio de actualización y de formación para el alumnado actual del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y para los alumni. Algunos de los títulos de éstas han sido: “Deporte de Alto Nivel y Universidad: un tandem posible”; “Políticas deportivas de las administraciones públicas: desde Europa hasta las entidades locales”; “Los porqué de la Educación Física hoy”; “El deporte en la Catalunya del futuro” o “Organización de grandes eventos deportivos: Copa del Mundo de Baloncesto 2014”.

Acciones diseñadas e implementadas desde los módulos del plan de estudios	Practicum I Practicum II Proyecto de aprendizaje-servicio Seminario de optatividad Trabajo Final de Grado Jornada CAFE Blanquerna-Empresa
Acciones diseñadas e implementadas desde los departamentos de la FPCEE	Jornada de Actualización de centros de prácticas Asesoramiento desde el Gabinete de Promoción Profesional Servicio Alumni Jornadas Esport Blanquerna

Tabla 1.- Relación de acciones que inciden en el eje profesionalizador

Mediante estas acciones se incide en objetivos tales como:

- Ampliar el conocimiento sobre la práctica y la demanda en la futura profesión.
- Desarrollar actitudes de responsabilidad, implicación, trabajo, compromiso, calidad, innovación y creatividad en la intervención profesional.
- Actuar desde una perspectiva interdisciplinaria.
- Complementar nuevos conocimientos en su formación académica.
- Conocer herramientas para facilitar la introducción en el mercado laboral.
- Favorecer el ejercicio ético de la profesión.

En este propósito de acercar la realidad profesional del sector deportivo al alumnado y favorecer el desarrollo de sus competencias profesionalizadoras, el Practicum ocupa un espacio privilegiado. Éste permite una articulación básica entre los conceptos teóricos y la realidad de la intervención y, al mismo tiempo, desarrolla la capacidad crítica y autocritica necesaria para la formulación de interrogantes convirtiéndose así en un motor esencial para la investigación científica y para el conjunto del desarrollo académico y profesional. Por este motivo, la preparación del Practicum es un tema que interesa y ocupa a los profesores y los coordinadores y vicedecanos de prácticas de todas las universidades. A continuación se detallan las principales características de este Practicum.

EL PRACTICUM EN EL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

En el caso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, el Practicum permite una articulación básica entre los conceptos teóricos y la realidad de intervención profesional (Zabalza, 2011), contextualizada en los ámbitos socioeducativo, sociosanitario y de ocio. Mediante el Practicum, el estudiante aprende a conocer la diversidad y pluralidad de modelos de intervención profesional en los diferentes campos, así como a adaptar el enfoque de las situaciones en cada contexto. De esta manera se potencia la capacidad de observación y, sobre todo, se desvelan actitudes de autoanálisis en un ámbito de intervención concreto y de ejercicio responsable de la profesión.

De acuerdo con el Plan Docente de los módulos Practicum I y II, las competencias que los estudiantes deben alcanzar son:

- Analizar y sintetizar los elementos clave que permiten el desarrollo del ejercicio profesional.
- Organizar y planificar la actuación profesional en los diversos ámbitos de intervención.
- Gestionar adecuadamente la información en el ámbito académico y profesional.
- Aplicar, de forma crítica y reflexiva, los conocimientos, habilidades y valores en los diferentes puestos de trabajo que ocupe.
- Mostrar un espíritu emprendedor con iniciativas para generar procesos de cambio.
- Desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional.
- Respetar las normas sociales, organizacionales y éticas dentro de las actividades relacionadas con la profesión.
- Trabajar de forma comprometida en equipos de la propia disciplina y en equipos interdisciplinares.
- Respetar la diversidad multicultural en los diversos ámbitos de actuación.
- Responsabilizarse del propio aprendizaje y desarrollar las habilidades de manera independiente y autónoma.
- Mostrar habilidad para aplicar los conocimientos recibidos en el grado en el ejercicio profesional de las CAFE a un nivel general y no especializado gracias a las competencias como la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas.

- Ser capaz de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas importantes de índole social, científica o ética.

El desarrollo de estas competencias se consigue en diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje, que desarrollamos a continuación.

- Trabajo presencial en el aula:
 - Seminario de Prácticas: El seminario (en general) es un espacio donde el profesor-tutor trabaja con un grupo reducido de estudiantes (entre 12 y 15 habitualmente), de forma semanal y durante todos los cursos que dura un Grado. El objetivo de este espacio es la integración del conocimiento generado en los diferentes espacios de enseñanza-aprendizaje. Tanto en este seminario como en otras materias se trabajan las competencias genéricas (véase Gallifa, 2011). En el caso del Practicum, el grupo acude semanalmente al Seminario de Prácticas. Este seminario específico se constituye como un escenario de enseñanza-aprendizaje de gran riqueza y utilidad, como espacio semanal de dos horas en el que cada profesor-tutor dedica a un grupo reducido de estudiantes con objeto de hacer el seguimiento de las actividades realizadas por ellos y vinculadas con la estancia en centros externos. Este escenario facilita que el alumno pueda conectar e integrar los conocimientos que va adquiriendo a partir de las materias impartidas en la facultad con la realización de su práctica en un contexto natural de desarrollo de su futura profesión (véase la Figura 1).

De hecho, el plan docente del módulo de Pràcticum se basa fundamentalmente en la realización de actividades prácticas externas de carácter obligatorio. Aun así, se considera imprescindible que los estudiantes dispongan de un espacio en el que compartir de manera grupal sus experiencias de prácticas y actividades con la supervisión de un tutor que guíe al estudiante en la realización de las mismas. Este seguimiento, es el que se lleva a cabo desde el escenario del Seminario de Prácticas, bajo la supervisión y orientación del profesor-tutor académico. Es un contexto idóneo para que se pueda aportar y compartir las respectivas experiencias favoreciéndose así la construcción de conocimiento a través de la interacción grupal y facilitando la articulación entre práctica y reflexión teórica. En este contexto, se trabajan competencias generales y específicas del grado supervisadas por el profesor-tutor de la universidad. Por otro lado, los alumnos vivencian así no sólo su experiencia personal de prácticas en un centro externo sino también la del resto de sus compañeros en centros similares y/o distintos. De ahí, la riqueza de este espacio puesto que permite trabajar a partir de las situaciones

surgidas en distintos tipos de centros de prácticas, con distintas características y poblaciones/usuarios y objetivos.

- Clases en grupo reducido: Los grupos reducidos de aprendizaje están diseñados para complementar las clases en gran grupo. El número de estudiantes se reduce a conveniencia del desarrollo de la materia. De manera que el grupo no condiciona la dinámica de la clase, sino al contrario, se organizan subgrupos de trabajo en función de las actividades planificadas. Este sistema permite llevar a cabo tutorizaciones grupales de trabajos prácticos, supervisiones de actividades de los estudiantes, sesiones preparatorias para la presentación de trabajos ante el grupo entero, etc. Se trabajan competencias y fundamentos científicos específicos de la materia impartidos por el profesor titular de la asignatura. En el caso del Grado en CAFE la materia impartida en grupo reducido tiene que ver con el Perfil Ético del Graduado en CAFE.
- Trabajo dirigido fuera del aula:
 - Tutorizaciones: Entrevistas personales, orientación y planificación de actividades con el tutor del centro externo y vinculadas al Plan Docente del Practicum.
 - Estancia de Prácticas en centros externos: Sesión de formación realizada en entidades externas a la universidad y basada en modelos profesionales de intervención en un contexto laboral. Se trabajan competencias generales y específicas del grado supervisadas por un tutor del centro externo y un profesor-tutor de la universidad.
- Trabajo autónomo del estudiante:
 - El trabajo autónomo consiste en la lectura y estudio de documentos de trabajo y bibliografía básica y complementaria, tanto de forma individual como en grupo.

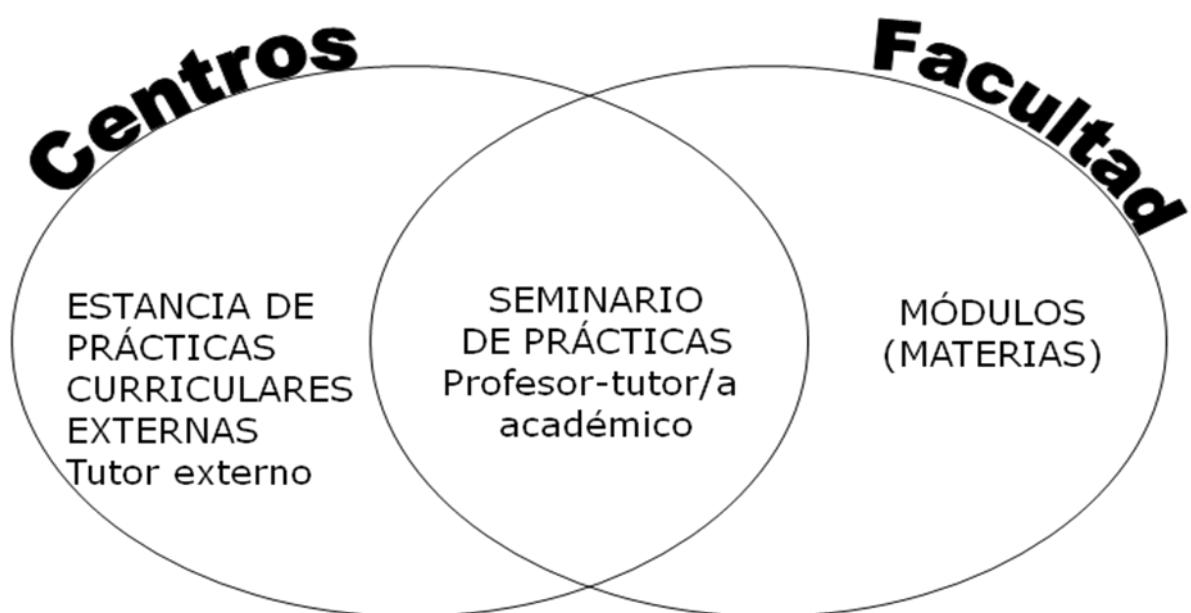


Figura 1.- Relación del Seminario de Prácticas con el resto de actividades vinculadas al Practicum

CONCLUSIONES

Desde su despliegue inicial en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte han incidido en la profesionalización de su alumnado, algo que se ha enfatizado con la implementación del Grado, a partir de la necesidad de “promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos”, tal y como se recoge en la Declaración de Bolonia (1999) y cuyas consecuencias se trasladan también a la reflexión sobre el Practicum tal y como compartimos en este fórum ya en otras ocasiones (Gómez y Herrero, 2007). Este mismo propósito es el que ya contemplaba el documento de Identidad de estos estudios (Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, 2002, p. 22-23), al contemplar entre sus objetivos generales:

- Preparar a los futuros titulados para conseguir los retos profesionales que la sociedad y el mercado laboral piden.
- Dar la posibilidad de poner en relación los aprendizajes académicos con su aplicación en la práctica profesional.

Las acciones descritas en esta comunicación se fundamentan en estos objetivos, ocupando el Practicum y el Seminario de Prácticas un papel central.

Una inevitable reflexión final nos surge como consecuencia de lo anteriormente citado, en la dirección de mantener el debate abierto en lugar de las respuestas ya dadas a un tema de tanta complejidad como el del Practicum. La adquisición de competencias profesionales no puede ser objeto sólo del

trabajo en los centros externos, al margen de la universidad, ni tampoco puede ser abordada desde la universidad sin la colaboración de escenarios reales de actividad profesional. Precisamente este es el motivo por el que planteamos la realización de actividades que permitan al estudiante acercarse al trabajo personal con sus propias competencias desde diferentes *inputs* y acciones vinculadas con la adquisición de competencias profesionales.

Pero además, y aun con los Practicums bien definidos, tampoco podemos afirmar que el estudiante haya adquirido estas competencias profesionales, de forma dicotómica. Más bien, estas competencias son objeto de desarrollo continuo, de manera gradual, conforme se van ocupando posiciones cada vez más cercanas a escenarios profesionales reales, a través de los trabajos simulados acerca de la realidad profesional y en la propia inserción y vida laboral. El Practicum en los estudios de CAFE es un primer acercamiento a las mismas, una experiencia lo más parecida posible a la intervención profesional que debemos aprovechar al máximo con el fin de garantizar la vinculación e integración entre esta experiencia y los contenidos y conocimientos generados y trabajados en las materias impartidas desde la propia universidad. Y que depende, no sólo de las materias académicas y de la estancia en centros externos, sino también de otras acciones que la propia facultad pueda impulsar y en las que los estudiantes puedan desarrollar distintas dimensiones relacionadas con las competencias profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2000). *Libro blanco Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Recuperado el día 26 de mayo de 2013 en http://www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco_deporte_def.pdf
- Declaración de Bolonia (1999). *El espacio europeo de enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia, 19 de junio de 1999. Recuperado el día 26 de mayo de 2013 en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (2002). *Document d'identitat. Estudis de ciències de l'activitat física i de l'esport*. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport.
- Fundación Blanquerna (n.f.). *Una metodología singular*. Recuperado el 30 de mayo de 2013:
<http://www.blanquerna.url.edu/web/interior.aspx?alias=fb.coneix-blanquerna.metodologia-singular&idf=1&id=2533>
- Gallifa, J. (2011). Les competències genèriques en l'educació superior: la percepció dels estudiants respecte a l'impacte que té la metodologia de Seminari de Blanquerna en l'adquisició de competències genèriques. *Aloma*, 20, 13-27.
- Gómez, A.M. y Herrero, O. (2007). *Reflexiones en torno al camino que marca*

- Bolonia en las prácticas en la formación universitaria.* En A. Cid, A.; M. Muradas, M.; Zabalza, M.A.; Sanmamed, M.; Raposo, M.; Iglesias, M.L. (Coords.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 585-590). Poio: Imprenta Universitaria.
- Riera, J. (2001). *Principis i mètode(s) o de les arrels i els nous horitzons de la metodología Blanquerna*. Barcelona: Fundació Blanquerna.
- Zabalza, M.Z. (2011). Evaluar la calidad del practicum: una propuesta. Actas del XI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio: Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Vigo, Universidade da Coruña, pp. 101-128.

LA CONTRIBUCIÓN DEL PRACTICUM A LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

José Hidalgo Navarrete

Centro de Profesorado "Sagrada Familia" (adscrito a la Universidad de Jaén)

Soledad de la Blanca de la Paz

Centro de Profesorado "Sagrada Familia" (adscrito a la Universidad de Jaén)

En el presente trabajo se reflexiona sobre la aportación que se hace desde el Practicum del Grado de Maestro en Educación Primaria a la educación de adultos. Se analiza la contribución que determinadas tareas del Practicum realizan respecto a la construcción del conocimiento práctico del estudiante de magisterio, así como a través de la experiencia compartida con los tutores en dichas tareas se potencia el conocimiento de nuevas opciones metodológicas en este nivel educativo. Tanto el estudiante en prácticas, como los docentes y los alumnos de los centros de educación de adultos, valoran de forma muy positiva la metodología utilizada y los logros conseguidos.

MARCO TEÓRICO

La educación de adultos al igual que los diferentes niveles educativos, se encuentra actualmente en un proceso de renovación pedagógica para su adecuación a las nuevas apuestas formativas. Uno de los grandes logros de la educación obligatoria, incluida la formación de mayores, ha sido la incorporación de las competencias básicas al currículo como un primer desafío para acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales (Arreaza, et al., 2008). Por otro lado, teniendo en cuenta la gran importancia que tiene en nuestra sociedad la cultura y el grado de alfabetización, los centros de educación de adultos han apostado en los últimos años por tener en cuenta las demandas de los alumnos y alumnas respecto a una educación de calidad "para la vida". Ello ha supuesto pasar de un planteamiento escolar tradicional en el que la prioridad básica consistía en el acercamiento al proceso lecto-escritor, a otro mucho más completo basado en dotar de los aprendizajes necesarios para formar personas capaces de desarrollar un proyecto personal de vida (Feito, 2008).

Los cambios sociales y culturales que se vienen produciendo progresiva pero continuamente, promueven demandas por parte de los usuarios de los

centros de educación de adultos, basadas en reclamar una formación que los prepare como ciudadanos activos y participativos, implicados en la vida de su comunidad, observadores de su propio entorno y analíticos y críticos con el mundo que les rodea.

En definitiva, se plantea la necesidad de cambios profundos en las prácticas educativas en el ámbito de educación de adultos, máxime en un momento en que las condiciones sociales, culturales y laborales que vivimos en nuestra sociedad han diversificado las tipologías de los contextos de socialización de los más pequeños. Aparecen cada vez con más frecuencia entornos familiares que, en mayor o menor grado, comparten con abuelos y abuelas las funciones de cuidado y apego. Se constituyen éstos en figura y modelo de transmisión de actitudes, valores y hábitos, pero también de habilidades, destrezas y conocimientos que niños y niñas adquieren en el contexto familiar y, se ven necesitados de una preparación que sustente las funciones de formación e incorporación a la vida adulta que están realizando con las nuevas generaciones.

EL PROYECTO DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PRACTICUM DEL CENTRO DE PROFESORADO SAFA DE ÚBEDA

El Centro de Profesorado SAFA (adscrito a la Universidad de Jaén) oferta la posibilidad de realizar el periodo de prácticas de los estudiantes del Grado en Educación Primaria en algún centro de educación de adultos en la etapa de enseñanza básica donde se realiza la labor educativa con alumnos que se encuentran en un proceso incipiente de alfabetización. Estos centros dependen de la Junta de Andalucía y sus plazas se ofertan a maestros.

La realización del período de prácticas en educación de adultos significa, sin duda, una experiencia formidable y distinta para el alumnado que decide realizar esta fase en una institución dedicada a la formación de personas mayores. También constituye una oportunidad para los docentes de este nivel educativo puesto que a diferencia de lo que ocurre en colegios de educación primaria, la actitud del profesorado posibilita una interacción que potencia la experiencia compartida entre tutores y alumnos en prácticas que tiene repercusiones en el conocimiento práctico de unos y otros. En este sentido, el Practicum de Grado de maestro representa para estos centros una ocasión de entrar en contacto con ciertas metodologías y tareas que los alumnos en prácticas tienen que realizar como consecuencia de la elaboración del portafolio durante el desarrollo del Practicum en los mismos.

El currículum de educación de adultos pone especial énfasis en aquellos aprendizajes que son significativos y presentan un interés manifiesto para los alumnos, así como aquellos otros que contribuyen a mejorar sus condiciones de vida. Según esto, los fines prioritarios de este tramo formativo se focalizan en optimizar globalmente la forma de vida de estas personas, de su familia y de su comunidad, contribuir y colaborar en aquellos proyectos de asociación

cooperativa y desarrollo integral de la colectividad que se lleven a cabo en la localidad, desarrollar la capacidad crítica de las personas y favorecer la toma de conciencia de su situación personal dentro del medio social en que se desenvuelven (Hidalgo et al., 2011). Es desde esta perspectiva que analizamos la aportación que la puesta en práctica de determinadas tareas que se sugieren desde el Practicum puede influir en nuevas opciones metodológicas en la educación de adultos que lleven a alcanzar los fines previstos en el currículo.

El Proyecto de prácticas docentes del Practicum de Grado en Educación Primaria en el Centro de Profesorado SAFA recoge las funciones del estudiante en prácticas y las del tutor del centro escolar y hace referencia en el “portafolio” a las tareas que el alumno ha de llevar a cabo y las evidencias que ha de reunir durante el período de prácticas. Como funciones que el documento propone al tutor del centro escolar destacamos la de potenciar la iniciativa del futuro maestro y facilitarle, en lo posible, la realización de actividades docentes así como aquellas otras sugeridas en el proyecto de prácticas, potenciar el diálogo como forma de relación con el alumno para confrontar la perspectiva de ambos sobre la realidad educativa y reflexionar sobre el desarrollo de la tarea docente a través de las propuestas establecidas en el proyecto, con el fin de que ello le sirva como orientación para su futura práctica profesional. En este sentido podemos deducir una concepción del Practicum que entiende la relación con el alumno de magisterio como una contribución a la formación inicial del mismo y como una forma de desarrollo profesional para el tutor de centro.

El portafolio en el Proyecto de prácticas docentes

El portafolio es una carpeta compuesta por una serie de documentos, que constituye un instrumento de ayuda para la organización y para el aprendizaje de la enseñanza reflexiva durante el período de prácticas. Su función es la de contribuir a la reconstrucción y reelaboración por parte del alumno de su conocimiento práctico. Está integrado por un conjunto de evidencias que los estudiantes han de elaborar durante la estancia en el centro educativo y que deben quedar recogidas en un último documento recopilatorio, como memoria resumen y aportado en la fecha oportuna al tutor del Centro de Profesorado.

Entre las tareas propuestas vamos a destacar aquellas que tienen una incidencia específica para el desarrollo del conocimiento práctico del futuro maestro. El portafolio propone que el alumno tiene que desarrollar una programación didáctica y su aplicación desde una perspectiva constructivista e investigadora. Otra de las tareas que se plantea es un diario de clase que recoja las meditaciones acerca de las situaciones más relevantes de la experiencia cotidiana para observar, analizar y comprender la “realidad” objeto de atención, reconocer la importancia de la teoría y reflexionar sobre las propuestas metodológicas. El diario escolar complementa la tarea de la programación puesto que sirve como análisis crítico de su puesta en práctica. Una última evidencia que el estudiante tiene que reunir es la elaboración de

unas conclusiones sobre este período como acción que le ayuda a reflexionar sobre el conocimiento experiencial que ha ido construyendo.

Posiblemente la elaboración de una programación didáctica y su puesta en práctica aplicando una perspectiva investigadora podría ser la acción docente que más se acerca a la realidad del maestro, ya que supone trasladar a la realidad del aula todos los conocimientos teóricos-prácticos adquiridos en el centro universitario, aplicándolos en la opción de programación que mejor se adapte al contexto del centro en el que el alumno realiza el período de prácticas (unidades didácticas constructivistas, proyectos de trabajo, tareas integradas o proyectos de investigación) y llevándolo a una práctica real con el grupo/clase.

Se trataría, por tanto, de elaborar una unidad didáctica constructivista, un proyecto de trabajo, una tarea integrada o un proyecto de investigación lo más globalizadores e integradores posibles. En cualquier caso, se deberá elegir una de las opciones en función de las posibilidades que permite el tutor de centro escolar y el desarrollo del proceso natural del grupo con el que se trabaja. Esta tarea supone una gran oportunidad para poner en práctica nuevos modelos de aprendizaje.

Asimismo el alumno realizará un proceso de reflexión de la puesta en práctica de la programación a través de la realización del diario escolar. Las anotaciones sobre las situaciones más relevantes acontecidas durante el desarrollo de su planificación permiten recapacitar sobre el proceso seguido, las adaptaciones al contexto del grupo, las dificultades encontradas y los aciertos conseguidos. El objetivo es observar y analizar los aspectos más destacables que se hayan producido en la labor diaria del aula estableciendo la valoración global.

Con la elaboración de las conclusiones se pretende que el alumno realice una reflexión profunda, en forma de relato, de todo lo que conlleva su período de prácticas, tratando de relacionar todo lo aprendido durante dicho período con la formación inicial recibida en el centro universitario.

METODOLOGÍA

Para la realización del presente trabajo se ha realizado el análisis documental de un total de trece Memorias del portafolio elaboradas por los estudiantes que han realizado su período de prácticas en centros de educación de adultos.

El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos a través de los cuales es posible captar información valiosa. Los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito. Para llevar a cabo el análisis documental hemos llevado a cabo las fases y exigencias metodológicas de esta técnica (Massot, Dorio y Sabariego, 2009).

De las memorias del portafolio se ha realizado una lectura en profundidad de su contenido para extraer elementos de análisis e identificar los patrones y tendencias. Posteriormente se ha llevado a cabo una lectura comparativa de los documentos en cuestión y se ha elaborado una síntesis comprensiva de las actuaciones docentes de los estudiantes de magisterio y del impacto en los centros de educación adultos donde efectuaron sus prácticas.

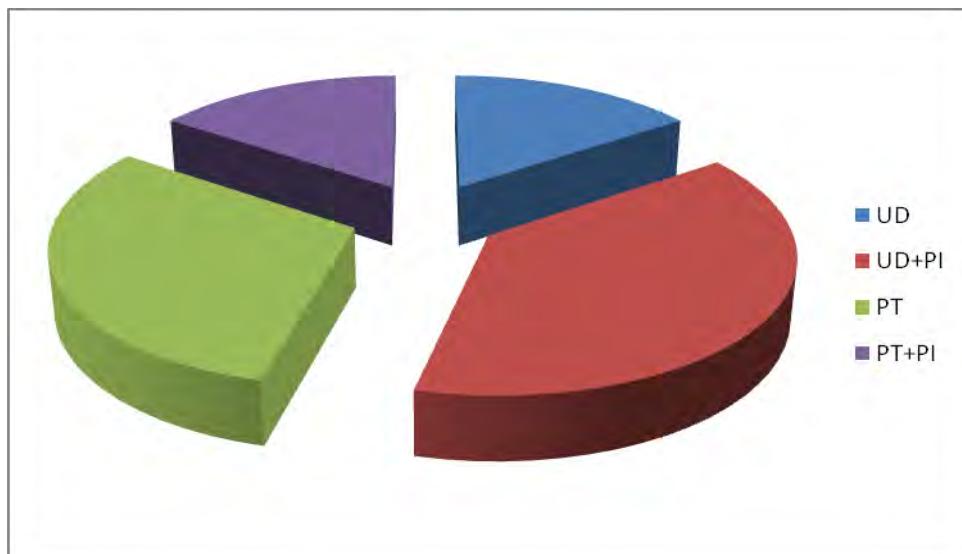
En el análisis realizado de las tareas del portafolio desarrolladas durante el período de prácticas, los estudiantes destacan no solo las aportaciones que para su conocimiento práctico ha supuesto la elaboración de la programación desde una perspectiva investigadora sino que, a través del diario de clase, señalan la implicación activa de los alumnos adultos en las sesiones realizadas. Subrayan en la tarea de reflexión y elaboración de conclusiones la valoración positiva de sus actuaciones docentes y de la contribución a su aprendizaje (Hidalgo, 2006; 2009). Asimismo se examina la evaluación que los tutores del centro escolar establecen de las tareas propuestas en el portafolio.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación presentamos el estudio de tres de las tareas que forman parte del portafolio del estudiante de magisterio que contribuyen a la formación de su conocimiento práctico a lo largo de su formación y, en concreto, del período de prácticas.

En primer lugar vamos a referirnos al análisis de los distintos tipos de programación didáctica que se han llevado a cabo por parte de cada uno de los sujetos que pertenecen al estudio. Las opciones de programación que se realizan y aparecen recogidas en las memorias de prácticas se refieren a unidades didácticas desde una perspectiva constructivista e investigadora, o a proyectos de trabajo. En algunos centros además de una u otra opción se ha llevado a cabo un proyecto de investigación desarrollado a lo largo del período de prácticas.

En la siguiente gráfica podemos ver la opción adoptada por cada uno de los estudiantes en prácticas en consenso con el tutor del centro escolar. Una parte de ellos han llevado a cabo su acción docente a través de unidades didácticas desde una perspectiva constructivista e investigadora (franja azul) y, otros, a esta opción de programación le han sumado la elaboración de un proyecto de investigación (franja roja). Asimismo otros estudiantes han puesto en práctica proyectos de trabajo (franja verde) y un último grupo han llevado a cabo proyectos de trabajo y proyectos de investigación



Gráfica 1.- Opciones de programación

Respecto a la actuación docente no hay que olvidar que el total de los centros de educación de adultos estudiados utilizan una metodología tradicional a través de la programación y puesta en práctica de unidades didácticas. En los datos obtenidos podemos observar que existe un número similar de estudiantes que escogen el tipo de actuación apoyado en unidades didácticas constructivistas (lo más “parecido” a la forma habitual de trabajo por unidades didáctica tradicionales) y el tipo de acción basado en proyectos de trabajo. Otra de las posibilidades ante la que podían elegir era la programación por tareas integradas. Sin embargo, en ninguno de los casos es una alternativa adoptada.

En el caso de los estudiantes que llevan a cabo un proyecto de trabajo, hemos de decir que todos apuntan en sus reflexiones al interés manifiesto que los alumnos de los centros de educación de adultos muestran desde el principio, tanto por el cambio de metodología como por el papel activo que adoptan en su proceso de aprendizaje. En el portafolio destacan los aspectos diferenciadores que los alumnos adultos perciben con respecto a la opción de programación de unidades didácticas tradicionales:

- La propuesta y votación democrática por parte de los alumnos adultos del tema a trabajar. Entre los temas elegidos en asamblea aparecieron, los “Viajes culturales”, “Villancicos populares del pueblo”, “El adulto frente al consumo” (2 veces), “Un paseo por el Linares minero” y “Los refranes”. Los estudiantes de magisterio hacen referencia a los aprendizajes que se desarrollaban con esta actuación destacando la expresión oral, argumentación, diálogo y construcción y práctica de comportamientos y valores democráticos.
- Los alumnos adultos se sienten capaces de acometer tareas con cierta complejidad muy diferentes al tipo de actividad rutinaria que desarrollan habitualmente. Como ejemplo podemos reproducir un

fragmento de la entrevista de evaluación de una alumna del centro de educación de adultos de Linares:

“Nosotras no sabemos hacer nada de esto, estamos en la escuela para ir aprendiendo cosas sencillas y lo que nos propones es muy complicado, sin embargo, nos gusta trabajar lo que hemos votado porque eso nos motiva mucho”.

- La metodología de proyectos posibilita una función activa en el aprendizaje a los adultos frente al papel pasivo al que estaban habitualmente acostumbrados. Se planteaba un aprendizaje significativo conectando con lo que los alumnos sabían y una actitud favorable puesto que los temas se vinculaban con sus intereses y conocimientos (por ejemplo, en los portafolio se recogen las aportaciones, vivencias y conocimientos que los alumnos adultos muestran respecto a “los refranes”, “Linares minero” o los “villancicos populares”...)
- Destacan los estudiantes de Grado en Educación Primaria cómo los alumnos adultos subrayan la funcionalidad del aprendizaje. Las tareas que llevaron a cabo relacionadas con la búsqueda, recopilación, selección y elaboración de información, las actividades de producción escrita, razonamiento matemático etc., aparecen con un evidente sentido en los temas abordados.
- Otro de los aspectos enfatizados se refiere a las tareas relacionadas con procesos de indagación científica a través de procesos de observación, experimentación y descubrimiento que se pusieron en marcha.

Las reflexiones extraídas del portafolio de una alumna de prácticas en un centro de educación de adultos reflejan los aspectos anteriormente mencionados.

... Esta forma de trabajar estimula a los alumnos a realizar aprendizajes más complejos que repetir o copiar. Aprenden habilidades que les llevan a pensar y a investigar y no adquirir mecánicamente unos contenidos.

Una segunda tarea que hemos considerado en este estudio para analizar la incidencia del Practicum en los centros de educación de adultos es el diario escolar. Constituye un documento personal en el que el estudiante de magisterio recoge impresiones personales de lo que acontece en clase. Desde esta perspectiva, el diario, ayuda a observar, analizar y comprender la “realidad” objeto de atención, captar cómo ocurren las cosas y comprender el por qué. También contribuye a elaborar alternativas de solución, detectar problemas, reconocer la importancia de la teoría y a reflexionar sobre las propuestas metodológicas, entre otras.

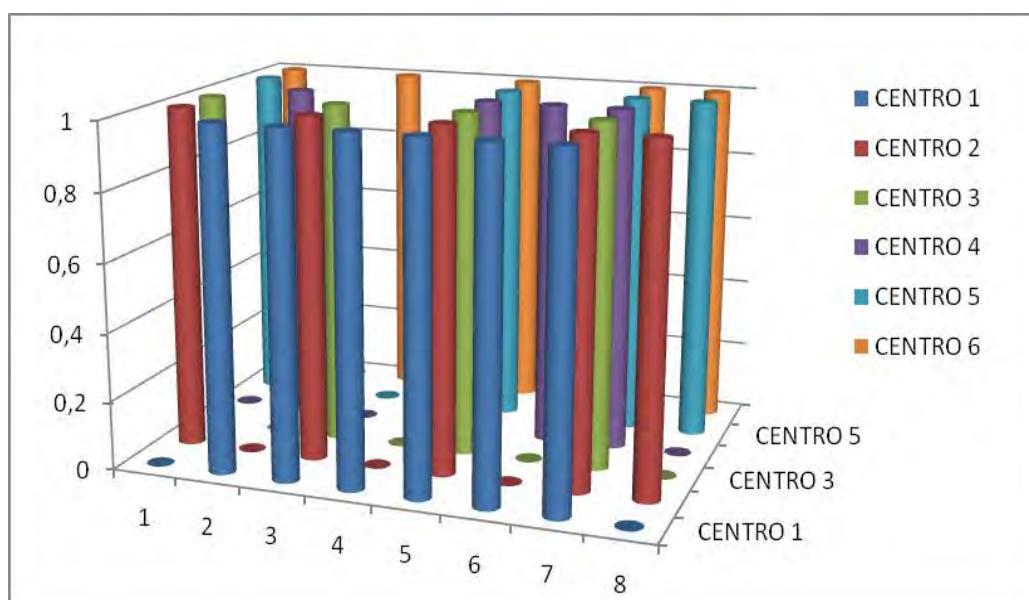
Del análisis de los diarios escolares de las memorias de los estudiantes de magisterio podemos deducir la forma tradicional de trabajar de los centros de educación de adultos. La actividad escolar descrita en los diarios se

caracteriza por el desarrollo de rutinas diarias de lectura, realización y corrección de operaciones básicas, dictado y copia fundamentalmente recogidas en la tabla 1. Esta metodología difiere ostensiblemente de las tareas promovidas desde el Proyecto de prácticas del Centro de Profesorado SAFA.

Rutina diarias	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6
Lectura individual		X	X		X	X
Lectura por turnos	X					
Operaciones básicas	X	X	X	X	X	X
Ficha de problemas	X	X	X	X	X	X
Actividades sin adaptar al contexto	X			X		
Dictado	X	X	X	X	X	X
Copia		X			X	X

Tabla 1.- Rutinas diarias en los centros de educación de adultos

En la gráfica que presentamos a continuación podemos observar las tareas que desarrollan de forma habitual en los centros de adultos objeto de estudio.



Gráfica 2.- Rutinas diarias desarrolladas centros de educación de adultos

A través del análisis de los diarios escolares de los alumnos en prácticas podemos inducir el alto grado de similitud en la actividad diaria de los centros de educación de adultos identificada por una rutinización de la actividad escolar.

En los diarios aparece también reflejado el proceso de decisión de los estudiantes de magisterio respecto a la opción de programación que tenían que llevar a cabo de acuerdo con el tutor del centro escolar.

... Ante la posibilidad de trabajar con unidades didácticas o proyectos de trabajo, parece claro que trabajar con unidades didácticas (relacionadas con modelos tradicionales y un papel pasivo del alumnado) puede resultar más fácil que hacerlo con proyectos de trabajo (relacionados con modelos más innovadores y una implicación activa), pero quizás menos ilusionante.

Aquellos alumnos en prácticas que optaron por una actuación docente basada en proyectos de trabajo, destacan sus ventajas pero no dejan de apuntar las dificultades y problemáticas encontradas en su desarrollo.

Para la puesta en práctica del proyecto de trabajo, he tenido que trabajar mucho. Para empezar, las alumnas no están familiarizadas con este tipo de metodología por lo que ha sido muy difícil la aportación de información por escrito, aunque cuando se les ha pedido que colaboren proporcionando sus experiencias se han implicado activamente.

Ante la realidad docente que los alumnos de magisterio encontraban en los centros de adultos, los que llevaron a cabo proyectos de trabajo y/o investigación evidenciaron en sus diarios mejoras patentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una tercera tarea que se le solicita al alumno de magisterio es la reflexión o elaboración de conclusiones de la estancia en el centro escolar. Las valoraciones realizadas en las diferentes memorias de los estudiantes en prácticas que han llevado a cabo un proyecto de trabajo y/o de investigación refieren que esta manera de trabajar estimula a los aprendices de los centros de educación de adultos a tomar decisiones, buscar información, formular hipótesis, dialogar, sintetizar, etc. Habilidades todas ellas que propician que el educando tenga conciencia de sus propias capacidades, intereses, limitaciones y características particulares (Ruiz, 2007), organice su pensamiento, relacione sus ideas previas con los nuevos contenidos que está aprendiendo y reconstruya su propio aprendizaje.

Por su parte, los profesores de los centros de adultos en los que se llevó a cabo esta metodología ponen de manifiesto a través de la evaluación que realizaron del Proyecto de prácticas una notable evolución en el clima y funcionamiento del aula. Observan cómo mejora la atención y disposición hacia el aprendizaje.

Otro aspecto valorado de forma muy positiva por los profesores de estos centros es la realización de actividades en grupo. La organización de tareas en las que tienen que colaborar unos con otros es una cuestión muy

poco trabajada en este tipo de centros en los que se funciona básicamente por fichas y actividades individuales.

En definitiva el análisis de la evaluación que realizan los maestros de los centros de educación de adultos de la actuación docente del estudiante en prácticas ponen de manifiesto una valoración muy positiva de esta forma de trabajo. En las observaciones recogidas muestran una predisposición a seguir trabajando con estas opciones metodológicas tras su puesta en práctica y la evidencia de las bondades y logros conseguidos.

Los resultados del estudio dejan claro que la metodología en los centros de educación de adultos ha de estar adaptada a las peculiaridades de este tipo de alumnado (Hidalgo et al., 2009). En este sentido la formación inicial ha de contribuir a la preparación de los futuros maestros de educación de adultos desde una perspectiva crítica y reflexiva (Apple, 2002; Giroux, 2002) que les permita analizar las distintas actuaciones que realizan (De la Blanca, 2007) para adaptarlas al alumnado y al entorno concreto en el que se desenvuelven.

La metodología constructivista en la educación de adultos a través de la puesta en práctica de proyectos de trabajo, proyectos de investigación u otras opciones metodológicas conducen a que los alumnos de estos centros puedan desarrollar capacidades que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones diarias de la vida cotidiana, lo que en definitiva les lleva a mejorar su calidad de vida y a convertirse en ciudadanos activos en su comunidad y críticos con la realidad que les rodea.

Los factores que los diferentes estudios recalcan como prioritarios respecto a la incidencia del Practicum en la evolución del pensamiento del aspirante a maestro son: el conocimiento práctico del tutor del centro escolar y la calidad de las interacciones con el estudiante, el bagaje conceptual y el conjunto de creencias que presenta el alumno, la capacidad para concretarlo en la práctica y los efectos que perciba en los escolares, el plan de prácticas en el que participe y el apoyo y ayuda recibida por el tutor universitario (De la Blanca, 2007).

En este sentido podemos destacar la importancia que en este estudio poseen determinadas tareas del Practicum en cuanto a la contribución al conocimiento práctico del alumno en prácticas, así como los efectos que los estudiantes perciben en los estudiantes adultos con respecto a sus actuaciones. Asimismo los tutores valoran positivamente la aportación que estas tareas suponen para establecer cambios metodológicos en la educación de adultos.

Coincidimos con las aportaciones de las investigaciones sobre los programas de formación inicial respecto a la necesidad de un periodo de prácticas con un tinte reflexivo, jugando un papel fundamental en este sentido las tareas que el estudiante tiene que realizar en el aula. También es esencial el planteamiento de una cultura de colaboración entre centros escolares y universidad y entre profesorado en ejercicio, aspirantes a docentes y formadores de profesores, como una construcción social y una responsabilidad compartida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (2002). Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas? *Revista de educación*, número extraordinario, pp. 223-248.
- Arreaza Beberide, F., Gómez- Pimpolo Morales, N. y Pérez Pintado, M^a D. (2008). La incorporación de las competencias básicas al currículo. Recuperado de <http://www.competenciasbasicas.net>.
- De la Blanca de la Paz, S. (2007). *Los efectos de la institución y el periodo de prácticas en la formación de los futuros docentes de la Escuela Universitaria de Magisterio “Sagrada Familia”*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de educación*, número extraordinario, pp. 25-37.
- Feito Alonso, R. (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía Educativa*, nº 66, pp. 24-26 .
- Hidalgo Navarrete, J. (2006). *Conocimientos previos sobre educación ambiental de personas adultas en centros de educación de adultos de la comarca de “La Loma” en la provincia de Jaén*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Hidalgo Navarrete, J. (2008). Acercando el medio ambiente y la ciencia a las personas mayores. Una labor tan educativa como social. *Aula de encuentro*, nº11, pp. 53-78.
- Hidalgo Navarrete, J., De la Blanca de la Paz, S. y Risueño Martínez, J. J. (2009). La enseñanza constructivista en la educación de adultos. Una propuesta de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa educativa. *Enseñanza de las ciencias*, número extra, pp.1-23
- Hidalgo Navarrete, J., De la Blanca de la Paz, S. y Risueño Martínez, J. J. (2011). Educational innovation in adult education as improving the teaching-learning process. *Escuela abierta*, nº 14, pp. 83-109.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I. y Sabariego Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.329-365). Madrid: La Muralla.
- Ruiz Ortega, F.J. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Latinoam. Estud. Educ.*, nº 3 (vol.2), pp. 41-60.

LAS PRÁCTICAS CURRICULARES EN LOS GRADOS DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Vicent Horcas López

Universidad de Valencia

Paula Jardón Giner

Universidad de Valencia

El prácticum se ha configurado como un período en el que los estudiantes deben vivenciar los diferentes roles profesionales del educador/a social y del Pedagogo/a en los centros de prácticas, así como analizar las características de los entornos de trabajo en los que van a desarrollar su tarea. En este sentido, la implantación de los grados en Pedagogía y Educación Social y la importancia de las competencias básicas exigen una nueva mirada sobre el sentido educativo y formativo de las prácticas externas. La relación entre la teoría y la práctica profesional, el valor formativo de la experiencia en los centros en la formación, la coordinación entre los tutores académicos y tutores externos, etc., son ejemplos de la importancia de las prácticas en la formación de los futuros graduados. Por esta razón, la mejora en la planificación, organización y gestión de las prácticas en el marco de los nuevos grados es una oportunidad para la mejora de la calidad formativa de los futuros educadores/as y pedagogos/as.

INTRODUCCIÓN

La implantación de las nuevas titulaciones de Grado en la Facultat de Filosofia i Ciències de l'educació ha supuesto un reto organizativo durante el curso 2012-2013, generándose un modelo que es objeto de las reflexiones y valoraciones que presentamos en este trabajo.

Sobre la base de las experiencias de la Diplomatura y Licenciatura correspondientes se estableció una estructura y modo de funcionamiento que en parte se mantiene y en parte se ha modificado. En ambas titulaciones de educación las prácticas toman mayor protagonismo y existe la posibilidad de imbricarlas con los Trabajos de Fin de Grado con los objetivos de: relacionar la teoría y la práctica profesional, aportar valor y actualización científica a los centros de prácticas que colaboran con la universidad en la formación de

futuros profesionales, implicar en mayor medida a tutores académicos y de los centros en la formación de los futuros titulados, generar un conocimiento pedagógico y educativo significativo, sistematizado y transferible en contextos de práctica real.

Las prácticas curriculares constituyen una metodología de aprendizaje que tienen como objetivo principal aplicar, relacionar y complementar los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación académica, adquirir unas competencias profesionales y favorecer la empleabilidad de los futuros titulados. En este sentido, las prácticas se configuran entorno a un proyecto formativo donde se especifican los objetivos educativos y las actividades que cada estudiante tiene que realizar durante su estancia en el centro de prácticas. Estos objetivos generales pretenden ser pertinentes para los diferentes centros y programas, pero necesitan, en la mayoría de los casos, una especificación más detallada en función de los centros, de los programas a desarrollar, del trabajo acordado con el estudiante y el tutor de la facultad. Por eso es conveniente establecer un plan de trabajo más concreto con el estudiante, el tutor del centro y el tutor de facultad, con objetivos más específicos, adecuados a cada situación. Este plan de trabajo puede incluir, donde sea pertinente, el diseño e implementación de un proyecto de intervención, adecuado a las características del centro y de su contexto. En definitiva, el proyecto formativo define las competencias que los estudiantes adquirirán durante su proceso de prácticas en relación a los estudios cursados.

LA ESTRUCTURA DE LAS PRÁCTICAS Y SU IMBRICACIÓN EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LAS TITULACIONES

Las dos asignaturas que configuran el Módulo de Prácticas Externas tienen un planteamiento, objetivos y duración diferentes: el primero insiste la observación y el análisis de las situaciones socioeducativas, y el segundo se centra en la intervención de los estudiantes en estas realidades. Evidentemente la observación no puede ser interpretada desde un planteamiento de objetividad lejana a las instituciones observadas, sino desde la vivencia de esas situaciones y la colaboración con los profesionales que las realizan, incluyendo intervenciones muy estructuradas y controladas en los centros donde su dinámica de trabajo lo posibilita. En esa línea, los dos períodos se rotulan como:

- *Practicum I:*
 - *Conocimiento de contextos socioeducativos. (Educación Social)*
 - *Conocimiento de contextos educativos. (Pedagogía)*
- *Practicum II:*
 - *Estudio e intervención en contextos socioeducativos. (Educación Social)*
 - *Prácticas Externas. Estudio e intervención en contextos educativos. (Pedagogía)*

El Practicum se organiza en torno a la experiencia de trabajo en el centro de prácticas. La preparación, el seguimiento y el análisis de esta experiencia ocupan el tiempo restante, con actividades de gestión, análisis grupales de las experiencias mediante reuniones y seminarios y la elaboración de la Memoria como trabajo individual.

En el grado de educación social, el Practicum I se realiza en el segundo curso. La gestión y planteamiento inicial se realiza durante el primer cuatrimestre. El periodo de trabajo en el centro externo en el inicio del segundo cuatrimestre, y las actividades de seguimiento y elaboración de la Memoria durante el segundo cuatrimestre.

El Practicum II se realiza en el último curso y ocupa todo el segundo cuatrimestre. La gestión y planteamiento inicial se realiza durante el primer cuatrimestre; a lo largo del segundo cuatrimestre se realizan paralelamente el periodo de trabajo en el centro de prácticas y las actividades de seguimiento y elaboración de la Memoria.

	Practicum I	Practicum II
Créditos	6 créditos	25 créditos
Horas	120 horas	400 horas
Fechas	1- 28 de febrero	28 enero- 3 de mayo
Semanas	4 semanas	12 semanas

Tabla 1.- Distribución del volumen del trabajo en el centro de prácticas en el Grado de Educación Social

En el grado de Pedagogía, el Prácticum I se realiza en el segundo curso. La gestión y planteamiento inicial se lleva a cabo a principios de curso. El periodo de trabajo en el centro de prácticas puede realizarse durante todo el curso académico según las particularidades de cada centro. Las actividades de seguimiento y elaboración de la memoria se ajustan a la necesidad de cada caso.

En cambio el Prácticum II en Pedagogía, es similar al de educación social en la planificación y en los períodos de realización. La diferencia está en el número de horas de trabajo en el centro de prácticas.

	Prácticum I	Prácticum II
Créditos	6 créditos	25 créditos
Horas	80 horas	250 horas
Fechas	Octubre-mayo	Enero - mayo

Tabla 2.- Distribución del volumen del trabajo en el centro de prácticas en el Grado de Pedagogía

La organización de las prácticas

La normativa general para la realización de prácticas en la Universitat de València se contiene en el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, y en el Reglamento aprobado en Consejo de Gobierno de la Universitat de València el 26 de juny de 2012 ACGUV 131/2012.

En la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación atendiendo al nuevo reglamento, este curso académico se ha constituido una Comisión de Prácticas externas encargadas del funcionamiento, la organización y la supervisión de las prácticas externas junto con las comisiones académicas de las titulaciones adscritas al centro. Sin embargo, hay una comisión de prácticas en cada titulación que es la responsable de la coordinación, organización, gestión y planificación de las prácticas externas propias de la titulación, representadas todas ellas por el coordinador de prácticas del centro.

La Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT, es el organismo que canaliza la gestión de las prácticas en centros de prácticas bajo la dirección rector o persona en quien delegue. Entre las funciones que le corresponden, destacan las de captar y canalizar las ofertas de prácticas, tramitar y formalizar los convenios, colaborar con los coordinadores de prácticas de los centros y valorar las prácticas realizadas en sus aspectos de gestión y su orientación hacia los campos profesionales. Sin embargo, en la titulación de Educación social es la comisión de prácticas la encargada de la gestión de las prácticas así como la que se ocupa de captar y canalizar las ofertas de prácticas en colaboración con el ADEIT.

Este organismo es el encargado de preparar los acuerdos de prácticas que cada estudiante tienen que suscribir para poder realizar las prácticas. Estos acuerdos recogen todos los datos de los implicados en las prácticas curriculares, así como el proyecto formativo y la duración del período de prácticas. Garantiza además la póliza de seguro tanto de accidentes como de responsabilidad civil de cada estudiante.

El estudiante que se matricula en el módulo de prácticas externas curriculares tiene tres modalidades para poder realizarlas. Por un lado a través de la elección de una plaza ofertada desde la facultad, en el caso de Educación Social, o por el ADEIT, en la titulación de Pedagogía. El sistema de elección se

realiza con la nota media del expediente y los estudiantes en una sesión presencial pública van eligiendo centro de prácticas en función de sus motivaciones e intereses o posibilidades.

Por otro lado, a través de la modalidad de autoprácticum pueden buscar un centro de prácticas en el cual la Facultad no ofrece ninguna plaza, porque es nuevo y no hay convenio firmado y por lo tanto, es un centro a propuesta del propio estudiante por interés en el ámbito profesional en que desarrolla su actividad. En estos casos si la Comisión de prácticas resuelve favorablemente puede realizar las prácticas en el centro propuesto sin necesidad de acudir a la sesión de elección de centro de prácticas. El autoprácticum podría realizarse en cualquier parte del estado o incluso en países extranjeros. En este sentido, se ha puesto en marcha una convocatoria de becas Erasmus-Prácticas para facilitar la movilidad de estudiantes en Europa para realizar sus prácticas.

Y por último, este año se ha introducido el reconocimiento de experiencia profesional, en el cual aquellos estudiantes que hayan cursado el CFGS (Ciclo Formativo de Grado Superior) de TASOC o Integración Social o que puedan justificar una experiencia profesional con contrato de trabajo en un centro de intervención socioeducativa, desarrollando funciones similares a los objetivos que se recogen en el Prácticum, el "Reglamento para la transferencia y el reconocimiento de créditos" de la Universitat de València¹ prevé la posibilidad de no cursar estas materias, e incorporarlas al expediente como reconocidas, previa solicitud por el interesado/a y valoración positiva de la Comisión.

La planificación de las prácticas curriculares

Durante el primer cuatrimestre hay dos tareas fundamentales:

- Gestión de las prácticas: selección de centros por parte de los estudiantes, verificación de las plazas y de la adecuación de los programas ofertados, gestión de toda la documentación relacionada con las prácticas.
- Preparación del trabajo de prácticas: análisis preliminar con los tutores de la facultad de los centros de prácticas, sus áreas de intervención, los programas que desarrollan, los usuarios que atienden; revisión de documentación y bibliografía adecuada.

Sin embargo, las actividades fundamentales del Prácticum se realizan durante el segundo cuatrimestre.

- Realización las estancias en los centros.
- La facultad, junto con otros agentes externos (como los colegios de Educadores/as sociales y pedagogos/as de la Comunitat Valenciana, ADEIT, SERVEF, etc..) realizan actividades como una mesa redonda y seminarios de trabajo por áreas de intervención

¹ Aprobado en Consejo de Gobierno de 24 de mayo de 2011, ACGUV 126/2011

para ofrecer una perspectiva general de los campos de trabajo en Educación Social y Pedagogía

- Durante y después de las prácticas se plantea una tercera tarea fundamental: el análisis y reflexión crítica sobre la experiencia en el centro. Con los tutores de la facultad y organizados en seminarios de trabajo, se analizan las diferentes experiencias, los programas implementados, otros programas alternativos que se pueden haber implementado, los sistemas de seguimiento y evaluación de los programas... Este proceso grupal de reflexión se completa con un análisis crítico del propio sistema de prácticas y de la idoneidad de los centros, que nos permite mejorar paulatinamente la oferta de los centros y la dinámica de trabajo.

A partir de la reflexión individual y grupal sobre las prácticas, y profundizando en sus claves, el estudiante elabora individualmente una Memoria de Prácticas. Ésta tiene que ser el resultado de la reflexión del estudiante sobre el trabajo realizado y las circunstancias en las que se ha desarrollado. Para realizarla es necesario pedir información sobre el centro de prácticas al tutor del centro, respetando la confidencialidad de la información obtenida.

EL ROL DEL TUTOR/A

Con la implantación de los Grados de Pedagogía y Educación Social, se ha establecido la posibilidad de vincular el trabajo de prácticas de los estudiantes al TFG (trabajo de Fin de Grado). En este sentido se ha organizado la oferta académica para que el mismo profesor/a con carga lectiva en prácticas, tenga de la misma carga lectiva en TFG, tutorizando así a los mismos estudiantes. Esto ha supuesto nuevos retos en la organización y la coordinación académica y docente. Pero también ha supuesto una mejora en la calidad de los proyectos elaborados por los estudiantes al vincular, en algunos caos, el proyecto de prácticas con el Trabajo Final de Grado, enriqueciendo si cabe la formación de los estudiantes al aplicar los conocimientos adquiridos con la realidad profesional, y proporcionando un valor añadido a los centros de prácticas donde el estudiante desarrolla su trabajo.

Así pues, la función que realizan los tutores y tutoras de facultad es fundamental para favorecer la reflexión sobre las prácticas, y para potenciar el enriquecimiento a través de la presentación y análisis en grupo de las experiencias en los distintos centros. En este sentido, podemos hablar de tres tipos de reuniones según su momento y funciones, aunque luego éstas se integran de un modo global en todas las sesiones:

- **Antes de iniciar el periodo de prácticas:** Reuniones de gestión, presentación de los centros y del trabajo a realizar
- **Durante las prácticas:** Reuniones de seguimiento, reflexión y análisis crítico compartido
- **Terminado el periodo de prácticas:** Reunión de evaluación

Este esquema es similar en la tutorización del Prácticum I y II. La diferencia se evidenciará en las reuniones de seguimiento durante las prácticas, que serán más numerosas y con mayor nivel de análisis en el Prácticum II.

Por otro lado, además de estas reuniones los tutores/as establecerán un canal de comunicación fácil para que los alumnos/as puedan ponerse en contacto en caso de cualquier incidencia. Además establecerá los canales adecuados para una buena comunicación y coordinación con el tutor/a del centro de prácticas.

En las reuniones de los tutores/as con los y las estudiantes hay dos vertientes de reflexión que deben ser trabajadas conjuntamente:

- Los aspectos generales del prácticum referidos a su organización, preparación, seguimiento y explotación pedagógica, así como el análisis de los centros y sus actividades, los roles profesionales que en ellos se desarrollan y su relación con la titulación que están estudiando tanto a nivel curricular como metodológico.
- Las habilidades, competencias, actitudes que cada área profesional exija y que deberán ser conocidas por el estudiante que acude al centro de prácticas.

La Comisión de prácticas ha trabajado los esquemas de la primera vertiente, por lo que cada tutor/a o grupo de tutores/as si deciden hacerlo conjuntamente deberán establecer el sistema de trabajo del segundo aspecto en función de las áreas profesionales en las que se inserten los centros que tutorizan.

En este sentido, los objetivos y actividades de la vertiente general de las reuniones con los y las estudiantes que se resumen de la manera siguiente:

Antes del periodo de prácticas

- Presentación del tutor/a y de los estudiantes.
- Explicación del proceso de seguimiento del prácticum y del calendario que se establezca.
- Análisis general del *dossier de prácticas-Guía Docente* del Prácticum que cada tutor/a distribuirá a los y las estudiantes.
- Contacto (visita, llamada,...) con los centros donde se van a incorporar los estudiantes y confirmar las plazas. Planificación y organización, junto con el tutor/a del centro, del trabajo a realizar por el estudiante.

- Explicación del sistema de evaluación.
- Análisis de las características específicas de cada centro y de las situaciones de prácticas que el tutor/a haya establecido o conocido en su contacto con los centros y explicación de los campos profesionales que allí se trabajan.
- Explicación de los roles profesionales y de las metodologías específicas de los centros tutorizados.
- Análisis del esquema orientativo para redactar la memoria establecida en el dossier y matizaciones de los tutores/as respecto al mismo.
- Distribución de los contratos de prácticas junto con las carpetas enviadas por el ADEIT. Estos contratos ya firmados por el coordinador del prácticum y el tutor/a de la Facultad, deberán firmarse por los y las estudiantes y llevarlos éstos a los centros para que sean firmados.

Durante el periodo de prácticas

- Puesta en común de las situaciones de cada uno de los y las estudiantes durante las prácticas.
- Matizaciones al esquema de la memoria analizado en la reunión anterior a la vista de las diferentes situaciones de los centros de prácticas. Seguimiento de la elaboración de la misma.
- Análisis de los roles profesionales que aparecen en los diversos centros: personal que interviene, titulaciones que poseen, situaciones laborales, posibles conflictos de roles profesionales, etc.
- Si ha habido un nuevo contacto tutor/a facultad-centro de prácticas durante el período entre ambas reuniones, comentarios al mismo y cambios en el planteamiento del trabajo de los alumnos/as si se requieren.
- Otros aspectos referidos a la vertiente específica de los centros tutorizados.

Después de las prácticas: Reunión de evaluación

- Evaluación del trabajo y sus condiciones en el centro de prácticas.
- Identificación de fortalezas y carencias formativas encontradas por los y las estudiantes durante su trabajo en las prácticas, referidas especialmente a aspectos básicos de su formación como educadores/as y no tanto a las especificidades de cada área profesional.

- Entrega de la memoria y la autoevaluación.
- Recoger el informe de evaluación del tutor/a del centro de prácticas
- Evaluación del propio proceso de prácticas tanto a nivel administrativo como pedagógico.
- Comentarios de los y las estudiantes sobre los centros de prácticas y sugerencias al respecto de necesidades específicas, situaciones especiales o dificultades que puedan aparecer en los mismos y sea conveniente conocer para el nuevo curso.

ACTIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARIAS DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL

Las prácticas externas de los estudiantes del Grado de Pedagogía y Educación Social, no solo responde al trabajo realizado en los centros de prácticas, se han organizado toda una serie de actividades complementarias transversales con el objetivo de que el estudiante reflexione sobre su trabajo en el centro donde realiza las prácticas desde el punto de vista del contexto global donde interviene, a partir de la realidad vivida en el centro de prácticas.

En este sentido se llevan a cabo jornadas y talleres organizados desde la comisión de prácticas en colaboración con los colegios profesionales y otros agentes externos sobre ámbitos profesionales emergentes que complementan la formación académica recibida en la Universidad.

Por otro lado, se llevan a cabo a lo largo del curso presentaciones de centros de prácticas nuevos que tienen interés de acoger y acompañar a estudiantes en prácticas. Estas presentaciones, aunque abiertas a todo el alumnado, van dirigidas especialmente a aquellos alumnos que el siguiente curso van a realizar sus prácticas. Los estudiantes se informan, conocen y empiezan a tomar contacto con posibles centros donde poder realizar sus prácticas.

Durante el mes de mayo, se realizan unas jornadas de fin de prácticas y de la titulación dirigidas a los estudiantes que están realizando el Prácticum II, en 4 de grado, y están finalizando sus estudios. Estas jornadas se orientan por un lado, a ofrecerles posibles salidas una vez estén titulados, concretamente se hacen sesiones formativas e informativas sobre posibilidades de empleo, de continuación de estudios, de bolsas de trabajo y oposiciones, de becas y programas internacionales, de las posibilidades de trabajo en Europa así como de emprendimiento social y autoempleo. Por otro lado, se llevan a cabo sesiones concretas con ex-alumnos y egresados recientes que se han insertado en el mundo laboral contando sus experiencias a los futuros titulados.

Este año y como experiencia piloto, se ha organizado una sesión con alumnos en prácticas donde han presentado sus experiencias y el trabajo desarrollado durante todo el proceso de prácticas. En algunos casos en estas

presentaciones han estado acompañados/as de sus tutores/as de los centros de prácticas.

En el marco del Prácticum, se ha organizado un **Encuentro con los Tutores de Prácticas**. Es un encuentro común junto con los y las tutores/as de prácticas de las diferentes titulaciones de la Facultad, con el objetivo de mejorar la coordinación y valorar el desarrollo del Prácticum, para analizar y superar las dificultades encontradas tanto por el trabajo de los estudiantes en los centros, como por la organización y estructura de las prácticas.

REFLEXIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Desde un punto de vista de la planificación, se exigen procedimientos más ágiles en la gestión administrativa, la entrega de acuerdos de prácticas y la rapidez en la solución de los problemas, modificaciones que puedan surgir.

Por otro lado, los conocimientos con lo que llegan los estudiantes a los centros de prácticas en algunos ámbitos debido a las carencias formativas que desde las titulaciones pueden producirse, es conveniente, antes de empezar las prácticas, pasar un período de formación en algunos ámbitos concretos.

Así mismo, la realidad de algunos centros de prácticas en relación al trabajo que desempeñan no se ajusta a los tiempos marcados por los períodos de prácticas desde la Facultad, por esta razón es necesario flexibilizar los tiempos y abrir posibilidades para que los estudiantes puedan introducirse en los centros y trabajen en los proyectos educativos desde su diseño hasta su finalización.

Otro aspecto a trabajar es la coordinación de los tutores/as académicos con los tutores/as de los centros de prácticas. En algunos casos no establecen contacto con los centros dejando al alumnado sin tutorizar ni supervisando el trabajo que van realizando en los centros de prácticas. Los tutores/as de los centros de prácticas demandan mejor coordinación no solo a lo largo del período de prácticas sino también en la elaboración del proyecto formativo y de la evaluación del estudiante. No se puede realizar una evaluación de calidad si se desconoce el trabajo realizado en el centro de prácticas o si no se contrasta la información proporcionada por el estudiante. Por esta razón, la Memoria que presentan los estudiantes al finalizar las prácticas, tendría que ser un documento que se entregara también a los tutores/as de los centros de prácticas.

Pero la coordinación entre todo el profesorado también tiene sus puntos débiles, primero porque este curso han sido 39 tutores/as en educación social y 45 en la titulación en pedagogía, y coordinar a todo este profesorado es, como mínimo complejo. Pero también porque a la hora de interpretar los criterios de evaluación existe gran disparidad entre unos tutores/as y otros/as produciéndose situaciones poco deseables en la evaluación de las prácticas.

En este sentido, es fundamental para la calidad del Prácticum y para la coherencia real del equipo de profesores y profesoras funcionar como un grupo

real de trabajo; y eso sólo se consigue trabajando conjuntamente. Es necesario hacer un trabajo de reflexión y análisis común en las comisiones que nos permita introducir mejoras en la formación y aprendizaje de los y las estudiantes en su periodo de prácticas.

EDUPRACTICUM: PLATAFORMA VIRTUAL DE APOYO A LA GESTIÓN Y DESARROLLO DEL PRACTICUM DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Alba Ibáñez García

Universidad de Cantabria

Cristina Gómez Castro

Universidad de Cantabria

Íñigo González de la Fuente

Universidad de Cantabria

José Manuel Osoro Sierra

Universidad de Cantabria

Debemos partir de entender y valorar la *gestión* como la vía para dar forma e impulso a cualquier actividad(es) que se pretenda(n) desarrollar con ciertas garantías de éxito. Para lograr este fin, la gestión debe acometer con eficacia un conjunto de funciones. De esta manera, entendemos que las funciones que han venido definiendo nuestra gestión de los Practicum en Magisterio en Educación han sido: (a) planificación, (b) organización, (c) dirección, (d) seguimiento y (e) evaluación. La transformación de los planes de estudio no ha alterado sustancialmente las mismas, sin embargo sí nos ha planteado un esfuerzo por clarificar e innovar algunos de los procesos implicados en ellas.

Ante dichas necesidades, nuestras acciones en estos dos últimos cursos han ido encaminadas a la consecución de dos productos: (1) sistematización de todo el proceso (actividades, responsables, funciones, temporalidad), y (2) diseño, desarrollo y uso de una plataforma informática a medida de nuestras necesidades y planteamientos.

Se expone en formato póster dicho trabajo sustentado en un proyecto de innovación de la Universidad de Cantabria, donde se explicita además la valoración del mismo por los diferentes agentes implicados: Vicedecanato de Prácticas, estudiantes, maestros/as y tutores UC.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se expone parte de la necesidad de aprovechar la oportunidad de cambio para dar un giro en la gestión e implementación del nuevo módulo de Practicum de los Grados en Educación Infantil y Primaria de

nuestra Facultad. Dada la importancia que las prácticas curriculares externas adquieren para la formación integral del alumnado de magisterio y el peso importante que tienen dentro de nuestros planes de Grado (54 créditos de un total de 240, esto es, el 22,5%), ha sido esencial y necesario planificar una intervención dirigida a la mejora de la calidad del Plan de Practicum impulsando la innovación en la gestión mediante el desarrollo de una plataforma virtual a medida de nuestros planteamientos y necesidades.

Este conjunto de cambios va ligado a un Proyecto de Innovación Docente aprobado en la Convocatoria del 2011 por el Vicerrectorado de Innovación y Calidad entonces existente en la Universidad de Cantabria.

Ante dichas necesidades, nuestras acciones han ido encaminadas a la consecución de dos productos. En primer lugar, dotamos al proceso de una sistematización que garantizara la organización y coordinación entre los responsables del proceso y las funciones de los mismos, en consonancia con la filosofía del “Sistema de Garantía Interna de Calidad” implantado en la UC. En segundo lugar, hemos desarrollado para el curso académico 2012/2013 una plataforma informática, basada en una página web con los siguientes objetivos fundamentales: (a) automatizar la gestión administrativa, ahorrando tanto papel como tiempo y esfuerzo en el envío y recepción de la documentación entre los distintos agentes participantes; (b) centralizar la información tanto de gestión como de desarrollo del Practicum, evitando pérdidas de información por el uso de diferentes canales (e-mail, cartas, instancias en papel,...); (c) facilitar el proceso de seguimiento y control por parte de los tutores-maestros, tutores académicos y coordinadora de las prácticas; (d) compartir determinada información en abierto con otras personas y/o Universidades que tengan interés en nuestros recursos y materiales; entre otros.

EDUPRACTICUM: FUNCIONALIDAD Y DISEÑO

La plataforma desarrollada para la gestión implicada en el desarrollo eficaz y eficiente del Practicum se denomina *EduPracticum*, y se accede a ella a través de la dirección: www.edupracticum.unican.es/.

Funcionalidad

El objetivo principal de esta plataforma ha sido dotar a todos los agentes participantes de una herramienta de trabajo que facilite y agilice todos los procesos y actividades que las asignaturas de Practicum requieren, esto es: (a) elección y asignación de centros y tutores-maestros, (b) desarrollo y evaluación de prácticas, (c) certificación y acreditación de la actividad a tutores, (d) evaluación del Practicum. Cada uno de estos procesos, a su vez, incorpora de manera detallada las actividades y responsables de las mismas con el fin de ajustar la interfaz de cada participante a sus funciones y necesidades para abordar con éxito cada tarea (véase figura 1).

Diseño

Una vez determinada la funcionalidad del sistema de información, procedimos al diseño de la herramienta informática que daría soporte a dicho sistema. Para ello, partimos del sistema informático de la UC y la gama de posibilidades que ofrecía para nuestros propósitos.

Dado que la Universidad de Cantabria ofrece la posibilidad de utilizar la Plataforma Moodle como apoyo virtual a la docencia, quisimos conocer la experiencia “e-Practicum” desarrollada por la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, sustentada también en dicha plataforma. La reflexión y análisis de esta experiencia permitió establecer las ventajas e inconvenientes que el uso de Moodle ofrecía para esta asignatura. Entre sus mayores inconvenientes están: (a) la complejidad en la configuración del elevado número de grupos de estudiantes por tutores de Facultad; (b) el acceso y/o validación de los tutores-maestros/as de centros escolares en la misma debido a que no son personal de la UC; y (c) la imposibilidad de incluir algunas actividades vinculadas con la gestión propia del Practicum durante su desarrollo (p.ej., comunicación de incidencias y visualización del estado de tramitación y resolución de la misma, elaboración de actas de notas provisionales por tutor de centro, entre otras). En consecuencia, nos planteamos el desarrollo de una web “a medida” de nuestro plan de gestión y desarrollo del Practicum. Para ello fue necesario contar con un experto al cual se le asignaron las siguientes tareas iniciales:

- Relativas a la gestión de escritorio:
 - Creación de módulos para la aplicación en Access de gestión del Practicum:
 - Programación de módulos en vbscript (MS Access), para la integración de la evaluación del Practicum, tanto a nivel de centros escolares, como tutores de facultad y autoinformes de los alumnos.
 - Programación de la integración y almacenamiento de los cuestionarios de evaluación recibidos de tutores de centros escolares y vinculación con los datos de gestión actuales.
 - Gestión y generación de informes personalizados por tutor de centro escolar, tutor de Universidad y estudiante a partir de los datos introducidos en la Base de datos.
 - Interacción con Base de Datos de gestión Web.
- Relativas a la Plataforma Web:
 - Diseño gráfico y maquetación de la web para la visualización y gestión del Practicum
 - Diseño gráfico web www.edupracticum.unican.es
 - Implementación de la información de la guía del Practicum.
 - Introducción de materiales multimedia.

- Diseño de FAQs , links y encuestas.
- Visualización del estado del proceso de evaluación.
- Gestión de contenido restringido o Intranet.
 - Implementación del desarrollo en tecnologías Microsoft para la introducción de las calificaciones de los alumnos por parte de los tutores de Universidad.
 - Desarrollo de acceso a los informes personalizados y actas por parte de los tutores de Universidad.
 - Creación de una gestión de avisos de evaluación.

Como aspectos de mejora que están en desarrollo para el próximo curso constan los siguientes: tutoriales sobre el uso de la plataforma, recolección y edición de conferencias por parte de profesionales y/o estudiantes sobre temas educativos, noticias de actualidad sobre Educación, y otras posibles.

Cabe destacar que el diseño de la misma ha tratado de ser lo más atractivo e intuitivo posible dado el volumen y variabilidad en competencias tecnológicas de los participantes.

El software de la misma se ha diseñado en base a dos módulos independientes (gestión y desarrollo) pero interrelacionados entre sí, destinados a los diferentes usuarios: *centros escolares* (coordinador/a y tutores-maestros/as), *estudiantes*, *coordinadora de Prácticas* y *administrador* (véanse figuras 2 y 3). Para su uso se han seleccionado contenidos para los que sea necesario acceder validándose con un usuario y clave de acceso, con el fin de garantizar la fiabilidad de la fuente y la confidencialidad de la información depositada en ella; siendo otros recursos de acceso libre para cualquier persona, institución o servicio interesado en la materia (véase figura 4).

La plataforma tiene una estructura básica y de fácil acceso para el usuario. Se organiza en dos ejes, uno horizontal, con la presentación de los aspectos troncales sobre los que se construye el Practicum y otro vertical que desarrolla los contenidos de cada uno de los aspectos troncales. Entre todos los elementos, destacamos a priori los siguientes:

- *EduPracticum*: tiene como objetivo hacer una presentación de los elementos más significativos del Practicum, tanto en los elementos más generales y de significado pedagógico de la formación práctica del maestro, como de otros de carácter más organizativo como es la asignación de alumnos y tutores. En realidad, representa todos los contenidos relevantes que aporta la Guía de Practicum pero estructurada para navegar de un modo más cómodo y rápido, teniendo presente los intereses o necesidades propias del que accede por esta vía.
- *Evaluación*: la complejidad de los procesos evaluativos hace que, en este apartado, consideremos las distintas variables, instrumentos y personas implicadas en la misma. De esta forma

se ha hecho un esfuerzo por clarificar los procesos teniendo en cuenta la participación de los tutores ajenos a la universidad, los profesores-tutores universitarios y los estudiantes. El análisis de estos procesos y la propia metaevaluación nos permiten observar las posibles discrepancias y contradicciones del sistema evaluativo.

- *Cronograma*: se trata de concretar los momentos, personas y actividades que se realizan por los distintos implicados durante el Practicum para que el funcionamiento sea el idóneo.
- *Recursos formativos*: es una sección novedosa y de alta relevancia en estos momentos de cambio. En ella se incorporan recursos audiovisuales y documentos sobre la formación práctica del maestro. Como se entenderá, está permanente abierta a la incorporación de nuevos materiales y supone una vía rápida de acceso a la información tanto para maestros como para alumnos. En ella se han creado de manera específica y propia tutoriales sobre el uso de la plataforma, herramientas de evaluación on-line, conferencias por parte de profesionales y/o estudiantes sobre temas educativos, noticias de actualidad sobre Educación, entre otras.
- *Intranet*: espacio dedicado a preservar toda aquella información personal y confidencial relativa a cada colectivo participante: datos identificativos, resultados del proceso de asignación, evaluaciones de los estudiantes, evaluación de la calidad del Practicum, observaciones e incidencias, entre otros (véanse figuras 5, 6 y 7).

VALORACIÓN

Actualmente está siendo evaluado el Practicum I y II de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la UC. A continuación, avanzamos algunos datos preliminares en relación al impacto que el uso de la plataforma ha tenido en este primer año de funcionamiento.

Aspectos positivos

Por parte del Vicedecanato de Prácticas

- La plataforma contribuye positivamente al seguimiento y centralización de todas las tareas a acometer.
- Ha permitido agilizar las tareas de gestión, aunque en algunos momentos, dado a su actual desarrollo, ha requerido reformas que han provocado pequeños desajustes.

- Ha supuesto un ahorro significativo de trabajo y papel por parte de la administración de la Facultad.
- Ha sido motor de nuevas innovaciones (p.ej., el desarrollo de recursos, tutoriales sobre el portafolios, videos relativos a conferencias educativas desarrolladas durante el curso,...).

Por parte de los tutores UC:

- Ha facilitado la coordinación con los centros escolares, así como el contacto y seguimiento con los estudiantes asignados.
- Ha abierto vías para la comunicación de apreciaciones e incidencias que ayudan al equipo de coordinación del Vicedecanato a resolver o dar una respuesta de manera más inmediata a como se llevaba a cabo en el plan anterior de prácticas.
- De cara a las calificaciones y revisión de notas facilita significativamente la tarea al promediarse directamente las notas finales y comunicar de manera on-line a sus propios estudiantes las fechas y hora de revisión.

Por parte de los estudiantes:

- Facilita la comunicación inmediata de resultados del proceso de elección de centros y tutores-maestros/as.
- Resulta una herramienta útil para el envío de tareas al tutor UC, aunque este primer año de prueba algunos tutores han solicitado su entrega en papel.

Por parte de los centros escolares:

- Permite un contacto directo con la coordinación de Practicum de la Facultad y un conocimiento exhaustivo de todo el proceso.
- Facilita la centralización de la información y la comunicación de incidencias.
- Evita la duplicación de información y la necesidad de utilizar documentación en papel.

Aspectos a mejorar

La plataforma a día de hoy es un espacio virtual que sigue en proceso de desarrollo. Como aspectos a mejorar de la misma se podrían citar, en planos diferentes y relativos a distintos aspectos, los siguientes:

- Introducción de una pestaña que permita al usuario (cualquiera de ellos, tanto tutores de facultad como de centros como alumnos) un acceso y una salida de la misma de forma segura.
- Ampliación de los apartados relativos a formación y recursos con aportaciones desde distintos frentes que permitan enriquecer la experiencia general del Practicum.

CONCLUSIONES

Esta herramienta informática está permitiendo dotar al plan de prácticas de nuestra Facultad de una mayor calidad y difusión, según los actuales requerimientos establecidos en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Como era esperable e intrínseco a todo cambio en un sistema de trabajo de grandes dimensiones y agentes participantes, se requiere un tiempo para ajustar el máximo posible las tareas y los tiempos para su desarrollo más idóneo, pero estamos convencidos de que es un paso adelante hacia una mejora sustancial en la gestión de la actividad del Practicum en los Grados de Magisterio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Miguel, M. (coords.) (2005). 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.
- Klenowski, V. (2007). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Madrid: Narcea.
- Mateos, V. y Montanero, M. (coord.) (2008). Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid-Palma: Narcea, Ediciones UIB.
- Monge, C. (2009). Tutoría y orientación educativa. Nuevas Competencias. Madrid: Wolters Kluwer.
- Real Academia Española (2001). Disquisición. En Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado el día 10 de enero, 2012, de http://buscon.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=INNOVAR
- Raposo, M., Martínez, M.E., Muñoz, P.C., Pérez-Abellás, A. y Otero, J.C. (Coord.) (2011). Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas. Santiago de Compostela: Andavira.
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354, 21-43.

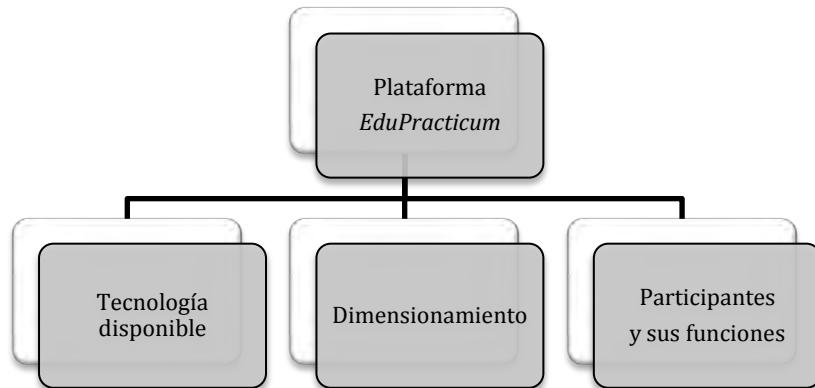


Figura 1.- Diseño de la plataforma EduPracticum



Figura 2.- Bases de la estructura de EduPracticum

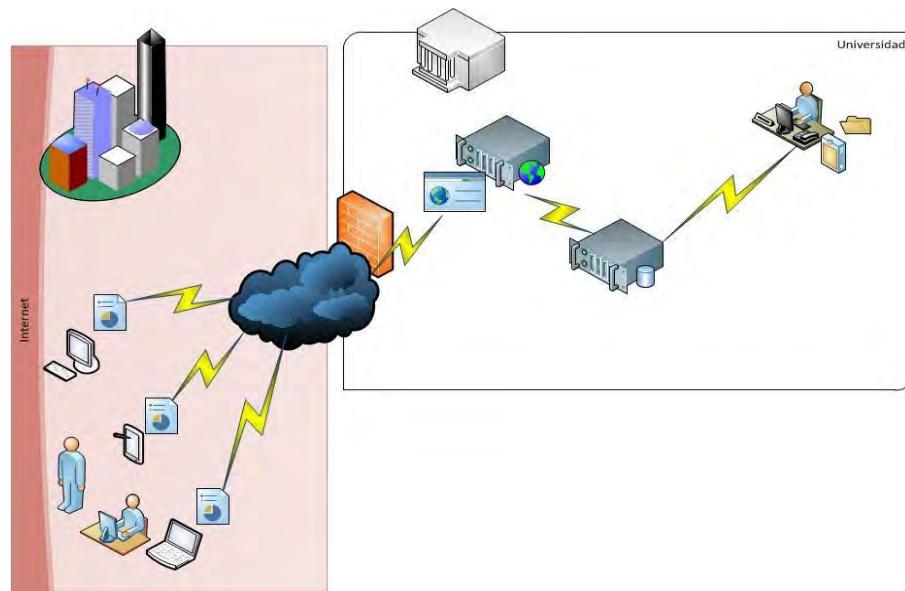


Figura 3.- Gestión on-line de EduPracticum

“Aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo... (Jhonson y Lundvall)»

Formación

Recursos

Sistema de Evaluación de la Calidad
Cronograma
Bibliografía
Intranet EduPRACTICUM
Tutores UC Acceso
Coord. centros Acceso
Alumnos Acceso

Figura 4.- Formación y recursos como espacios abiertos de EduPracticum

ÁREA PERSONAL | PRÁCTICUM | EVALUACIÓN | EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Intranet Edupracticum - Estudiantes

A través de este espacio esperamos desarrollar con mayor eficacia la gestión y desarrollo de las asignaturas de Practicum de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

Para ello, como estudiante matriculado en una de las asignaturas de Practicum de su Grado de Magisterio en Educación Infantil o Primaria deberá validarse utilizando el USUARIO y la CLAVE que habitualmente utiliza para su correo de alumno de la Universidad de Cantabria.

En esta página de acceso encontrará el material guía de las sesiones formativas de preparación al Practicum realizadas en la Facultad de Educación en el mes de octubre. Asimismo, en la esquina inferior derecha tiene acceso a un flujo gráfico de apoyo a la temporalidad de los distintos procesos en los que está implicado.

En caso de que el tutor/á UC asignado a su centro no pueda ayudarle con algún aspecto clave del Practicum, puede ponerte en contacto con el Vicedecanato de Prácticas de la Facultad de Educación a través del email: edupracticum@unican.es

Acceso a sección personal de los estudiantes del practicum

Usuario: (Ejemplo abc1254, uc1234)
 Clave:

Figura 5.- Acceso a intranet desde el rol de estudiante

ÁREA PERSONAL | PRÁCTICUM | EVALUACIÓN | EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD | CERRAR LA SESIÓN

Envío del portafolio del practicum

El usuario ha de subir el Portafolio a la plataforma.
El periodo de entrega del portafolio se prolongará durante la primera semana del mes de mayo.

A continuación seleccione el documento del portafolio del PRACTICUM:

Fichero:
 Documento del portafolio: No se ha seleccionado ningún archivo

Figura 6.- Espacio intranet del estudiante para subir el portafolios

ÁREA PERSONAL
PRÁCTICUM
EVALUACIÓN
CERTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Evaluación del estudiante

Listado de alumnos de:

Alumno	Espec	Tutor UC Portafolio 40 %	Tutor UC Seminario 10 %	Tutor Centro 45 %	Estudiante 5 %	Numérica	Cualitativa	Portaf	
	E.I.			8	8,3				<button style="border: none; background-color: #0070C0; color: white; padding: 2px 5px;">Evaluar</button>
	E.P.			7	9,428				<button style="border: none; background-color: #0070C0; color: white; padding: 2px 5px;">Evaluar</button>
	E.P.			10	9,2				<button style="border: none; background-color: #0070C0; color: white; padding: 2px 5px;">Evaluar</button>
	E.P.			9,5	9				<button style="border: none; background-color: #0070C0; color: white; padding: 2px 5px;">Evaluar</button>

La fecha de evaluación del alumno tiene como límite el día 8 de Junio.

Una vez finalizado el periodo de evaluación y de acuerdo con los [artículos 40 y 41 del Reglamento de los Procesos de Evaluación en la UC para estudios adaptados al E.E.E.S.](#) la calificación final provisional será comunicada por parte del responsable de Practicum (Vicedecano de Prácticas) mediante su publicación en los tablones habilitados al efecto y mediante medios telemáticos tales como el campus virtual y la intranet de Edupracticum del estudiante.

Figura 7.- Espacio intranet del tutor/a UC para la evaluación del estudiante

EVALUACIÓN DEL PRACTICUM EN LOS GRADOS DE MAESTRO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Ana Iglesias Rodríguez

Universidad de Salamanca

Concepción Pedrero Muñoz

Universidad de Salamanca

Fernando Beltrán Llavador

Universidad de Salamanca

Los estudiantes de maestro han de asumir una triple responsabilidad, a saber, la de ser profesionales en quienes la sociedad pueda depositar su plena confianza, la de conocer los saberes y la de saber enseñarlos, y la de poner en práctica no sólo destrezas o competencias instrumentales sino también actitudes y valores. La nueva ciudadanía sólo podrá surgir de oportunidades educativas fundamentadas en experiencias y modelos vivos, que ocupan un lugar central en las prácticas docentes. Universidad y Escuela encuentran, pues, en éstas un territorio de colaboración a través de objetivos axiales compartidos como aprender a analizar, discutir y evaluar la propia práctica y tomar conciencia de la importancia de los contextos de trabajo y de los aspectos éticos de la intervención educativa. La presente comunicación presenta una iniciativa innovadora de implementación, coordinación y evaluación del Practicum en las titulaciones de Grado de Maestro en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, concebido como un ejercicio de corresponsabilidad educativa en escenarios sociales en continuo cambio.

INTRODUCCIÓN

Nuestro actual sistema educativo se ha marcado como desafío colectivo el de lograr la calidad de la educación. Pero, afrontar este reto [...] es un asunto difícil, no sólo porque requiere la sinergia de múltiples elementos internos al propio sistema educativo y la colaboración de otros externos a él, sino también porque, como es sabido, no es unívoco" (Rodríguez Marcos, 2002, p. 13).

El profesorado desempeña un papel fundamental en este proceso pues además de ser la colectividad encargada de establecer las bases

fundamentales para que el alumnado adquiera las competencias profesionales, tiene una gran responsabilidad al ser el garante principal de la calidad de la enseñanza.

La calidad de la enseñanza en el ámbito educativo, sin duda alguna, se alcanza mediante una buena formación de las personas traducida en profesionales con capacidad de reflexión profunda y con un compromiso ético, social y personal por encima de intereses individualistas y meramente curriculares.

Nuestra función como docentes es, por tanto, formar a nuestros estudiantes universitarios para llegar a ser profesionales de la educación motivados e informados, provistos de un sentido reflexivo y crítico, dotados de herramientas constructivas, capaces de analizar los problemas académicos, personales y sociales que se produzcan en cualquier ámbito y situación; asumiendo responsabilidades, buscando soluciones a los mismos y aplicándolas. Asimismo, nuestro propósito ha de ser favorecer y contribuir a desarrollar el potencial individual de cada estudiante, teniendo en cuenta que cada generación es diferente y que la educación cambia en función del momento histórico y social en el que nos encontramos.

En efecto, entre los múltiples propósitos de la educación se incluye el desarrollo del potencial individual de los educandos y su contribución a una transformación social. Las generaciones han de responder al desafío de decidir qué enseñar a la siguiente generación y de hacerlo de acuerdo a circunstancias y contextos específicos, que pueden ir desde regiones rurales y montañas en Asia hasta zonas de alta concentración urbana en Europa. Sin embargo, a pesar de enormes diferencias, potenciales y reales,

todos los programas educativos deben apoyarse sobre cinco pilares fundamentales del aprendizaje para así proveer una educación de calidad y fomentar un desarrollo humano sostenible (4 fueron establecidos en el Informe Delors): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser; y, aprender a transformarse uno mismo y la sociedad (UNESCO, 2012).

Formarse como actores sociales responsables supone una amplia gama de aprendizajes que se realizan en contextos diferentes, cada uno de los cuales comprende a su vez su propio rango de factores que condicionan el éxito del proceso (Calderhead y Shorrock, 1997), pues “[...] diferentes estudiantes pueden aprender diferentes cosas de diferentes modos, o la misma experiencia puede tener diferente significado para diferentes estudiantes” (pp. 193 y ss.).

Así, el perfil deseable del maestro es el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla; de combinar el alcance de una enseñanza para todo el alumnado con las exigencias individuales y de trabajar en equipo en el contexto de un Proyecto de Centro.

Sin duda alguna, en este asunto, la Universidad y los Centros Escolares comparten una tarea fundamental como es la de vertebrar una sólida preparación previa a través de la materia Practicum mediante una ruta formativa de cada vez mayor implicación personal y aplicación social en el

ámbito de instituciones concretas, que habrá de garantizar prácticas profesionales relevantes para el perfil docente y profesional que demanda la sociedad del conocimiento en el siglo XXI, con Grados homologables y con una creciente movilidad de personas en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este sentido, el alumnado universitario ha de ser consciente de la triple responsabilidad de ser personas y profesionales, conocer los saberes y, sobre todo, ejercerlos, esto es, practicar, algo que no se puede reducir a destrezas o competencias instrumentales, sino que, para ser efectiva, también ha de incluir actitudes y valores.

Esa nueva ciudadanía sólo podrá surgir de oportunidades educativas cuyo germe dependerá en buena medida del elenco de experiencias y encuentros culturales vivos y significativos que se proporcionen en el ámbito de la formación del profesorado, y, dentro de ella, en los programas de prácticas docentes (Iglesias y Beltrán, 2012, p. 128).

Por consiguiente, Universidad y Centro Escolar encuentran un territorio común de colaboración en los siguientes objetivos del itinerario formativo de los docentes:

- Ayudar al alumnado universitario a analizar, discutir, reflexionar y evaluar su propia práctica.
- Concienciar a los maestros en prácticas de la importancia de los contextos en los que trabajan.
- Orientar a los futuros maestros en la valoración de los aspectos morales y éticos de su propia intervención y de su conducta así como de las consecuencias que se derivan de todo ello.
- Guiarles en la adquisición efectiva de las actitudes profesionales.
- Favorecer y estimular su autonomía profesional.

Somos conscientes de que el alumnado del Grado de Maestro se encuentra en pleno proceso de formación inicial y de que alcanzar niveles de reflexión práctica y crítica no es empeño fácil. Precisamente, éste es el motivo por el que decidimos abordar, en el marco de los proyectos de innovación docente que promueve la Universidad de Salamanca, una iniciativa de implementación, coordinación y evaluación de la asignatura Practicum en las titulaciones de Grado de Maestro en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, que está diseñado para permitir la iniciación “pre-service” de los estudiantes a este ejercicio de pensamiento y articulación de su experiencia práctica.

Si somos capaces de lograr este cometido, habremos sentado las bases para que el futuro profesional siga reflexionando sobre su propia práctica a lo largo de toda su vida profesional, lo que además de un compromiso, constituiría un itinerario de excelencia y un fruto, en sí, de verdadera y ejemplar calidad educativa.

OBJETO DE ESTUDIO

Los objetivos de este estudio son fundamentalmente dos. Por un lado, evaluar las prácticas realizadas por los alumnos de tercer curso de Grado de Maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil, correspondientes a la asignatura Practicum I, considerando el protagonismo de todos los agentes implicados mediante procesos colaborativos de reflexión, discusión y tutelaje. Y, por otro lado, evaluar los resultado de las prácticas realizadas por los estudiantes universitarios en términos de “saberes”, aptitudes y actitudes académicas y profesionales, perspectivas (contextos globales y locales), visión retrospectiva (feedback) y misión prospectiva (feedforward).

Muestra

La *población* objeto de estudio está constituida por el conjunto de alumnos de tercer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria y del Grado de Maestro de Educación Infantil que cumplen con los requisitos que la Universidad de Salamanca establece para que puedan cursar la asignatura Practicum I, esto es, haber superado, al menos, 90 créditos antes de iniciar el Practicum I.

La muestra obtenida está conformada por un total de 109 alumnos, de los cuales 53 alumnos pertenecen al Grado de Maestro de Educación Primaria y 56 al Grado de Maestro de Educación Infantil. De los 109 alumnos, han participado en la cumplimentación de los cuestionarios 101 alumnos.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la evaluación del Practicum I han sido los siguientes:

- CP 1. Encuesta de satisfacción del alumno de Educación en relación a la formación práctica en Centros Educativos de la Comunidad de Castilla y León. Se trata de un cuestionario elaborado por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Guía de Actuaciones de Centros y Tutores en la Formación Práctica de Grado. Octubre 2012.
- CP 3. Encuesta de evaluación del proceso de desarrollo del Practicum. Este cuestionario ha sido elaborado por el equipo de profesores de Educación de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. Febrero 2013.
- CP 4. Encuesta de evaluación del profesorado que ha intervenido en el desarrollo del Practicum. Este cuestionario ha sido elaborado por el equipo de profesores de Educación de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. Febrero 2013.

El modelo CP 1 es uno de los cuestionarios facilitados por los organismos oficiales, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, considerándose, por tanto, instrumentos de fiabilidad y validez probada.

Los modelos CP 3 y CP 4, elaborados para evaluar el proceso del Practicum y el desempeño de los docentes intervenientes en el mismo, respectivamente, desde la percepción de los alumnos, han sido desarrollados de forma expresa y exclusiva para este fin, por un equipo de profesores de Educación de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila.

Una vez validados, el modelo CP 3 para la evaluación del proceso del Practicum, quedó conformado por 12 preguntas cerradas y dos finales abiertas; y, el modelo CP 4 para la evaluación del profesorado que ha intervenido en el desarrollo del Practicum, por 11 preguntas cerradas más una pregunta final de opinión abierta, con dos escalas en paralelo para evaluar en una al maestro-tutor del centro de formación de prácticas y, en la otra, al tutor de la universidad.

En ambos casos, se trata de instrumentos de recogida de datos, estructurados, de formato tradicional, formados por una serie de preguntas destinadas a ser sometidas a un conjunto de alumnos del Grado de Maestro, con la finalidad de obtener datos para su análisis, sobre las opiniones, criterios, etc., que dichos alumnos tienen en relación con el desarrollo del Practicum y sobre los docentes que en él han intervenido, una vez concluida dicha fase formativa.

Las respuestas se emiten sobre una escala de Likert de amplitud 5, elegida por ser la escala de uso más común en encuestas para la investigación en ciencias sociales. En dicha escala se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con la declaración recogida en cada ítem o pregunta. Las respuestas son fácilmente tabulables para su tratamiento estadístico, permiten un campo de exploración suficientemente amplio y ayudan a responder al sujeto, entendiéndose que la estructura y contenido del cuestionario son correctos e incluyéndose una última alternativa abierta, que deja al sujeto libertad para opinar de forma abierta.

En la elección del orden de las preguntas se ha cuidado la correlación de las mismas estableciéndose una secuencia lógica y progresiva, organizada por su temática.

El tratamiento estadístico de las respuestas ofrecidas por los estudiantes en los cuestionarios se ha llevado a cabo mediante el programa estadístico SPSS v. 19 (licencia Universidad de Salamanca), para su posterior análisis estadístico descriptivo-correlacional.

Metodología

La *metodología de investigación* seleccionada ha sido no experimental, ex post facto o descriptivo-correlacional, ya que no modificamos el objeto de estudio, no intervenimos directamente sobre las variables, simplemente

registramos sus medidas (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Kerlinger y Lee, 2002). Se ha optado por el estudio de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002), a partir de un instrumento de recogida de datos de naturaleza cuantitativa y utilizando el formato de encuestación estructurada.

En esta comunicación presentamos un avance de los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios.

Resultados

Como ya hemos indicado, han sido analizados los resultados de 101 cuestionarios sobre una población total de 109 alumnos que han realizado el Practicum I en el Grado de Maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil.

Con respecto al cuestionario CP 1 (Encuesta de satisfacción del alumno de Educación en relación a la formación práctica en Centros Educativos de la Comunidad de Castilla y León), el grado de satisfacción del alumnado con las condiciones y circunstancias que caracterizan la formación práctica en centros de formación de prácticas (Practicum I) es muy alto, apreciándose una diferencia de medias a favor de las alumnas. Es decir, los datos permiten inferir prudentemente que las alumnas están más satisfechas que los alumnos con la realización de las prácticas. Para verificar tal hipótesis se ha contrastado la diferencia de medias mediante la prueba “T de Student”. Las variables que tienen mayor impacto en la satisfacción son las siguientes:

- El grado de satisfacción con el maestro-tutor del centro educativo.
- El maestro-tutor ha mantenido una actitud de atención y cercanía.
- El maestro-tutor realizó una adecuada acogida al centro.
- Con el maestro-tutor se ha establecido una relación de trabajo y confianza.
- El maestro-tutor ha apoyado ante las dudas y problemas.
- El maestro-tutor informó sobre las características del centro.

Mientras que las variables con menor incidencia en la satisfacción han sido:

- Los meses de duración del Practicum son adecuados.
- Existe suficiente variedad en la oferta de centros educativos.

Empleando el coeficiente de correlación “P” de Pearson, que nos permite medir la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas, podemos colegir que el grado de satisfacción general del alumnado del Practicum viene determinado, fundamentalmente, por su “satisfacción con su maestro-tutor”, lo que a su vez correlaciona positivamente con las siguientes variables: a) Actitud de atención y cercanía; b) Relación de trabajo y confianza; c) Se ha sentido ayudado a la hora de analizar y evaluar sus competencias; d)

Asesoramiento y la orientación; e) Seguimiento correcto de las prácticas; f) Apoyado ante las dudas y problemas; y, g) Adecuada acogida al centro.

Y, por último, también se ha utilizado el análisis factorial para explicar las correlaciones entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas llamadas factores. Para comprobar la idoneidad del análisis factorial sobre las variables objeto de estudio, hemos realizado inicialmente la prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral KMO, resultando adecuada la prueba que nos informa de que el análisis factorial es idóneo. De ese modo, la agrupación de los datos, nos permite realizar las siguientes observaciones:

- La satisfacción del alumno con la realización del Practicum está relacionada con el logro de sus expectativas, cuestión determinada totalmente por el grado de interacción y actuaciones de los docentes.
- El mayor peso se atribuye: en primer lugar, al maestro-tutor del centro, figura que deberá cuidarse para mantener la satisfacción y, con ello, la calidad de la enseñanza; en segundo lugar, a las actuaciones del Coordinador; y, en tercer lugar, a la influencia del equipo directivo.

En cuanto al Cuestionario CP 3 (Encuesta de evaluación del proceso de desarrollo del Practicum I), destacan, en primer término, con puntuaciones superiores a 4,70 los elementos clave del aprendizaje como el clima convivencial en el que se ha desarrollado y la significatividad de los contenidos. Las prácticas han supuesto para el alumnado una actividad de contenido altamente significativo, útil para su futuro trabajo y desarrolladas en un clima y ambiente de grupo excelentes.

En segundo lugar, las infraestructuras también han sido generosamente percibidos por los alumnos. Y, los aspectos organizacionales han ocupado en la apreciación de los alumnos un notable tercer lugar.

El resultado del análisis factorial nos indica el orden de importancia de los elementos a considerar en el diseño del desarrollo del Practicum. Cabe destacar que a la hora de planificar el proceso de desarrollo del Practicum, debe tenerse en cuenta:

- La relevancia o significatividad de los aprendizajes que integren los contenidos del Practicum.
- Los criterios de organización y los recursos que se van a poner a disposición de los alumnos.
- La información que se les transmite al inicio y durante el proceso.
- Los horarios de desarrollo de la actividad.
- La duración del Practicum.

Por último, en lo que se refiere al Cuestionario CP 4 (Encuesta de evaluación del profesorado que ha intervenido en el desarrollo del Practicum I), la media global otorgada en conjunto a los docentes es muy alta 4,46 (escala 1 a 5).

Los datos muestran la inclinación del alumnado a favor del maestro-tutor del centro de formación de prácticas. Sin duda alguna, con él se sienten más identificados en la actividad que ellos mismos esperan poder desempeñar. Por otra parte, la relación cotidiana y de convivencia, aunque sea durante un corto período de tiempo, pone en interacción componentes emocionales y empáticos entre tutor y alumno, similares a los que se desarrollan entre compañeros de trabajo. Esta relación intensa y singular explica que todas las variables que indagan sobre los maestros-tutores de los centros escolares resulten mejor valoradas que las que inquieren sobre los profesores universitarios.

No obstante, la discriminación que se produce podría sugerir que es probable que el cuestionario esté más orientado a la evaluación de la actividad tutorial del maestro-tutor del centro que a la evaluación de la actividad del profesor universitario, para el que habría que desarrollar un instrumento distinto. Por consiguiente y, con la debida prudencia, conviene no dejar pasar por alto que estos resultados podrían reflejar que el profesor universitario se percibe por los alumnos, más alejado de la realidad operativa escolar, en la que participa el alumnado durante el proceso de prácticas.

En el análisis correlacional “P” de Pearson, cabe destacar las siguientes interacciones entre variables, dándose todas ellas en un nivel de significación del 99%:

- “TC Al inicio me ha explicado las cuestiones del Practicum de manera clara y ordenada”, correlaciona con:
 - TC Me ha informado de los criterios con los que se me iba a evaluar el período de prácticas.

Esta correlación refleja la importancia que tiene para el alumno la información previa sobre el desarrollo del Practicum y sobre los criterios de evaluación.

- “TC Me ha resuelto las dudas y ha respondido a las cuestiones que le he formulado”, correlaciona con:
 - TC Ha sido accesible en todo momento en que le he necesitado, atendiéndome bien por teléfono, e-mail o personalmente.
 - TC Me ha ayudado a implicarme activamente con mi grupo de alumnos.
 - TC Me ha ayudado a utilizar adecuadamente los recursos didácticos.
 - TC Me ha permitido participar en la toma de decisiones con respecto a la clase y al aula.

- TC En buena medida los maestros-tutores del Practicum han contribuido a desarrollar más mi interés por la profesión.

Esta interacción refleja la necesidad continua de información que demanda el alumnado durante el proceso, para lo que valora la accesibilidad del profesor, su disposición de ayuda, poder participar. La información parece intervenir como un mecanismo eficaz en el desarrollo del interés profesional del alumno.

- “TC Ha sido accesible en todo momento en que le he necesitado, atendiéndome bien por teléfono, e-mail o personalmente”, correlaciona con:
 - TC Ha sabido motivarme.
 - TC Me ha ayudado a implicarme activamente con mi grupo de alumnos.
 - TC Me ha ayudado a utilizar adecuadamente los recursos didácticos.
 - TC Me ha permitido participar en la toma de decisiones con respecto a la clase y al aula.
 - TC Si volviese a repetir este período de prácticas elegiría a los mismos maestros-tutores.
- “TC Ha sabido motivarme”, correlaciona con:
 - TC Me ha ayudado a implicarme activamente con mi grupo de alumnos.
 - TC Me ha ayudado a utilizar adecuadamente los recursos didácticos.
 - TC En buena medida los maestros-tutores del Practicum han contribuido a desarrollar más mi interés por la profesión.
 - TC Si volviese a repetir este período de prácticas elegiría a los mismos maestros-tutores.
- “TC Me ha ayudado a implicarme activamente con mi grupo de alumnos”, correlaciona con:
 - TC Me ha ayudado a utilizar adecuadamente los recursos didácticos.
 - TC Me ha permitido participar en la toma de decisiones con respecto a la clase y al aula.
- “TC Me ha ayudado a utilizar adecuadamente los recursos didácticos”, correlaciona con:
 - TC Me ha permitido participar en la toma de decisiones con respecto a la clase y al aula.
 - “TC Me ha permitido participar en la toma de decisiones con respecto a la clase y al aula”, correlaciona con:

-
- TC Si volviese a repetir este período de prácticas elegiría a los mismos maestros-tutores.

La relación entre variables precedentes permite inferir que la accesibilidad y proximidad, la oportunidad de participación y disposición del tutor del centro, es un factor clave de motivación para el alumno y un estímulo para el trabajo y la implicación docente.

El análisis factorial parece indicar que la calificación que el alumno otorga al docente para evaluar su actuación, viene determinada, en el caso del profesor universitario, por el buen manejo que éste haga de los procesos informativos, la capacidad de resolverle dudas y la accesibilidad. Para el maestro-tutor del centro, la nota que se le otorga estará determinada por su capacidad de interacción y acción educativa, pero también por el manejo que haga de la información sobre el desarrollo del Practicum y los criterios de evaluación.

CONCLUSIONES

A la luz de los datos obtenidos en cada uno de los cuestionarios de satisfacción cumplimentados por los alumnos al finalizar sus prácticas, decidimos reunir en una sola matriz los datos contenidos en las tablas de los tres cuestionarios CP 1 (Satisfacción), CP 3 (Desarrollo del Practicum) y CP 4 (Evaluación del profesorado) para aplicar un análisis factorial integrado a todo el conjunto de los datos. Este análisis factorial ha servido de contraste de los hallazgos de los análisis parciales, confirmándose:

- El impacto en el desarrollo profesional del alumno por parte del maestro-tutor del centro.
- La importancia de la significatividad de los aprendizajes.
- La labor del Coordinador del Practicum, caracterizada por su capacidad de organización.
- La relación positiva entre organización y duración del Practicum.
- La relevancia de la labor informativa y orientativa del profesor tutor de la universidad.

Estos resultados nos permiten confirmar que el Practicum de los alumnos de Educación constituye una fase de la formación académica que tiene por objeto facilitar la adquisición de competencias profesionales al futuro maestro, en contextos reales, preparando el *transfer* necesario para lograr la adecuación del conocimiento adquirido al desempeño de las diversas tareas y funciones de la profesión.

Este proceso, sin duda alguna, requiere la colaboración de la universidad y de los centros escolares en los que se realizarán las prácticas y

lógicamente, necesita de la implicación tanto de los agentes educativos como los propios alumnos.

La evaluación del Practicum en profundidad, a través de todas sus fases y de los agentes implicados, resulta imprescindible siempre, pero aún lo es más cuando supone la implementación de novedades en el proceso, adecuadas en este caso a la nueva estructura de las titulaciones de Grado.

La evaluación constituye un sólido instrumento para la mejora continua y es a su vez, una responsabilidad de las instituciones y de las personas implicadas, quienes deben conocer el valor, los efectos y el alcance del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones.

En definitiva, se espera que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, consoliden los ya adquiridos y refuerzen el entusiasmo y el compromiso con la profesión docente; que los tutores de los centros educativos desarrollen nuevos aprendizajes con los alumnos, mejorando con ello sus estilos y estrategias de enseñanza; y también se espera que el propio sistema universitario se enriquezca a través de la visión de sus profesores, acercándose a la realidad compleja y actual que se desarrolla en las aulas y en el contexto escolar, facilitándose el encuentro entre la teoría de las ciencias de la educación y la realidad actual de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: Falmer Press.
- Iglesias, A. y Beltrán, F. (2012). Practicum sin fronteras: estudio de un caso de acción y reflexión intercultural y pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 1, 105-131
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Rodríguez Marcos, A. (2002) (dir.). *Cómo innovar en el Practicum de Magisterio*. Oviedo: SEPTEM Ediciones.
- UNESCO (2012). Educación para el desarrollo sostenible. Cinco pilares de la educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/five-pillars-of-learning/#topPage>

INNOVACIÓN EN EL PRACTICUM DE “INTRODUCCIÓN A LA CIRUGÍA” PARA ALUMNOS DE MEDICINA DE LA UNAM, MÉXICO

José Luis Jiménez Corona

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Jesús Tapia Jurado

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Fernando Villegas Álvarez

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Min Jeong Kim Koh

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Eduardo Esteban Montalvo Javé

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Uno de los objetivos del Plan de Estudios de la Facultad de Medicina de la UNAM, es que el médico adquiera conocimientos, habilidades y destrezas para ser competente. El Departamento de Cirugía tiene como misión integrar la teoría con la práctica. Para lo cual, se realizó desde agosto de 2012 la implementación y evaluación del practicum para estudiantes de segundo año de la Licenciatura de Médico Cirujano, matriculados en el curso de “Introducción a la Cirugía”.

Material y métodos: se creó un manual de prácticas para el practicum de la asignatura de “Introducción a la Cirugía”, el cual contiene 20 prácticas, divididas en tres fases, relacionadas con los contenidos teóricos de la asignatura. Para evaluar el desempeño de los estudiantes en diversas habilidades y destrezas, se diseñaron tres exámenes prácticos obligatorios, para lo cual, se utilizó simuladores y listas de cotejo.

Resultados: en los tres exámenes departamentales prácticos el promedio de alumnos aprobados fue de 82.2% con un mayor porcentaje de aprobados en el tercer examen (90.85%). También se observó que en el segundo examen práctico, un menor número de alumnos lo presentaron.

Conclusiones: actualmente nos encontramos en la fase de implementación y análisis del desempeño de los estudiantes del practicum de la asignatura “Introducción a la Cirugía” con la ayuda de un manual de prácticas. En opinión de los profesores y una muestra de estudiantes la implementación del manual de prácticas, se considera adecuado para facilitar el aprendizaje de las maniobras medico quirúrgicas básicas para el estudiante de medicina, además de contribuir en la integración de los contenidos teórico-prácticos de la asignatura.

INTRODUCCIÓN

Como objetivo de la formación de médicos, el Plan de Estudios de la Facultad de Medicina de la UNAM, México, tiene como finalidad que el médico egresado adquiera conocimientos, habilidades y destrezas para ser competente en su profesión, a través de una educación dinámica, participativa e interactiva.

Para lo cual, el Departamento de Cirugía implementó un nuevo Programa Académico de la asignatura “Introducción a la Cirugía” (Departamento de Cirugía, 2011), que se cursa en el segundo año de la licenciatura de Medicina, que promueve el uso de facilitadores del aprendizaje como son las estrategias de enseñanza: aprendizaje basada en problemas, medicina basada en evidencias. Además al ser una asignatura teórico-práctica, es importante fomentar el aprendizaje de las maniobras médico quirúrgicas que se aplican en el contexto de la práctica clínica.

El médico general debe aprender maniobras médica quirúrgicas básicas que muchas veces por la naturaleza invasiva de las mismas, es complicada su enseñanza. Estas habilidades son difíciles de adquirir en la práctica clínica, ya que debe considerarse la seguridad del paciente por encima de las necesidades de enseñanza. (Torres y col, 2003; Arribas y Hernández, 2012).

Para la adquisición de dichas habilidades y destrezas, tradicionalmente se emplea la simulación biológica y no biológica que pueden mejorar las aptitudes quirúrgicas básicas.

Estos procedimientos requieren obtener una curva de aprendizaje progresiva y cuyo objetivo es proporcionar al estudiante una suficiente experiencia técnica (Sabench y col, 2013).

Hasta el año 2011, en el Departamento de Cirugía se evaluaba únicamente el desempeño cognoscitivo del estudiante, a través del Examen Departamental Teórico. Con el propósito de evaluar la esencia quirúrgica de la asignatura, empleamos por primera vez el Examen Departamental Práctico para la evaluación integral de la asignatura.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para sistematizar la parte práctica o quirúrgica de la asignatura, se creó un manual de prácticas. Dicho manual se compone de 20 prácticas agrupadas en tres fases de desarrollo de habilidades médico-quirúrgicas (Departamento de Cirugía, 2012). La primera corresponde a las que denominamos “prequirúrgicas”, que pretende familiarizar al alumno con el comportamiento dentro del espacio quirúrgico del quirófano y del consultorio; la segunda se relaciona con el uso de simuladores del tipo maniquíes y biológico no vivo; y la última emplea simuladores biológicos vivos de uso habitual en este departamento académico desde hace más de 40 años.

El propósito del practicum, es que el alumno se familiarice con las principales maniobras médico-quirúrgicas que debe realizar todo médico general con gran habilidad, conocimiento y humanismo.

En dicho manual se abordan aspectos de técnica aséptica que el médico general debe aplicar tanto en el quirófano como en el consultorio y en el servicio de urgencias; se retoma y recalca la importancia de la historia clínica como un documento de recopilación de información, investigación, docencia y médico legal y se abordan los procedimientos médico quirúrgico que todo médico general debe realizar. A continuación se enumeran las prácticas incluidas en el manual:

- **FASE1 ("Prequirúrgicas")**
 - Práctica 1. Comportamiento en área quirúrgica hospitalaria.
 - Práctica 2. Comportamiento en espacio quirúrgico de consultorio.
 - Práctica 3. Bases de la esterilización de instrumental de cirugía menor.
 - Práctica 4. Asepsia y antisepsia en simulador tipo maniqués.
 - Práctica 5. Elaboración de historia clínica y signos vitales.
- **FASE 2 (Simuladores tipo maniqués y biológicos no vivos)**
 - Práctica 6. Nudos quirúrgicos y materiales de sutura en simulador.
 - Práctica 7. Inyección en simulador.
 - Práctica 8. Colocación de sonda nasogástrica en simulador.
 - Práctica 9. Colocación de sonda de drenaje vesical en simulador.
 - Práctica 10. Exceresis de Lipoma en modelo biológico no vivo.
 - Práctica 11. Venodisección en simulador biológico no vivo.
 - Práctica 12. Drenaje de absceso de tejidos blandos en simulador biológico no vivo.
 - Práctica 13. Herida superficial cruenta en simulador biológico no vivo.
 - Práctica 14. Herida superficial infectada en simulador biológico no vivo.
- **FASE 3 (Simulador biológico vivo)**
 - Práctica 15. Manejo del conejo.
 - Práctica 16. Anestesia local en modelo biológico vivo.
 - Práctica 17. Anestesia general en modelo biológico vivo.
 - Práctica 18. Herida superficial en modelo biológico vivo.
 - Práctica 19. Cuidado de herida y retiro de puntos.
 - Práctica 20. Laparotomía.

Cada una de las prácticas contiene los siguientes apartados:

- Objetivos generales
- Justificación
- Introducción
- Competencias con las que se relaciona el desarrollo de la práctica
- Conocimientos previos que debe tener el alumno
- Desarrollo de la práctica
- Evaluación de la práctica
- Referencias bibliográficas

Para poder valorar el desempeño de los estudiantes durante el practicum, se realizaron Exámenes Prácticos obligatorios por parte del departamento, además del Examen Departamental Teórico. Como se había mencionado previamente, las prácticas están divididas dentro de tres fases, las cuales se correlacionan con los contenidos teóricos de la asignatura.

Se diseñaron diferentes “estaciones”, para evaluar las habilidades y destrezas. Un par de semanas previas a cada examen los alumnos podían observar videos, que ilustraban las diversas maniobras y destrezas en las que serían evaluados. Dichos recursos didácticos se diseñaron por profesores del Departamento y se publicaron en el canal “unamcirugia2” en You tube.

En el primer examen se evaluaron las siguientes habilidades y destrezas:

- Colocación de bata quirúrgica con técnica autónoma
- Colocación de bata quirúrgica con técnica asistida
- Vestido de la mesa de mayo
- Colocación de guantes con técnica autónoma abierta
- Colocación de guantes con técnica autónoma cerrada
- Identificar el instrumental quirúrgico básico
- Lavado de manos con técnica quirúrgica

Mientras que en el segundo bloque se evaluaron las siguientes habilidades y destrezas:

- Realización de Puntos simples separados
- Realización de Puntos de Sarnoff
- Elaboración de Nudo quirúrgico manual
- Ejecución de Antisepsia de la región

- Interrogatorio de personales no patológicos
- Interrogatorio de antecedentes personales patológicos
- Interrogatorio de padecimiento actual

En el tercer examen se evaluó:

- Infiltración de tejido superficial en simulador biológico no vivo.
- Sutura de herida superficial con puntos simples separados en simulador tipo maniquíes.
- Sutura de herida superficial con puntos de Sarnoff en simulador tipo maniquíes.
- Retiro de puntos de herida superficial en simulador tipo maniquíes.

El día de aplicación del Examen Departamental Práctico, a cada alumno matriculado en la asignatura de “Introducción a la Cirugía”, se le asignó de manera aleatoria alguna de las estaciones, y disponían de 5 minutos para demostrar su desempeño de manera individual frente al evaluador.

Los evaluadores fueron previamente estandarizados, y valoraron el desempeño de los estudiantes con la ayuda de una lista de cotejo. El resultado del examen práctico se expresó como aprobado o suspenso.

RESULTADOS

Un total de 1177 alumnos del segundo año de la licenciatura de medicina fueron evaluados. En el primer examen departamental, realizaron el examen práctico un total de 1165 (98.98%) de los cuales el 78.28% (912) aprobaron y 21.72% (253) suspendieron y 12 alumnos no presentaron el examen práctico. (Gráfico 1 y Tabla 1). Durante el segundo examen departamental práctico, 1125 alumnos, que equivalen al 95.58% del total de alumnos de segundo año, realizaron el examen práctico, el 82.40% (927) aprobaron, mientras que el resto (17.60%, 198) lo suspendieron. En esta ocasión 52 alumnos no se presentaron a su examen. (Gráfico 2 y Tabla 1). En el último examen se presentaron el 99.41% de los alumnos matriculados, de los cuales aprobó 90.85% (1163) y lo suspendió el 9.15% (107). (Gráfico 3 y Tabla 1).

	Primer examen departamental práctico	Segundo examen departamental práctico	Tercer examen departamental práctico
Presentado			
<i>n</i> (%)	1165 (98.98)	1125 (95.58)	1170 (99.41)
Aprobado			
<i>n</i> % (% del total)	912 78.28 (77.49)	927 82.40 (78.76)	1063 90.85 (90.31)
No Aprobado			
<i>n</i> % (% del total)	253 21.72 (21.50)	198 17.60 (16.82)	107 9.15 (9.09)
No presentado			
<i>n</i> (%)	12 (1.02)	52 (4.42)	7 (0.59)
Total			
<i>n</i> (%)	1177 (100)	1177 (100)	1177 (100)

Tabla 1.- Resultados del primer, segundo y tercer examen departamental práctico

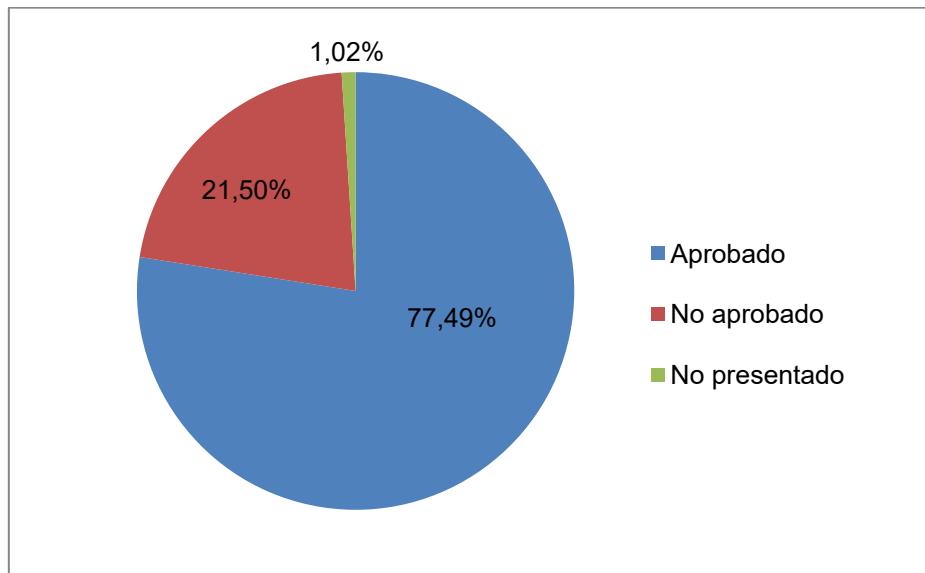


Gráfico 1.- Resultados del Primer Examen Departamental Práctico

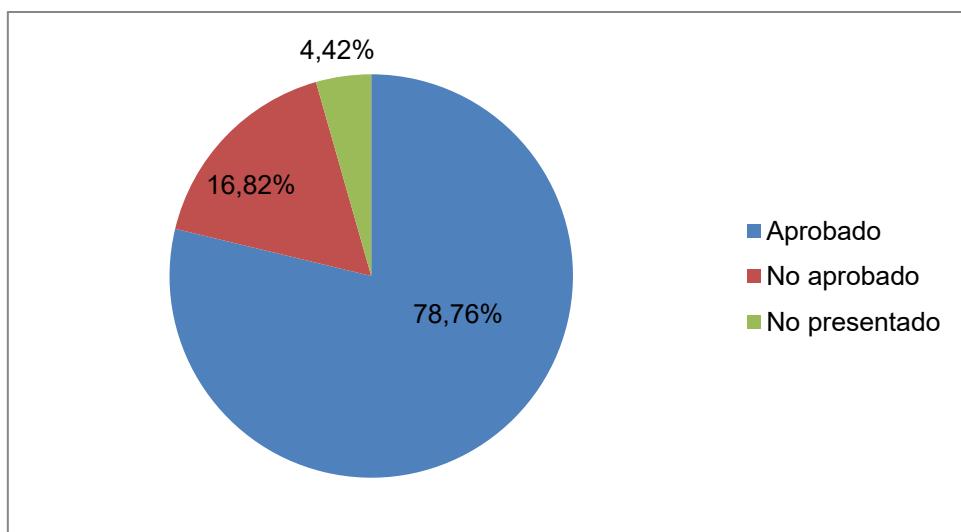


Gráfico 2.- Resultados del Segundo Examen Departamental Práctico

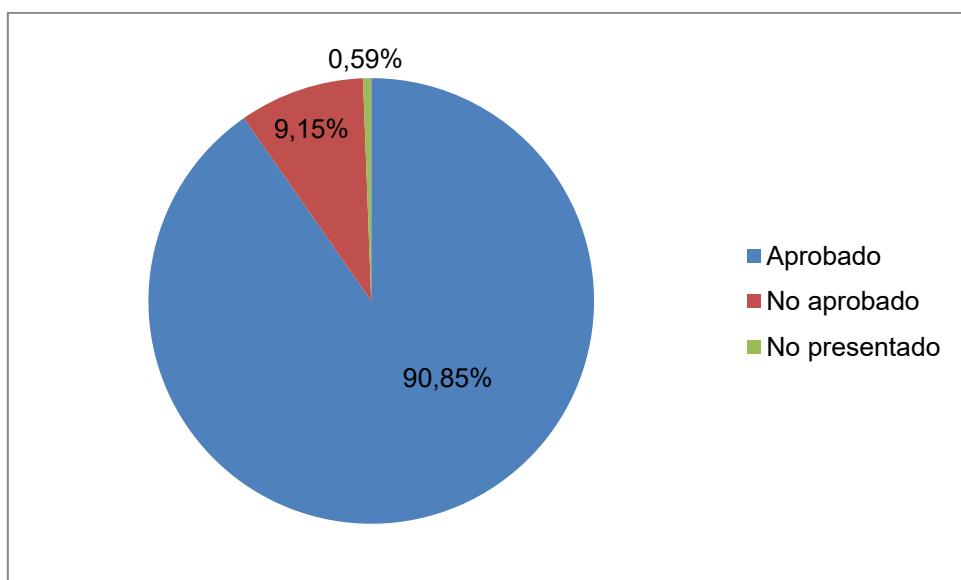


Gráfico 3.- Resultados del Tercer Examen Departamental Práctico

Al comparar los resultados de los exámenes prácticos, podemos ver que la mayoría de alumnos aprobó, con un mayor porcentaje de aprobados en el tercer examen (90,85%) (Gráfico 4). También se observó que en el segundo examen práctico, menos alumnos lo presentaron (Grafico 5).

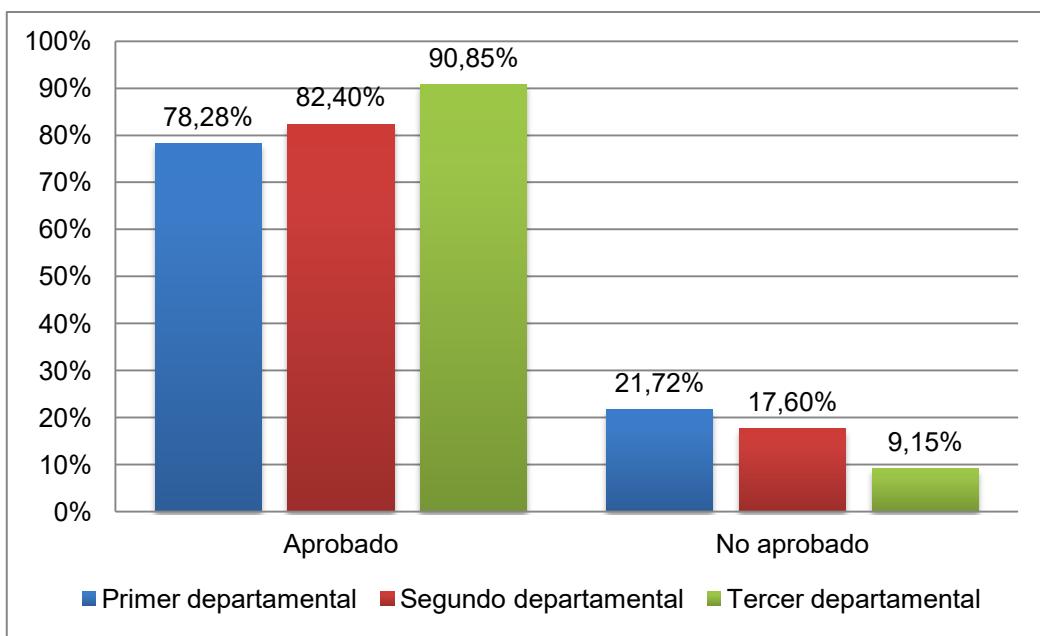


Gráfico 4.- Comparación entre los departamentales de aprobados y no aprobados

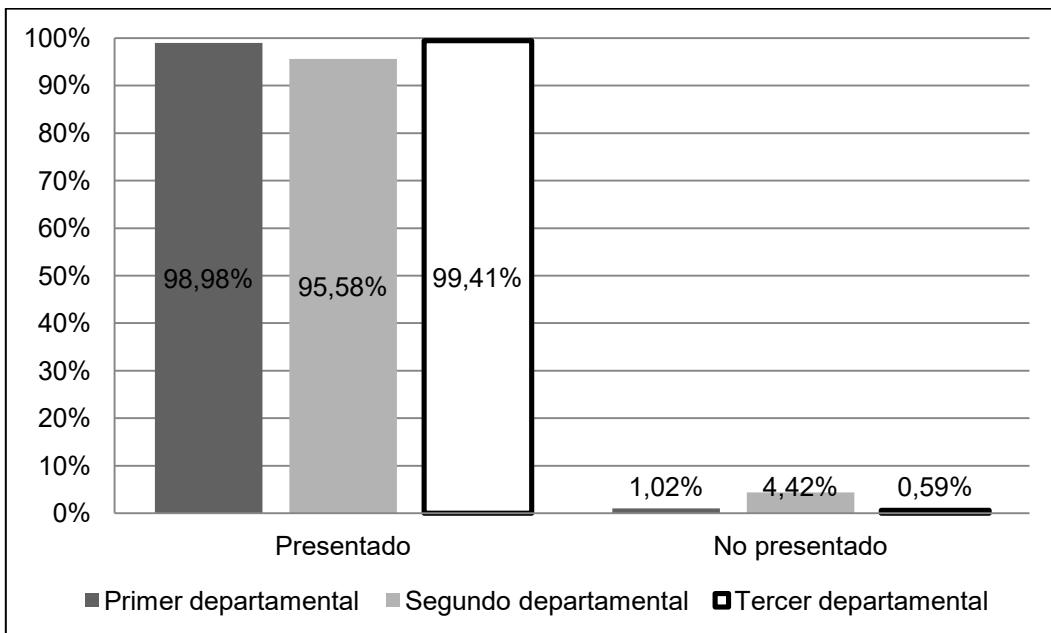


Gráfico 5.- Comparación entre los examen departamentales presentado o no presentado

CONCLUSIÓN

Actualmente nos encontramos en la fase de implementación del nuevo practicum de la asignatura “Introducción a la Cirugía” con la ayuda de un manual de prácticas.

En opinión de los profesores y una muestra de estudiantes la implementación del manual de prácticas, se considera adecuado para facilitar el aprendizaje de las maniobras médico quirúrgicas básicas para el estudiante de medicina, además de contribuir en la integración de los contenidos teórico-prácticos de la asignatura.

REFERENCIAS

- Sabench, P.F., Hernández, G.M., Muñoz, G.A., Cabrera, V.A. y Del Castillo, D.D. (2013). Evaluación de las habilidades quirúrgicas durante el pregrado mediante la introducción de un simulador virtual. *Cirugía Española*, 91 (3), 177-183.
- Torres, R.A. y col. (2003). Enseñanza de técnicas quirúrgicas básicas en simuladores biológicos. Experiencia pedagógica en el pregrado. *Educación Médica*, 6(4), 149-152.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Arribas, B.J.M. y Hernández, T.M. (2012). Skills in Minor Surgical Procedures for General Practitioners, Primary Care at a Glance - Hot Topics and New Insights. Descargado 1 de abril del 2013 de:
<http://www.intechopen.com/books/primary-care-at-a-glance-hottopics-and-new-insights/skills-in-minor-surgical-procedures-in-family-medicine>
- Departamento de Cirugía, Facultad de Medicina (2011). Programa Académico de “Introducción a la Cirugía”. Descargado el 03 de febrero del 2013 de:
<http://www.facmed.unam.mx/deptos/cirugia/docs/ProgramaCirugiaPlan2010.pdf>
- Departamento de Cirugía, Facultad de Medicina (2012). Manual de Prácticas de “Introducción a la Cirugía”. Descargado el 03 de febrero del 2013 de:
<http://www.facmed.unam.mx/deptos/cirugia/docs/ManualDePracticasAlumno2012.pdf>

LA UNIDAD DE FISIOTERAPIA COMO COMPLEMENTO A LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS EN EL GRADO EN FISIOTERAPIA

Lorenzo Antonio Justo Cousiño

Universidad de Vigo

Daniel Fajardo Blanco

Universidad de Vigo

José Manuel Pazos Rosales

Universidad de Vigo

Las Unidades de Fisioterapia pueden ser un buen complemento a la formación práctica del alumnado de Grado en Fisioterapia. El objetivo de este trabajo consiste en determinar, mediante un cuestionario, la valoración que realizan los alumnos sobre las Unidades de Fisioterapia y los motivos que le impulsan a participar en dichas actividades. Los resultados muestran que las Unidades de Fisioterapia son valoradas de forma muy positiva por parte del alumnado, siendo una actividad que repetirían y recomendarían a sus compañeros. El principal motivo por el que acuden es la aplicación de conocimientos en un contexto real. Además, las Unidades son consideradas por los alumnos como un buen elemento para la promoción de la Fisioterapia y el centro en el que cursan estudios. Las principales demandas que tienen los alumnos en dichas Unidades por parte de los pacientes/usuarios son la realización de un masaje y estiramiento. Los resultados muestran que las Unidades de Fisioterapia pueden ser un elemento educativo práctico y en colaboración con el entorno que refuerce la formación clínica de los alumnos de Grado en Fisioterapia.

INTRODUCCIÓN

La formación clínica precoz que permita afianzar y contextualizar el aprendizaje del alumnado es una preocupación vigente de los formadores en las profesiones sanitarias, que al mismo tiempo es respaldada por fuertes corrientes de opinión actuales (Romero-Palacios et al., 2012).

La realización de actividades prácticas está considerada como un elemento fundamental para la mejora del aprendizaje y, en opinión de los docentes, el incremento de la participación del alumnado en actividades prácticas es la principal opción para optimizar la adquisición de conocimientos.

Además, es necesario señalar que la formación práctica en Fisioterapia resulta de vital importancia (Gallego y Pecos, 2011).

La Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo, dentro de su plan de promoción y captación, colabora en diversos eventos deportivos proporcionando un servicio asistencial de fisioterapia. Dicho servicio asistencial consiste en la formación de Unidades de Fisioterapia constituidas por alumnos del centro y profesionales titulados para la prevención y tratamiento de las posibles lesiones derivadas del acto deportivo. En cada unidad asistencial los coordinadores instruyen a los alumnos sobre el abordaje de los pacientes/usuarios, con el fin de proporcionales los conocimientos necesarios para la atención fisioterápica inmediata. Todos los casos son supervisados por los coordinadores para su correcto tratamiento.

La participación en dichas Unidades supone un acto colaborativo con el entorno directamente relacionado con el *practicum* clínico del alumnado de Fisioterapia, que en muchos casos supone la primera toma de contacto con el medio asistencial. De este modo, se trasciende de las prácticas de simulación recibidas en la facultad a situaciones clínicas reales, en las que se pretende que los alumnos desarrollen actitudes tanto personales como profesionales.

Para un correcto desempeño el discente deberá conjugar los conocimientos teóricos con las prácticas recibidas en la Universidad, enfrentándose a una situación clínica que propicia el desarrollo de competencias profesionales que se abordan en el título de Grado en Fisioterapia como: examinar y valorar el estado funcional del paciente/usuario, determinar un diagnóstico de Fisioterapia, proporcionar una atención eficaz e intervenir en promoción de salud y prevención de la enfermedad, entre otros (Rebollo, 2004).

En este trabajo se propone considerar la participación en actividades extraacadémicas como una herramienta formativa que suponga un complemento a la formación práctica del alumnado, en el caso de estudiantes de Fisioterapia que sea suplementaria a su formación en Estancias Clínicas.

Puesto que las Unidades de Fisioterapia suponen un entorno de aprendizaje innovador, el objetivo de este trabajo consiste en conocer la opinión de los alumnos sobre la posible participación y recomendación a sus compañeros en sucesivas Unidades de Fisioterapia, evaluar los motivos que lo llevan a participar en este tipo de eventos, conocer su valoración en lo que respecta al material utilizado y la utilidad de este tipo de actividades para la promoción de la profesión y la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo.

Igualmente, se pretende analizar cuáles son las principales técnicas que utilizan, su opinión sobre la necesidad de tratamiento de las pacientes/usuarios que atienden y las principales solicitudes que reciben durante el evento.

Conocer las motivaciones y necesidades que tienen los alumnos en este tipo de actividades permitirá un enfoque más apropiado para su realización, así como su expansión y perfeccionamiento en sucesivos eventos.

MATERIAL Y MÉTODOS

La metodología empleada en este trabajo fue una encuesta administrada a los alumnos que formaron la Unidad de Fisioterapia en las siguientes competiciones: la Media Maratón Ciudad de Pontevedra (edición 2012) y el Medio Maratón Vig-Bay (ediciones 2011 y 2013). El número total de alumnos que respondieron a la encuesta fue de 54, en la Media Maratón se cubrieron 10 encuestas (18,52 %), en la Vig-Bay edición 2011 se cubrieron 18 encuestas (33,33 %) y en la Vig-Bay edición 2013 se cubrieron 26 (48,15 %).

Para la obtención de datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* en el que debían cubrir los siguientes ítems:

- Datos personales (edad, curso, sexo y vía de acceso a la titulación).
- Especificar número aproximado de pacientes/usuarios que han tratado en la unidad.
- Indicar si ha asistido a otra Unidad de Fisioterapia con anterioridad.
- Indicar cuál de los siguientes motivos le ha impulsado a participar en la Unidad de Fisioterapia: Adquisición y aplicación de conocimientos en una situación real, mejorar currículum debido al certificado de asistencia, por el trabajo en equipo y otros.
- Indicar si participaría en otra Unidad de Fisioterapia, si recomendarían a sus compañeros la participación en este tipo de eventos y si consideran que se debería implantar esta Unidad en otros eventos.
- Citar dos aspectos que mejoraría de la Unidad de Fisioterapia.
- Valorar de 1 a 5 si consideran que la presencia de la Unidad de Fisioterapia resulta beneficioso para la profesión de Fisioterapia y su difusión, siendo 1 nada beneficioso y 5 muy beneficioso.
- Valorar de 1 a 5 si consideran que la presencia de la Unidad de Fisioterapia resulta beneficioso para la promoción de la Facultad de Fisioterapia de la Universidade de Vigo, siendo 1 nada beneficioso y 5 muy beneficioso.
- Valorar de 1 a 5 el material utilizado, en cuanto a su calidad y cantidad, siendo 1 escasa y 5 excesiva.
- Seleccionar una de las siguientes opciones que se correspondiera con la principal solicitud de los pacientes/usuarios atendidos: Opinión profesional sobre su problema/lesión, estiramiento y masaje de descarga para una mejor recuperación, únicamente un masaje u otros.
- Escoger una de las siguientes opciones en lo referente a la necesidad de tratamiento por parte de los pacientes/usuarios que

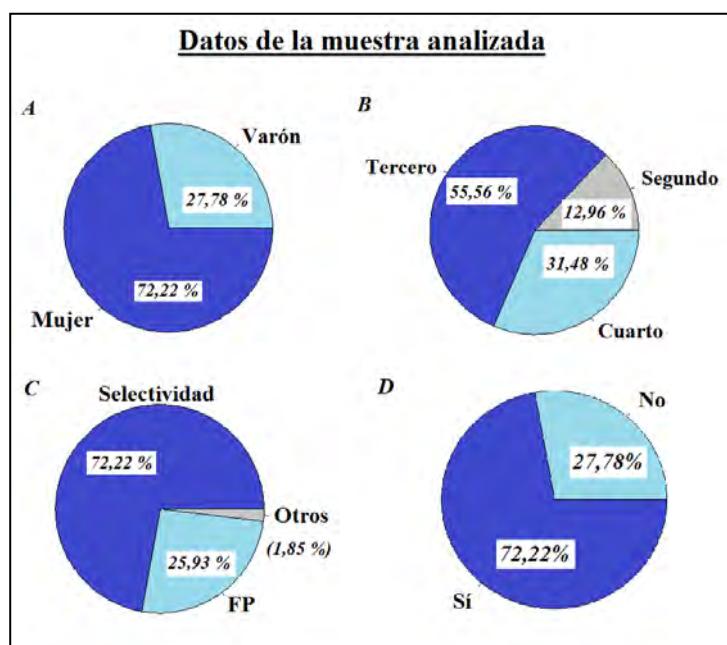
acudieron a la Unidad de Fisioterapia: Todos, la mayoría, la minoría o ninguno.

- Indicar las dos técnicas que más han utilizado.

El análisis estadístico aplicado fue un análisis descriptivo (resúmenes numéricos y distribución de frecuencias) mediante el programa R con el paquete R Commander (versión 1.9-5).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La edad media de los estudiantes que participaron en las Unidades de Fisioterapia fue de 21 años, perteneciendo en su mayoría al tercer curso del Grado en Fisioterapia (55,56 %). El 72,22 % había participado previamente en otras Unidades de Fisioterapia en eventos deportivos. El acceso a la Titulación fue principalmente por medio de Selectividad (72,22 %). Los datos se muestran en la Gráfica 1.



Gráfica 1.- Datos personales de los alumnos que conforman la muestra: sexo (A), curso del grado en el que se encuentran (B), vía de acceso a la titulación (C) y asistencia previa a otras Unidades (D).

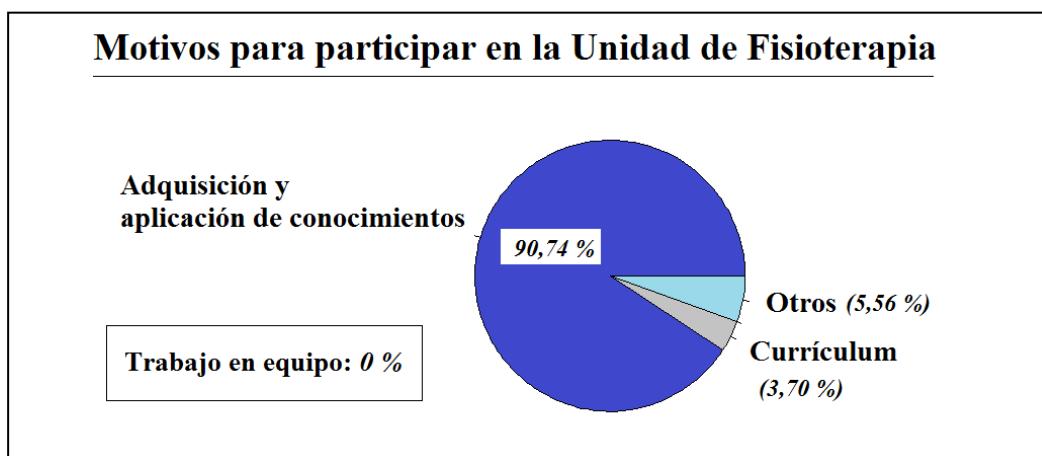
Los motivos que han impulsado a los alumnos a participar de forma voluntaria en la Unidad de Fisioterapia han sido: en el 90,74% de los casos la adquisición y aplicación de conocimientos en una situación real. El 5,56 % de los alumnos han seleccionado otros motivos. El 3,7 % ha indicado que acudió a la Unidad para mejorar el currículum gracias al certificado de asistencia,

mientras que ningún alumno seleccionó la opción de trabajo en equipo (Gráfica 2).

El elevado porcentaje que seleccionó la adquisición de conocimientos puede ser debido a dos factores: por un lado al perfil del estudiantado de fisioterapia (que accede por el atractivo de la titulación y vocación) y al plan de estudios actual (en el cual se concentran las estancias clínicas en el último curso).

En lo referente al ítem de trabajo en grupo, que no ha sido seleccionado por ningún estudiante, puede ser debido a que el planteamiento del la Unidad de Fisioterapia se muestra como un trabajo individual en el que cada alumno realiza el abordaje clínico de un paciente tutorizado por el coordinador de la Unidad.

Otros autores plantean la posibilidad de realizar un trabajo escrito y discusión en grupo previas a la asistencia a la Unidad (Poveda et al., 2011). En este caso se ha realizado un “Seminario de atención inmediata de fisioterapia” para proporcionar los conocimientos necesarios para un correcto abordaje dentro de la Unidad.



Gráfica 2.- Motivos que han impulsado al alumnado a participar en las Unidades de Fisioterapia.

Todos los alumnos valoran de forma positiva la Unidad de Fisioterapia, el 100 % de los encuestados participarían en otra Unidad, recomendarían la participación en las Unidades a sus compañeros y consideran que se debería implantar una Unidad de Fisioterapia en otros eventos. Este dato pone en manifiesto la buena aceptación por parte del alumnado de este tipo de prácticas, al que acude de forma voluntaria y en horario no lectivo.

En cuanto a su opinión sobre la utilidad de la unidad para promocionar la profesión el 62,96 % de los encuestados han seleccionado la opción 5 de la escala numérica (muy beneficioso). Un porcentaje muy similar (66,67%) se

obtiene en lo referente a la valoración sobre la promoción de la Facultad que también seleccionaron la misma opción (Gráfica 3).

Es necesario considerar que el papel del fisioterapeuta en el ámbito deportivo es desconocido en muchos casos (Blanco et al., 2003), confundiéndose con el de profesionales no sanitarios (masajistas), debido a ello la presencia de este tipo de Unidades puede resultar beneficioso para promocionar la profesión, así como para las entidades que la imparten.



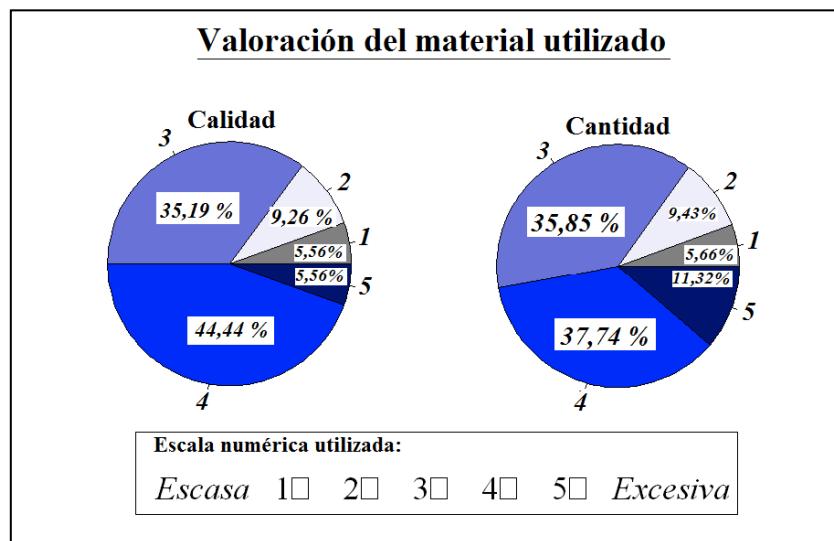
Gráfica 3.- Valoración de los alumnos sobre la capacidad de las Unidades para promocionar la Fisioterapia y la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo.

Igualmente se solicitó la valoración del material utilizado en cuanto a su calidad y su cantidad mediante una escala numérica de 1 a 5, siendo 1 escasa y 5 excesiva. La opción más seleccionada en ambos casos ha sido la 4, seleccionada por un 44,44 % en la calidad y un 37,74 % en la cantidad de los materiales (Gráfica 4). Igualmente, uno de los aspectos que mejorarían los alumnos, citado en un 87,76 %, fueron las camillas. Este hecho puede ser debido a que las camillas utilizadas en la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo durante los primeros cursos de su formación son camillas hidráulicas que permiten la regulación de su altura, mientras que en las Unidades de Fisioterapia se utilizan camillas de madera con altura fija.

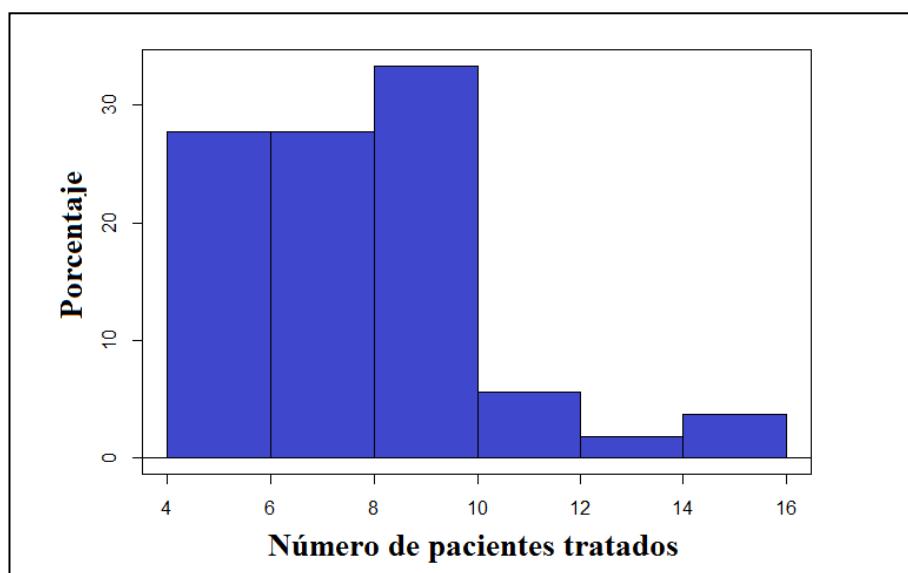
Esto puede favorecer al aprendizaje de la ergonomía del trabajo y toma de contacto con la realidad, ya que el alumno una vez egresado tiene que ser capaz de adaptarse a diversas condiciones laborales, además de ser capaz de prestar servicio asistencial de diversa índole donde pueden existir limitaciones de material en función de la asistencia prestada.

Para conocer la actuación del alumnado en la Unidad se ha preguntado por el número aproximado de pacientes/usuarios atendidos, obteniéndose una media de 8,43 usuarios por alumno (Gráfica 5).

La principal solicitud de los pacientes/usuarios fue estiramiento y masaje en el 85,19 % de los casos (Gráfica 6). Por este motivo se observó que las técnicas más utilizadas por los alumnos fueron masaje (100 %) y estiramiento (98,15 %). Además, el 62,96 % de los encuestados consideran que la mayoría de los usuarios de la Unidad requería tratamiento (Gráfica 7).

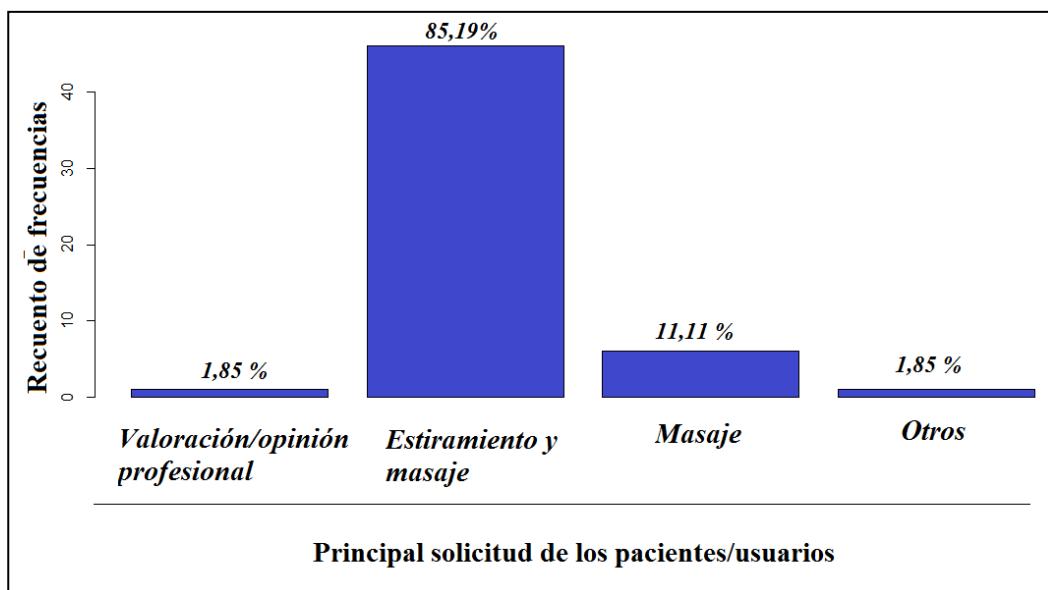


Gráfica 4.- Valoración del material utilizado (calidad y cantidad) en las Unidades.

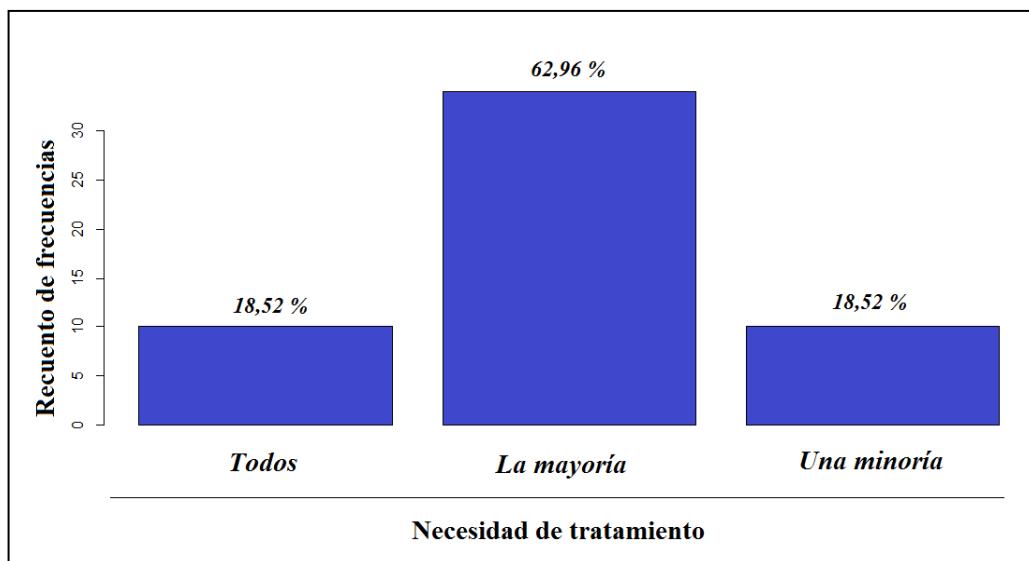


Gráfica 5.- Número de pacientes/usuarios atendidos por los alumnos (expresado en porcentaje).

Como se puede observar, se trata de un servicio asistencial básico que favorece la toma de contacto del alumno con el entorno clínico sin suponer un factor estresante por tratarse de un servicio especializado y el número de técnicas requeridas son pocas. Asimismo, el número el número de pacientes tratado es adecuado para el tipo de asistencia prestada y el tiempo de tratamiento es pautado por parte del alumnado en función de los requerimientos. Asimismo, se indica a los alumnos que realicen las pausas y descansos que consideren oportunas.



Gráfica 6.- Principal solicitud de los pacientes usuarios que acudieron a la Unidad de Fisioterapia.



Gráfica 7.- Opinión de los alumnos sobre la necesidad de tratamiento/atención de los usuarios/pacientes que acudieron a la Unidad.

Los resultados obtenidos en este trabajo concuerdan con los datos obtenidos en actividades docentes innovadoras similares llevadas a cabo en la Universidad Miguel Hernández de Elche donde han obtenido un elevado grado de satisfacción en la utilización de prácticas deportivas como herramienta de aprendizaje (Poveda et al., 2011).

La principal limitación del estudio es el tamaño muestral, aunque es necesario considerar que se restringe la participación de los estudiantes a los requerimientos de cada competición.

Considerando los resultados obtenidos, los docentes universitarios debemos colaborar en la organización de este tipo de actividades y alentar a la participación a nuestro alumnado. Igualmente, es necesario señalar que se requieren más estudios que permitan profundizar en la impresión subjetiva del alumnado sobre estas actuaciones y evaluar las repercusiones directas sobre el aprendizaje y habilidades clínicas adquiridas.

CONCLUSIONES

Los alumnos valoran de forma muy positiva la asistencia a las Unidades de Fisioterapia, siendo la adquisición y aplicación de conocimientos el principal motivo por el que acuden. Las principales técnicas aplicadas en los eventos deportivos son el estiramiento y masaje, correspondiente a la principal solicitud de los pacientes/usuarios que acuden a la Unidad.

Según la opinión del alumnado, la realización de las Unidades supone un buen elemento para la promoción de la profesión y la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo. Igualmente, el material utilizado recibe una buena valoración en cuanto a su calidad y cantidad, aunque una de las principales solicitudes es la mejora de las camillas.

Podemos considerar que las Unidades de Fisioterapia suponen un elemento educativo práctico y en colaboración con el entorno que refuerzan las estancias clínicas en la titulación de Grado en Fisioterapia.

Por todo ello, este tipo de actividades, de carácter voluntario, pueden ser un complemento favorable para la formación práctica del alumnado y completan la adquisición de competencias exigidas en su titulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, R., Fernández, M., López, H., París, S., Martín, J. A. (2003). Fisioterapia deportiva. *Fisioterapia*, 25(4), 190-198.
- Gallego, T., Pecos, D. (2011). *Evaluación de programas de prácticas clínicas*. Barcelona: Editorial Médica Jims.
- Poveda, E. J., Lozano, C., Hernández, S., Toledo, J. V. (2011). Utilización de las prácticas deportivas como herramienta de aprendizaje en fisioterapia:

experiencia con tiro olímpico. Póster. En: *Congreso Internacional de Innovación Docente*, Cartagena, España. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena.

Rebollo, J. (2004). *Libro Blanco: Título de Grado en Fisioterapia. Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación*. Madrid: Omán Impresores.

Romero-Palacios, P. J., Romero-López, M. A., Gómez-Jiménez, F. J., Miranda-León, M. T. (2012). Aprendizaje práctico de la medicina en entornos clínicos para alumnos de tercer curso: Consecución de objetivos de conocimiento. *Educación Médica*, 15(4), 235-246.

PERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO DE LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS DEL GRADO DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO

Eva M^a Lantarón Caeiro

Universidad de Vigo

Iria Da Cuña Carrera

Universidad de Vigo

Mercedes Soto González

Universidad de Vigo

Manuel Gutiérrez Nieto

Universidad de Vigo

El prácticum clínico supone el primer contacto asistencial para la mayor parte del alumnado. Esta materia, al igual que el resto de materias del plan de estudios del Grado en Fisioterapia, se oferta para estudiantes que provienen de otras universidades, y de otros países y por lo general es una de las preferencias de los alumnos extranjeros. El objetivo de este trabajo es conocer la autopercepción de los alumnos/as extranjeros en el desempeño de las prácticas clínicas así como la percepción que tienen de sus compañeros.

El instrumento de medida utilizado ha sido el cuestionario en formato papel. Éste contiene ítems en relación a la autopercepción y a la percepción de sus compañeros sobre las prácticas clínicas. La puntuación indicada para cada uno de los ítems es de 1 a 4, correspondiendo 1 con "Nada de acuerdo" y 4 con "Muy de acuerdo"

No existen diferencias entre la percepción personal del alumnado extranjero sobre sí mismos y sus compañeros, en relación a su paso por las estancias clínicas. Muestran motivación y prefieren desarrollar un trabajo autónomo.

INTRODUCCIÓN

En el Grado de Fisioterapia, concretamente en la Facultad de Pontevedra perteneciente a la Universidad de Vigo, el Prácticum Clínico constituye el último paso antes de la inserción en el mundo laboral, ya que este es cursado en el último año del Grado, es decir, cuarto curso.

El alumnado además de llevar a cabo las prácticas en los centros asistenciales conveniados debe hacer seminarios y sesiones clínicas en la Facultad, de forma que con estas dos últimas actividades se facilita la relación y comprensión de la teoría aplicada a la práctica. Durante las prácticas clínicas, el estudiante debe realizar tanto la valoración como el tratamiento de los pacientes, siempre bajo la supervisión del profesor/tutor así como los informes oportunos realizándolos durante la jornada de prácticas. El alumno/a deberá elaborar un cuaderno de práctica clínica.

El Prácticum clínico, con 42 créditos ECTS, al igual que otras materias, se oferta no solo para los estudiantes que iniciaron sus estudios en la Facultad de Pontevedra, sino también para otros estudiantes que provienen de otras universidades, y de otros países. El coordinador de Relaciones Internacionales de la Facultad de Fisioterapia recibe a los estudiantes que vienen a cursar estudios en el centro y les informa, orienta y asesora sobre las materias a cursar, además les pone en contacto con los coordinadores de las materias. El alumnado que proviene de otros países por lo general está interesado en cursar las prácticas clínicas ya que así podrá conocer la experiencia desarrollada en España y concretamente en los centros asistenciales con los que tiene convenio la Facultad de Fisioterapia de Pontevedra.

Las prácticas clínicas suponen afrontarse a una situación nueva ya que por lo general corresponden al primer contacto asistencial. Esta situación genera desconcierto e inseguridad en la mayoría de los casos, por lo que la autopercepción personal puede estar distorsionada.

La educación clínica engloba un complejo entorno social y en este ambiente algunos factores que influyen en el fomento de un “buen entorno educativo” son el entorno social, el interés en la formación del estudiante y la buena comunicación (Zapico Yáñez, Blanco Sánchez, Cónsul Giribet, Juanola Pagés, 1997).

Las emociones son fundamentales en el Prácticum (Hastings, 2004).Verse metidos en una situación real de ejercicio profesional, tener que enfrentarse a las demandas de otras personas, adaptarse a las reglas del trabajo y a las exigencias del contexto de prácticas, etc., supone un tipo de implicación personal profunda. Cuando el Prácticum implica la relación con sujetos con características o necesidades especiales (niños, enfermos, grupos minoritarios, personas mayores) las variables personales de los estudiantes emergen con una gran potencia (Zabalza Beraza, 2011).

En el marco de la reciente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje debe de recaer en las manos del alumnado (Martín, García García, Torbay y Rodríguez Blanco, 2008).

Entre las características para que el discente logre su nuevo rol se destaca entre otras la autonomía. De esta forma los docentes universitarios, tal y como se recoge en los documentos y normas asociadas al EEES deben ser al mismo tiempo formadores y orientadores-tutores (Martínez González, 2010). Por tanto, aprender como aprender y la actitud de querer aprender a lo largo de la vida para construir el propio proyecto personal y profesional es la exigencia

clave de la enseñanza universitaria en la actualidad, siendo los docentes meros acompañantes en el proceso de aprendizaje en el cual los estudiantes deben implicarse de forma individual y cooperativa (Junta de Andalucía & Vicerrectorado de EEES y Estudiantes de Grado, 2009).

No solo el discente debe cambiar su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también el docente, tal y como hemos dicho hasta ahora, por lo que se hace necesario que las Universidades establezcan planes de formación docentes y que estos conozcan las diferentes formas de aprender del alumnado (Hernández Pina & Hervás Avilés, 2005). Ante esto, se hace imprescindible conocer la opinión y la visión del propio alumnado sobre los procesos de aprendizaje.

El objetivo de este trabajo es conocer la autopercepción personal de los alumnos extranjeros así como la percepción acerca de sus compañeros/as en el desempeño de las prácticas clínicas en el Grado de Fisioterapia de la Universidad de Vigo.

MATERIAL Y MÉTODOS

La población de estudio la ha formado todo el alumnado extranjero que ha realizado prácticas clínicas durante el curso académico 2012-2013, un total de 8 alumnos.

Se ha obtenido una tasa de respuesta del cuestionario del 100%, por lo que la muestra finalmente estuvo formada por 8 sujetos, la totalidad de la población en la que se realiza este estudio.

EDAD			
Número de sujetos	Media	Desviación típica	Asimetría
8	22,75	1,035	-,386

Tabla 1.- Edad de los sujetos

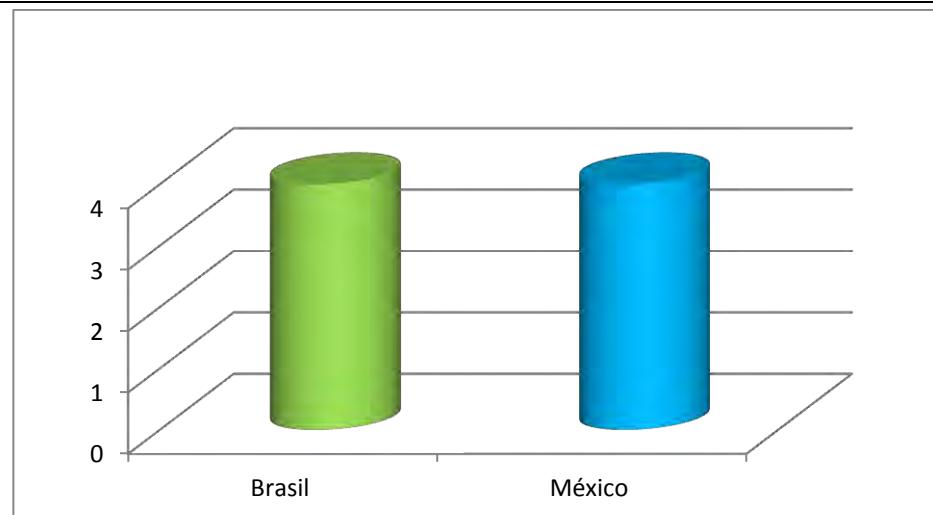


Gráfico 1.- Procedencia de los estudiantes extranjeros

La distribución por género es del 75% a favor de las alumnas. Con respecto a la edad media es de 22,75 años, existiendo poca variabilidad en las edades (Tabla 3). La procedencia de los encuestados es equiparable, puesto que el 50% proceden de Universidades de México mientras que el resto de Brasil (gráfico 1).

El instrumento utilizado para la recogida de los datos ha sido el cuestionario en formato papel. Este instrumento de evaluación ha sido un cuestionario para la evaluación de programas de prácticas clínicas validado por Gallego Izquierdo y Pecos Martín (2011).

Una vez finalizado el período de estancias clínicas, en el mes de abril se ha repartido un cuestionario sobre la percepción y la experiencia en el desempeño de las prácticas en los centros asistenciales. Se informó al alumnado sobre el objetivo de la investigación, y también sobre la voluntariedad de participar en él.

Las variables recogidas en el cuestionario acerca de la autopercepción se recogen en la tabla 1 y las referentes a la percepción de sus compañeros/as en la tabla 2. Cada una de las respuestas debía ser puntuada de 1 a 4 (1=Nada de acuerdo; 2=Poco de acuerdo; 3=Bastante de acuerdo; 4=Muy de acuerdo).

A1	Al comienzo de las Estancias clínicas tenía conocimiento teóricos suficientes para su realización
A2	He revisado bibliografía y documentación sobre los pacientes atendidos, para conocer sobre los pacientes atendidos, para conocer mejor sus problemas.
A3	El trato del profesor al alumnado ha sido respetuoso y adecuado a la relación que debe darse entre profesor y alumnos.

A4	En términos generales
A4a	He afrontado las Estancias clínicas como una materia especialmente relevante para mi práctica profesional
A4b	Me considero capaz de plantear y aplicar un tratamiento
A4c	Prefiero que el profesor prescriba el tratamiento, limitándolo a aplicarlo
A5	Durante la EC he logrado establecer relaciones correctas y abiertas con los pacientes y familiares para conseguir los objetivos del tratamiento
A6	En términos generales, estoy satisfecho con las relaciones personales que he mantenido con el profesor de Estancias clínicas
A7	En términos generales, estoy satisfecho con las relaciones personales que he mantenido con mis compañeros en la Estancias clínicas.

Tabla 2.- Autopercepción del alumnado extranjero

A8	En general tus compañeros
A8a	Tienen conocimientos necesarios para enfrentarse a la Estancias clínicas
A8b	Revisan la bibliografía y documentación sobre los pacientes que atienden en la Estancias clínicas para conocer mejor sus problemas
A8c	Afrontan las Estancias clínicas como una materia especialmente relevante.
A8d	Son capaces de plantear y aplicar un tratamiento
A8e	Prefieren que se les prescriba tratamiento limitándose a aplicarlo
A8f	Han establecido relaciones correctas con los pacientes y sus familias para conseguir los objetivos del tratamiento
A8g	Han establecido relaciones correctas con otros alumnos para conseguir un ambiente adecuado de compañerismo
A8h	Han mantenido unas buenas relaciones personales con los profesores de Estancias clínicas para conseguir un buen clima de trabajo

Tabla 3.- Percepción de los compañeros/as

Una vez recogidos los datos, se han incluido en una base de datos de forma organizada y sistemática, para proceder a continuación con el análisis de los mismos. El análisis estadístico se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows y la prueba estadística utilizada para la correlación entre las variables ha sido la correlación de Pearson estableciéndose significación estadística con una p menor o igual a 0,05.

RESULTADOS

Se han obtenido las puntuaciones medias para cada variable, y posteriormente se han comparado las variables que evaluaban los mismos conceptos entre la visión sobre ellos mismos y la visión acerca de sus compañeros. Es decir la comparación entre variables realizada ha sido la que se muestra en la tabla 4.

Autopercepción	Percepción compañeros/as
A1	A8a
A2	A8b
A4a	A8c
A4b	A8d
A4c	A8c
A5	A8f
A6	A8h
A7	A8g

Tabla 4.- Comparación de variables

La variable A3 que corresponde con “*El trato del profesor al alumnado ha sido respetuoso y adecuado a la relación que debe darse entre profesor y alumnos*” en lo que respecta a la autopercepción sobre las prácticas del alumnado no posee ninguna variable homóloga con respecto a la percepción sobre sus compañeros y por lo tanto no se ha comparado con ninguna variable.

Como se observa en los gráficos 2 y 3, las medias para todas las variables en general, son elevadas, entre 3 y 4, siendo el máximo. Esto es que la media está entre bastante de acuerdo y muy de acuerdo. En las variables A4c y A8e que se corresponden a “Preferir que se les prescriba el tratamiento limitándose a aplicarlo” se observa una puntuación baja indicando su desacuerdo. Ya que la media en las puntuaciones se encuentra entre 1 y 2, lo que significa que están Nada de acuerdo o Poco de acuerdo.

Con respecto a la variable A3, la cual no hemos podido comparar, también se observa una puntuación elevada (entre 3 y 4) de forma que consideran que el trato del profesor ha sido respetuoso y adecuado.

No se han hallado diferencias significativas ($p>0,05$) entre la autopercepción y la percepción de sus compañeros, comparando las variables que corresponden a las mismas afirmaciones de uno mismo y del resto de compañeros. Esta relación se ha estudiado mediante la correlación de Pearson.

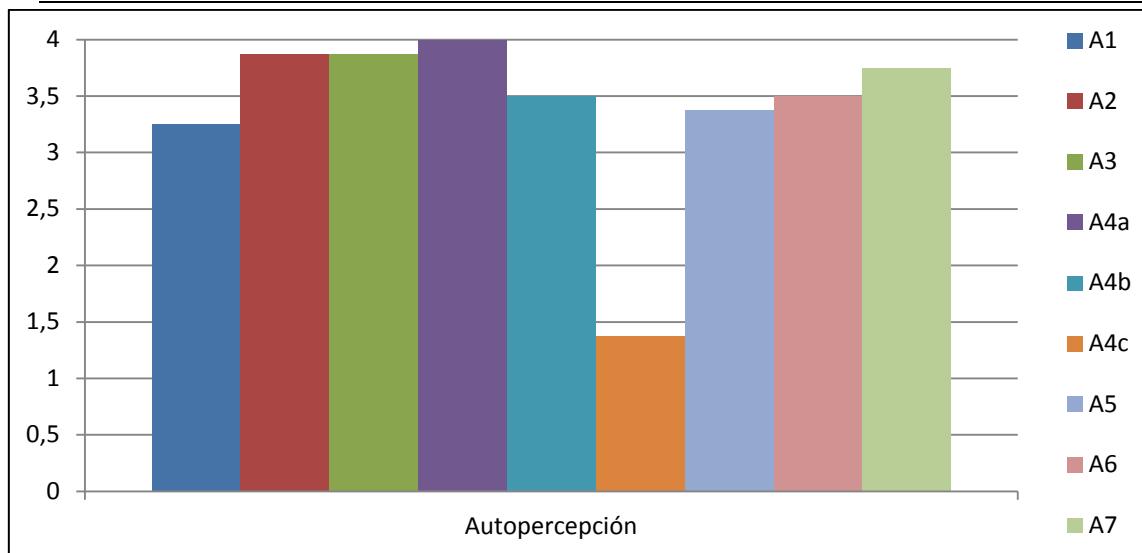


Gráfico 2.- Autopercepción del alumnado extranjero

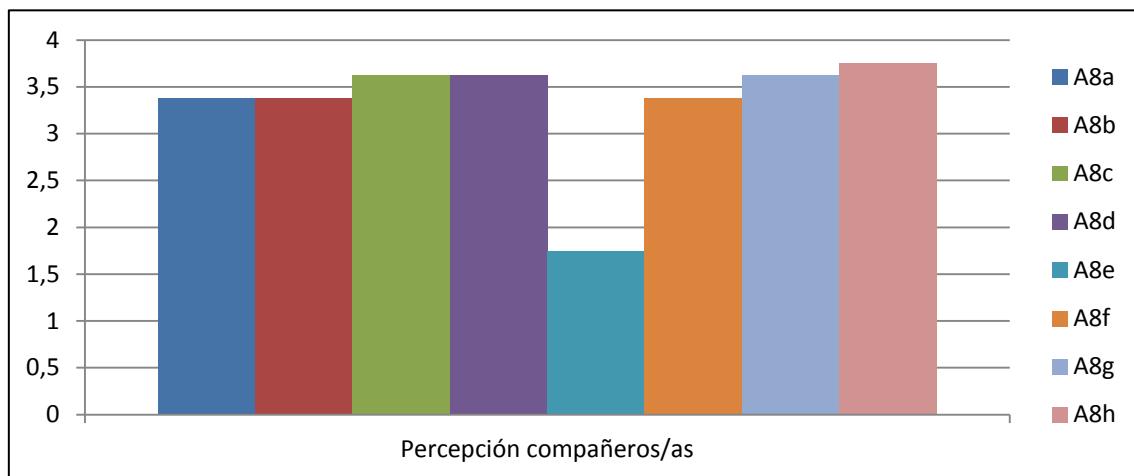


Gráfico 3.- Percepción compañeros/as

CONCLUSIONES

No existen diferencias entre la percepción personal del alumnado extranjero sobre sí mismos y sus compañeros, en relación a su paso por las estancias clínicas.

En general, los alumnos extranjeros muestran motivación y prefieren desarrollar un trabajo autónomo.

Consideramos que este método de recogida de información sobre las prácticas clínicas es una buena forma de evaluar la manera de aprender del alumnado, en este caso procedente de otras universidades. De esta forma es

más fácil ajustarse a sus perfiles de aprendizaje y elaborar estrategias docentes adecuadas a su perfil. Por todo ello creemos interesante llevar a cabo esta medida, es decir pasar el cuestionario después de la realización de las prácticas clínicas, en los cursos académicos posteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gallego Izquierdo T., Pecos Martín D. (2011). Evaluación de programas de prácticas clínicas. Barcelona: Editorial Médica Jims.
- Hastings, W. (2004). Emotions and the Practicum: the cooperating teachers perspective. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10 (2), 135-148.
- Hernández Pina, F., & Hervás Avilés, R. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 283-99.
- Junta de Andalucía, & Vicerrectorado de EEEES y Estudiantes de Grado. (2009). *La universidad del Aprendizaje: Orientaciones para el estudiante*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Martín, E., García García, L., Torbay, A., & Rodríguez Blanco, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología*, 23(1), 1-6.
- Martínez González, J. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(16).
- Zabalza Beraza, M.A. (2011) El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zapico Yáñez, F., Blanco Sánchez, R., Cónsul Giribet, M., Juanola Pagés, M.D. (1997). Aprendizaje y satisfacción de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Enferm Clin*, 7(1), 16-24.

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PRACTICUM: FORMACIÓN, EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.

Olga Lasaga Millet

Universitat Abat Oliba CEU

Laura Amado Luz

Universitat Abat Oliba CEU

El proyecto de innovación docente que se explica a continuación tiene como principal objetivo garantizar el desarrollo y certificación de las competencias profesionales claves para la empleabilidad de un psicólogo. Para ello se realizan talleres de formación en las cinco competencias más demandadas en las ofertas de trabajo para psicólogos junior. Estas competencias serán también evaluadas por el tutor del centro de prácticas. El estudiante al finalizar el practicum dispondrá de su autoevaluación de las competencias al inicio del taller, la evaluación de su desarrollo durante el mismo, la valoración de su tutor de prácticas respecto de su nivel de desempeño durante la estancia en el centro y el informe del nivel en la certificación CerTiuni.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto surge de la colaboración entre la Dirección de los Estudios de Psicología y el Servicio de Prácticas y Empleo. El incremento sustancial de los créditos del practicum de Psicología, al pasar de licenciatura a grado, lleva a contemplar la conveniencia e idoneidad de incorporar formación adicional que redunde en una mejor preparación de los estudiantes, en aras a su inserción laboral. La finalidad del practicum es facilitar al estudiante un primer contacto con el entorno laboral que le permita poner en práctica tanto sus conocimientos como sus competencias profesionales. Por ello, se decide centrar la formación en el desarrollo de las competencias transversales más demandadas por el mercado de trabajo para las posiciones de psicólogo junior (es decir con una experiencia laboral de máximo dos años). Aunque a lo largo de las distintas asignaturas realizadas durante el grado se han trabajado diferentes competencias de carácter transversal es conveniente aprovechar el entorno del

practicum para que los estudiantes desarrollen la vertiente laboral de dichas competencias.

El proyecto de innovación docente que se explica a continuación tiene como principal objetivo garantizar el desarrollo y certificación de las competencias profesionales claves para la empleabilidad de un psicólogo. Estas competencias serán también evaluadas por el tutor del centro de prácticas. El estudiante al finalizar el practicum dispondrá de su autoevaluación de las competencias al inicio del taller, la evaluación de su desarrollo durante el mismo que realizará el conductor del taller, la valoración de su tutor de prácticas respecto de su nivel de desempeño durante la estancia en el centro y el informe del nivel en la certificación CerTiuni. Con todo ello se pretende percibir la complejidad de las competencias profesionales y que pueda tener diferentes perspectivas de su valoración. Esto le será de utilidad tanto en los procesos de selección, puesto que a igualdad de conocimientos son las competencias profesionales la variable por la que se dirime el proceso (Baraycoa y Lasaga, 2009), como en para tener un punto de partida para iniciar un proceso de desarrollo y mejora.

DESCRIPCIÓN DEL MODELO

Se incorporan tres actividades diferenciadas en el practicum:

- Taller de competencias: Tiene como objetivo el desarrollo de las 5 competencias requeridas con mayor frecuencia en las ofertas de trabajo para psicólogos: empatía, comunicación, pensamiento analítico, iniciativa y capacidad de aprendizaje. Estas competencias se han seleccionado tras analizar los requerimientos competenciales de las ofertas de prácticas y empleo publicadas para estudiantes y egresados de Psicología en nuestra Bolsa de Trabajo, así como las ofertas de empleo publicadas en la Bolsa de Trabajo de Barcelona Activa. El taller, como se explicará con más detalle en el apartado siguiente, tiene un carácter eminentemente práctico y participativo que permitirá al estudiante tomar conciencia de su nivel competencial inicial y desarrollarlo.
- Prácticas externas: Incorporación en un centro de prácticas durante mínimo 250 horas. El procedimiento de selección y adjudicación de las plazas es el siguiente:

Los estudiantes consultan la oferta de plazas de practicum en la plataforma informática de la Bolsa de Trabajo y seleccionan las que más les interesen.

Desde el Servicio de Prácticas y Empleo se procede a asignar las plazas atendiendo en primer lugar a los intereses vocacionales manifestados por el estudiante. En caso de que varios estudiantes concurran a una misma plaza se primará el expediente académico

y en caso de duda será la Directora del Grado quien tome la decisión.

El practicum es una asignatura anual por lo que la fecha de inicio variará según la plaza.

Una vez incorporado en el centro de prácticas el estudiante tendrá asignado un profesor del practicum y un tutor en la empresa. El tutor de la empresa realiza una evaluación de las competencias profesionales como se explicará en el apartado 5.

A la finalización del practicum el estudiante presenta una memoria, siguiendo las pautas que se le facilitarán en el Servicio de Prácticas y Empleo, que será evaluada por el profesor del practicum.

- Certificación de competencias: La certificación permite objetivar diversas competencias profesionales (Lasaga y Barraycoa, 2012). Con la finalidad de dotar a los estudiantes de un sistema de evaluación y certificación que añada valor a su c-v y les permita acreditar el nivel competencial, se realiza una Jornada CerTiuni. El alcance y contenido de dichas pruebas se explica en el apartado 5.

LOS TALLERES DE COMPETENCIAS

Para la realización de los talleres se cuenta con la colaboración de dos consultoras de Recursos Humanos especializadas en este tipo de acciones. El grupo de alumnos de 4º curso de psicología matriculado en el practicum, por su volumen, fue desdoblado en dos grupos, de forma que cada uno de ellos fue conducido por una de las dos empresas. Trabajaron de forma paralela, las mismas competencias, el mismo sistema de evaluación pero sin la necesidad de seguir la misma metodología.

Se consideró necesario para favorecer la participación, que la asistencia al taller fuera obligatoria, vinculada a la asignatura del practicum, con un 20% de ausencias permitidas como indica la normativa académica.

La evaluación del alumno en el taller de competencias ha sido cualitativa y continuada, vinculada a cada una de las actividades realizadas. En la primera sesión los estudiantes se autoevaluaron el nivel inicial de las diferentes competencias que se trabajarían a lo largo de las sesiones. El grado de aprovechamiento personal del taller no fue puntuado y por tanto no formó parte de la evaluación final de la asignatura del practicum. Es decir, no se puso una nota cuantitativa a cada alumno sino que se le iba dando feedback por parte del conductor del taller respecto de cada una de las actividades que se realizaban.

Respecto a la calendarización del taller, fue realizado todos los lunes de 16.00 a 18.00 durante el primer semestre del curso 2012-1013.

Se realizaron varias entrevistas de coordinación y seguimiento con las empresas colaboradoras para intercambiar impresiones sobre el funcionamiento de los talleres y plantear la realización de los ajustes necesarios. Concretamente se realizaron 3 reuniones, antes del comienzo de los talleres, a mitad de su realización y al final para concluir la actividad y valorarla en su conjunto.

El nivel de asistencia de los alumnos fue muy satisfactorio en general, exceptuando dos casos que superaron en número las faltas permitidas. En estos dos casos se calificó el practicum como de No Presentado.

Al finalizar el taller los alumnos cumplimentaron una encuesta anónima en la que evaluaron las actividades desarrolladas, su grado de aprovechamiento así como el papel del conductor (ver documento anexo 1). Concretamente se les plantearon 9 cuestiones que debían ser valoradas mediante una escala Likert de 4 puntos (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho).

Tal y como aparece reflejado en la tabla 1, los alumnos valoran la totalidad de los ítems de forma muy satisfactoria (la puntuación promedio es de 3,05). La máxima puntuación la obtiene en los dos grupos el profesor que ha conducido el taller. Los objetivos del taller que eran que los alumnos tomaran conciencia de su nivel de competencias y las desarrollaran han sido muy bien recibidos y valorados por los estudiantes (promedio 3,15). También reconocen el valor que les ha aportado para conectarles con el mercado laboral (3,0). En cuanto a las competencias trabajadas las que más han desarrollado son comunicación y pensamiento analítico, aunque como se puede observar la diferencia con las demás apenas es significativa.

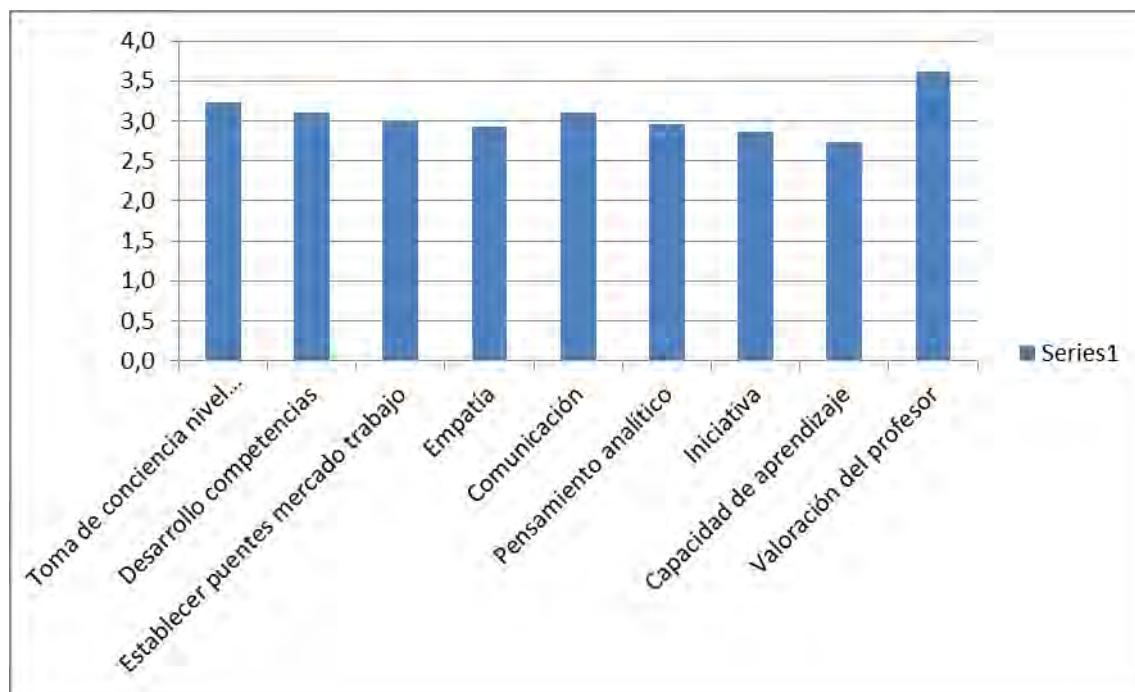


Gráfico 1.- Valoración del taller por parte de los estudiantes

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DEL TUTOR DE LA EMPRESA

Una vez incorporado el estudiante en la plaza de prácticas se envía al tutor una plantilla (ver documento en Anexo 2) en la que aparecen las cinco competencias trabajadas en el taller. De cada una de las competencias se solicita que se valoren una serie de conductas que son indicadores de la competencia. Estas conductas están graduadas de menor a mayor dificultad, las dos primeras (fondo blanco) corresponden a un nivel básico de desempeño de la competencia, las dos siguientes (amarillo pálido) a un nivel medio y las dos últimas (amarillo) a un nivel elevado. La selección de las conductas y su graduación se ha realizado tomando como referencia el Diccionario de Competencias Clave de Barcelona Activa. La valoración da cada conducta es cualitativa: mucho, bastante, poco, nada, a fin de evitar que el tutor se sienta presionado a poner una nota.

Lo más lógico es que el estudiante obtenga una mejor valoración en las primeras que en las últimas, que se corresponden a conductas de profesionales con experiencia. Por ello se incluye una pregunta de carácter más general al final que es la única que se tiene en cuenta para que el profesor de la Universidad que evalúa al estudiante pueda hacer una traducción numérica. La tabla que se utiliza es:

- Mucho: 10
- Bastante: 8
- Poco: 6
- Nada: 4

El promedio de las valoraciones cuantitativas atribuidas a la última pregunta de las cinco competencias, da la nota del tutor del centro de prácticas. Ello junto con la valoración de la memoria de prácticas conforma la calificación que el estudiante obtendrá en la asignatura de practicum.

LA CERTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Para llevar a cabo la certificación de las competencias transversales de los estudiantes se convocó una Jornada de certificación CerTiuni. El proyecto CerTiuni de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en colaboración con el Ministerio de Educación y la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), pretende responder al reto que supone el Espacio Europeo de Educación Superior, impulsando la formación y la certificación de las competencias transversales. Es un paso más dentro del proceso de acercamiento de la universidad española a la sociedad y a la adaptación de los estudios universitarios a la realidad del mundo laboral.

CerTiuni ofrece la posibilidad de certificarse en diversas competencias transversales, por ser aspectos de la formación que afectan a todas las carreras y áreas de conocimiento. Las pruebas han sido desarrolladas por el equipo de psicólogos e informáticos del Instituto de Ingeniería del Conocimiento

(IIC), un centro de I+D+i, ubicado en el campus de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Los estudiantes del practicum de Psicología han realizado las pruebas de Competencias Participativas y Personales, que permiten detectar el potencial de las personas evaluadas en el conjunto de habilidades y características de comportamiento más demandadas por el mercado laboral. La prueba se realiza por medio de una serie de ejercicios interactivos, basados en diferentes metodologías de evaluación e implementados en tecnología web. Mediante esta evaluación se obtiene un informe que muestra el perfil de competencias genéricas que posees, y que has demostrado en la realización de la prueba.

Al finalizar la actividad se ha pasado una encuesta de evaluación de la satisfacción obteniéndose los siguientes resultados:

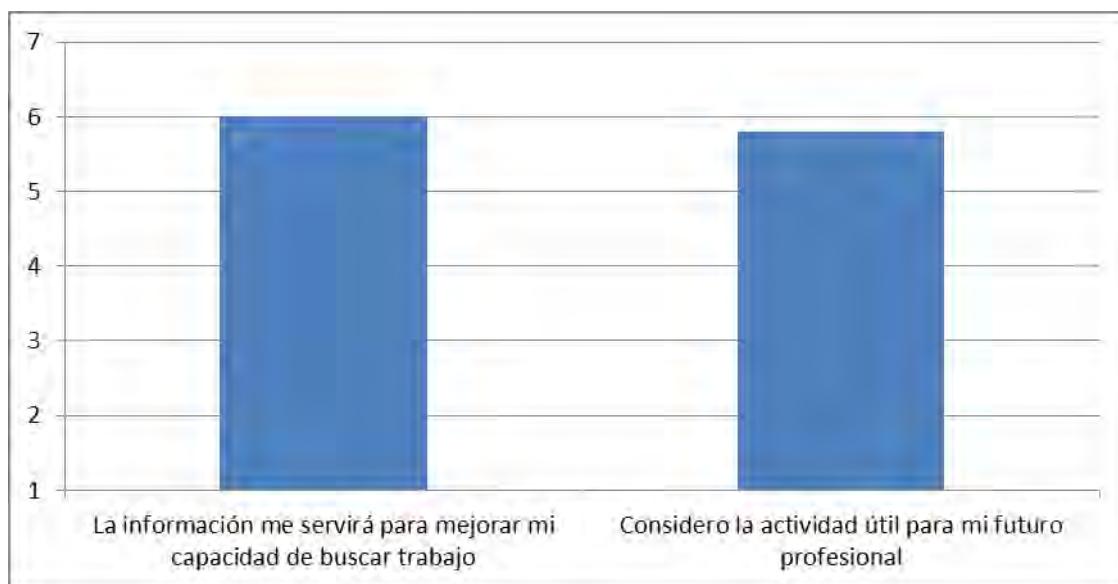


Gráfico 2.- Valoración de los estudiante sobre las pruebas de la certificación

CONCLUSIONES

El modelo propuesto ha permitido:

- Dotar de mayor contenido a la asignatura de practicum.
- Dar a las competencias profesionales un papel central en el desarrollo y evaluación del practicum.
- Favorecer que el estudiante tenga un conocimiento de su nivel de competencias profesionales desde diferentes perspectivas.
- Crear un espacio para que el estudiante pueda desarrollar sus competencias con la supervisión de un profesional experto en la gestión de los RRHH y los procesos de selección.

- Facilitar la realización de pruebas psicotécnicas de evaluación de competencias a través de la certificación de CerTiuni.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraycoa, J. y Lasaga, O. (2009). *Competencias e inserción laboral: un análisis de la empleabilidad de los recién licenciados en Ade y Economía*. Madrid: CEU Ediciones.
- Diccionario de Competencias de Barcelona Activa (2013) Obtenido en mayo 2013 http://w27.bcn.cat/porta22/es/persona/competencies_clau/index.jsp
- Lasaga, O. y Barraycoa, J. (2012). La certificación de competencias como valor añadido al c-v: el modelo de CertiUni. Poster presentado en el VI Encuentro Estatal de Orientación: "Innoveción y Buenas Prácticas. Bilbao, 11,12 y 13 de mayo.

ANEXO 1

EVALUACIÓN DEL TALLER DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PRACTICUM DE PSICOLOGÍA

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Las actividades desarrolladas en el Taller me han ayudado a tomar conciencia de mi nivel de competencias.	1	2	3	4
2. Las actividades realizadas en el taller han contribuido al desarrollo de las competencias trabajadas.	1	2	3	4
3. El taller me ha servido para establecer puentes con la realidad laboral .	1	2	3	4
4. El taller me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de empatía .	1	2	3	4
5. El taller me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de comunicación .	1	2	3	4
6. El taller me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de pensamiento analítico .	1	2	3	4
7. El taller me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de iniciativa .	1	2	3	4
8. El taller me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de aprendizaje .	1	2	3	4
9. El conductor del taller ha facilitado mi participación e implicación en las actividades realizadas.	1	2	3	4

ANEXO 2 VALORACIÓN PRACTICUM PSICOLOGIA

		Mucho	Bastante	Poco	Nada
EMPATÍA	Escucha atentamente a los demás				
	Hace preguntas para confirmar los mensajes que le transmiten				
	Entiende los sentimientos y/o estados de ánimo de los demás				
	Entiende el significado del lenguaje no verbal				
	Identifica las características generales (positivas y negativas) de las personas				
	Se pone en el lugar de su interlocutor y entiende las cosas desde la perspectiva del otro				
	¿Es consciente de lo que los otros piensan o sienten aunque no lo expresen?				

		Mucho	Bastante	Poco	Nada
COMUNICACIÓN	Se expresa de forma estructurada y clara				
	Adapta el lenguaje al nivel de los interlocutores. Ej. No utiliza tecnicismos con personas no especializadas				
	Prepara cuidadosamente los datos de sus comunicaciones o presentaciones				
	Escucha las opiniones o preocupaciones de sus interlocutores estableciendo feedback en la comunicación				
	Adapta su discurso para atraer el interés del público				
	Crea las redes relaciones necesarias para obtener la información relevante				
¿Sabe transmitir la información de forma clara y comprensible?					

		Much o	Basta nte	Poco	Nada
PENSAMIENTO ANALÍTICO	Dedica el tiempo suficiente a analizar básicamente los problemas antes de actuar				
	Pregunta a sus compañeros y/o superiores para obtener la información relevante				
	Identifica los pros y contras de las decisiones				
	Marca prioridades en las tareas según su orden de importancia				
	Desglosa un problema complejo en diferentes partes				
	Analiza las relaciones entre las diferentes partes de un problema o situación para anticipar los obstáculos y planifica los pasos a seguir				
¿Entiende las relaciones causa-efecto?					

		Much o	Basta nte	Poco	Nada
INICIATIVA	Muestra predisposición a participar y aportar ideas.				
	Se involucra activamente en las tareas que realiza asumiendo los problemas y proponiendo soluciones.				
	Aporta ideas y realiza propuestas que pueden tener un impacto positivo en los resultados.				
	Es capaz de buscar los recursos necesarios para resolver problemas.				
	Actúa proactivamente anticipando obstáculos y oportunidades.				
	Aporta ideas y realiza propuestas innovadoras que pueden generar oportunidades de mejora.				
¿Reacciona ante las urgencias, y/o se anticipa a las necesidades y oportunidades futuras actuando en					

consecuencia?

		Mucho	Bastante	Poco	Nada
CAPACIDAD DE APRENDIZAJE	Es proactivo/a en la búsqueda y adquisición de conocimientos necesarios para su trabajo				
	Muestra curiosidad por las novedades que pueden afectar a su trabajo				
	Pregunta a personas expertas para profundizar y mejorar sus conocimientos				
	Divulga y pone en práctica los conocimientos que va adquiriendo en su puesto de trabajo				
	Investiga a conciencia utilizando fuentes inusuales				
	Realiza un esfuerzo adicional a través de un trabajo sistemático en un tiempo limitado para obtener la mejor información posible				
¿Tiene curiosidad por aprender y es capaz de aplicar y transmitir los conocimientos adquiridos?					

En Barcelona, ____ de _____ de 201____

Firma Tutor

TALLER DE COMPETENCIAS: UNA OPORTUNIDAD DE DESARROLLO PARA EL FUTURO PSICÓLOGO

Dra. Olga Lasaga Millet

Universitat Abat Oliba CEU

Dra. Laura Amado Luz

Universitat Abat Oliba CEU

Desarrollo y evaluación de un Taller de Competencias realizado en el *Practicum* del Grado en Psicología. Tras una breve descripción del proyecto de innovación docente en el que se incluye el taller, se describen sus objetivos, la temporalización y metodología desarrollada. Posteriormente, se detallan las sesiones realizadas para trabajar las 5 competencias profesionales seleccionadas por ser las más demandadas en las ofertas de trabajo para psicólogos junior: empatía, comunicación, pensamiento analítico, iniciativa y capacidad de aprendizaje. Además se aportan datos concretos extraídos de la evaluación realizada por los alumnos tras la realización del taller. Finalizamos valorando la experiencia y planteando posibles mejoras.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto surge de la colaboración entre la Dirección de los Estudios de Psicología y el Servicio de Prácticas y Empleo. La finalidad del practicum es facilitar al estudiante un primer contacto con el entorno laboral que le permita poner en práctica tanto sus conocimientos como sus competencias profesionales. Hasta el momento consistía en la realización de una estancia en un centro de prácticas durante un mínimo de 250 horas. Al finalizarla el tutor de la empresa evaluaba al estudiante valorando aquellas competencias transversales más necesarias para el buen ejercicio de la profesión. Planteamos la necesidad de enriquecer el programa formativo del practicum de Psicología con un taller que supusiera un espacio en el que pudieran desarrollar y autoevaluarse estas mismas competencias profesionales, al mismo tiempo que sirviera de acompañamiento y supervisión desde la universidad de las prácticas del estudiante en la empresa.

EL TALLER DE COMPETENCIAS

Objetivo y Metodología

El taller de competencias tiene como objetivo el desarrollo de las 5 competencias requeridas con mayor frecuencia en las ofertas de trabajo para psicólogos: empatía, comunicación, pensamiento analítico, iniciativa y capacidad de aprendizaje.

El grupo de alumnos de 4º curso de psicología matriculado en el practicum, por su volumen, fue desdoblado en dos grupos (17 y 15 alumnos respectivamente), de forma que cada uno de ellos fue conducido por una consultora de Recursos Humanos especializadas en este tipo de acciones. Trabajaron de forma paralela, las mismas competencias, el mismo sistema de evaluación pero sin la necesidad de seguir la misma metodología.

Con un formato y desarrollo eminentemente práctico y participativo, a través de dinámicas y juegos aplicados (tangram, marshmalow challenge), estudios de caso, role-playing, práctica dirigida y presentación grupal, el taller permitió a los estudiantes tomar conciencia de su nivel competencial inicial y desarrollarlo. Nos pareció muy importante que el formato se alejara en la medida de lo posible del típico modelo académico, que rompiera con sus esquemas y hábitos de aprendizaje, para acercarles lo más posible al entorno laboral.

Desarrollo de las sesiones

El taller de competencias fue realizado un día a la semana con dos horas de duración durante el primer semestre del curso 2012-2013. Concretamente se realizaron 11 sesiones, cuyo contenido se detalla a continuación:

- Sesión 1. Se presentó el concepto de competencia, explicando su importancia y aplicación, y se definieron las competencias fundamentales definidas por la Universidad para el taller.

Se realiza la dinámica del Marshmalow Challenge para proporcionar un comienzo dinámico al taller y tener una primera toma de contacto con el grupo y una evaluación cualitativa de las competencias de cada uno mediante una observación atenta. Esta dinámica permite observar adecuadamente las 5 competencias troncales del taller, además de crear un ambiente más distendido y favorecer el interés por el mismo.

Al final de la sesión se solicita una reseña breve, en grupos, acerca de las teorías de motivación más relevantes y los desarrollos más importantes en la última década. El propósito es trabajar la competencia de utilización de conocimiento.

- Sesión 2. Trabajo investigación. Se pide a los alumnos que por grupos preparen una breve exposición oral sobre el tema que elijan.

Se evalúa y se da feedback sobre las competencias de comunicación de los ponentes y los participantes en el debate, centrándonos en las conductas propias de una comunicación eficaz.

Terminamos la sesión definiendo la competencia de empatía, presentando sus componentes y proponiendo la elaboración de un listado de conductas que evidencian empatía a un observador externo, como puede ser un paciente, pues se trabajará en la siguiente sesión.

- Sesión 3. Roleplaying. Se distribuyen al azar casos en los que cada participante representa de manera alterna el rol de paciente y el de terapeuta, escuchando y obteniendo información para a continuación mostrar empatía hacia la persona que hace de paciente. Tras el ejercicio, cada participante puntúa el trabajo de su compañero en función de lo escuchado y valorado que se ha sentido.

Finalmente se dan pautas de observación de lenguaje verbal y no verbal que ayudan a mostrar más empatía y se proporcionan una referencias bibliográficas y dos casos de gestión del cambio (una terapia de pareja y un cambio organizacional), poniendo como tarea el preparar en pequeños equipos un plan de acción.

- Sesión 4 y 5. Gestión del cambio. A lo largo de dos sesiones se ponen en común y complementamos las propuestas de soluciones que los alumnos han generado para los dos casos.

El objetivo de esta actividad es concienciar a los alumnos de que la gestión eficaz del cambio y la flexibilidad necesarias requieren en realidad 3 pasos fundamentales: modelar el entorno, establecimiento eficaz de metas y estructurar la motivación al cambio.

Este conocimiento resulta de capital importancia para el desarrollo profesional en cualquier ámbito, no sólo en el ámbito de la psicología, por lo que se muestra a los alumnos cómo es posible realizarlo desde cualquier tipo de puesto de trabajo, de una manera completamente generalizable.

- Sesión 6. El tangram. Este ejercicio permite trabajar las habilidades de feedback eficaz de forma decisiva, además de proporcionar una medida instantánea de la mejora a la hora de conseguir una comunicación clara. Es un ejercicio estandarizado, en el que los participantes compiten entre sí y contra reloj para conseguir realizar un puzzle, teniendo que usar sus habilidades de comunicación precisa y feedback eficaz al máximo.

Tras la realización del mismo, se hizo una puesta en común sobre los aspectos esenciales de la sesión, haciendo énfasis en cómo dar y recibir un feedback eficaz y concreto, esencial para una comunicación efectiva y persuasiva.

Esta habilidad resulta esencial en todo puesto de trabajo, particularmente en aquellos que implican liderazgo de equipos e interacción con otras personas.

- Sesión 7. La mujer casada. En este ejercicio de resolución de conflictos, los alumnos tuvieron que ejercitarse sus habilidades de pensamiento analítico, comunicación, autocontrol y empatía, para alcanzar una solución a un problema que admitía varias posibilidades de abordaje, superando prejuicios y opiniones encontradas y teniendo que practicar la negociación y el uso de compromisos razonables.

Tras el ejercicio se realiza una exposición de técnicas relevantes para la comunicación en resolución de conflictos, autocontrol frente a personas agresivas y manejo de tensiones, complementando lo anterior y practicando mediante role-playing.

Este ejercicio pone a prueba la inteligencia emocional de los alumnos, dado que les enfrenta a un problema que no tiene una única solución clara, reflejando de manera precisa cómo en la mayoría de los entornos de trabajo se plantean problemas que requieren un compromiso entre los afectados dado que no se puede encontrar una solución objetivamente mejor.

- Sesión 8. El desierto. Esta dinámica nos ayuda a demostrar las competencias de iniciativa, pensamiento analítico y comunicación, así como a probar la importancia del trabajo en equipo y cómo a menudo, varias personas pueden obtener resultados muy superiores a un individuo.

En este ejercicio los alumnos se enfrentan al reto de verse en mitad del desierto, y deben tratar de sobrevivir hasta ser encontrados o alcanzar una aldea a 120 Kms. Primero han de priorizar de una manera individual qué objetos rescatarán del avión para su viaje y después, han de alcanzar un consenso perfecto trabajando en grupos. Hay un tiempo limitado para la tarea, y el conductor vigila atentamente las interacciones usando a un participante del grupo como observador.

Cuando han acabado se comparan las respuestas de los alumnos con las de expertos en supervivencia, con el resultado de que, generalmente, las respuestas del grupo son más acertadas y cercanas a las de los expertos que las de los individuos.

En cualquier perfil laboral se encontrarán en ocasiones problemas novedosos para los que las aproximaciones de libro no serán suficientes. El máximo desarrollo de la competencia se da cuando somos capaces de maximizar las sinergias con nuestros colaboradores para generar soluciones óptimas.

- Sesión 9. La silla vacía. Utilizamos esta técnica para trabajar las competencias de empatía, iniciativa y pensamiento analítico. Cada uno de los asistentes proporcionó previamente a la sesión

una situación personal en la que hubiera experimentado una fuerte ansiedad, tristeza o ira. La situación se debía escribir con un mínimo de detalle, de modo que permanezca anónima. Todas las situaciones se imprimieron en el mismo tipo de letra y tamaño, de modo que eran indistinguibles salvo para el conductor.

Al inicio de la sesión se aleatorizaron las situaciones y cada alumno recibió una de ellas. Tras leerla cuidadosamente, el alumno debía usar la técnica de la silla vacía para reflejar las emociones y procesos de la persona que protagoniza la situación, de la manera más empática que pudiera. A continuación cada uno de los alumnos puntuó en secreto de 1 a 10 a la persona que había representado su situación, valorando el grado de empatía mostrado.

Se termina la sesión discutiendo los obstáculos más importantes para ejercer una conducta empática, así como la aplicación de lo visto en el ejercicio profesional.

- Sesión 10 y 11. Entrevistas eficaces. En las siguientes sesiones se trabajaron las competencias de análisis y utilización del conocimiento, empatía y comunicación eficaz. Los alumnos deben preparar y desarrollar entrevistas estructuradas en dos entornos diferentes. En el primer caso, prepararán y ejecutarán una entrevista en un entorno clínico, basándose en un informe proporcionado por el conductor, en la segunda sesión una entrevista de selección para un puesto a cubrir en una empresa, teniendo disponibles tanto el perfil a cubrir como un CV ficticio de un candidato al que se va a entrevistar.

La preparación de las entrevistas se realizó en el aula en grupos pequeños, si bien la ejecución de la misma se realizó mediante ejercicios de roleplaying individual. En estos ejercicios se trabajó mediante el feedback la globalidad de los aspectos comunicativos mostrados en cada situación, así como técnicas eficaces de preparación de la entrevista. Se corrigieron los fallos más frecuentes a la hora de estructurar la información y también se pudo constatar el grado de desarrollo de competencias de los participantes en comparación con el mostrado en las actividades previas realizadas en el taller.

Evaluación del desarrollo de competencias

La evaluación del alumno en el taller de competencias fue cualitativa y continuada, de manera totalmente práctica por parte del conductor del grupo. En la primera sesión valoraron el nivel inicial de cada uno de los alumnos y de forma cualitativa el formador fue recogiendo información a lo largo de las sesiones para ir valorando el progreso de cada alumno. El grado de aprovechamiento personal del taller no fue puntuado y por tanto no formó parte de la evaluación final de la asignatura del *practicum*.

Autoevaluación del nivel de competencias

Al finalizar el taller los alumnos cumplimentaron una encuesta anónima en la que evaluaron las actividades desarrolladas, su grado de aprovechamiento así como el papel del conductor.

1. Las actividades desarrolladas en el Taller me han ayudado a tomar conciencia de mi nivel de competencias.	1 2 3 4
2. Las actividades realizadas en el taller han contribuido al desarrollo de las competencias trabajadas.	1 2 3 4
3. El taller me ha servido para establecer puentes con la realidad laboral .	1 2 3 4
4. El taller me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de empatía .	1 2 3 4
5. El taller me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de comunicación .	1 2 3 4
6. El taller me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de pensamiento analítico .	1 2 3 4
7. El taller me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de iniciativa .	1 2 3 4
8. El taller me ha ayudado a desarrollar mi capacidad de aprendizaje .	1 2 3 4
9. El conductor del taller ha facilitado mi participación e implicación en las actividades realizadas.	1 2 3 4

Tabla 1.- Encuesta de autoevaluación del nivel de competencias y del conductor

Los resultados obtenidos y que reflejaremos en la gráfica 1, indican que los alumnos valoran la totalidad de los ítems de forma muy satisfactoria (la puntuación promedio es de 3,05).

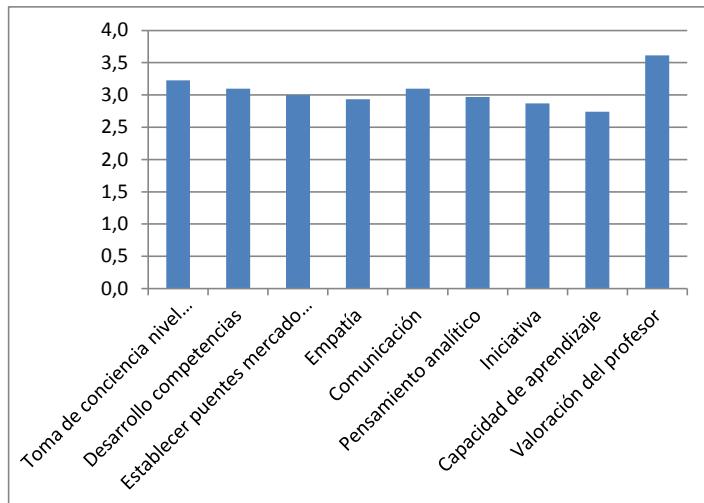


Gráfico 1.- Resultados autoevaluación del nivel de competencias y del conductor

La máxima puntuación la obtiene en los dos grupos el profesor que ha conducido el taller. Los objetivos del taller, que eran que los alumnos tomaran conciencia de su nivel de competencias y las desarrollaran, han sido muy bien recibidos y valorados por los estudiantes (promedio 3,15). También reconocen el valor que les ha aportado para conectarles con el mercado laboral (3,0). En cuanto a las competencias trabajadas, las que más han desarrollado son comunicación y pensamiento analítico, aunque como se puede observar la diferencia con las demás apenas es significativa. Aunque procede una reflexión sobre la menor valoración que recibe la capacidad de aprendizaje.

VALORACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

En conjunto, realizamos una valoración global positiva del taller, tanto por nuestra parte, como por parte de los profesionales que han impartido el taller, como de los alumnos. Se ha dotado de mayor contenido a la asignatura de *Practicum*, que en el caso del Grado en Psicología en nuestra universidad con 15 ECTS, tiene un peso importante en el expediente académico del estudiante.

Además, los alumnos han podido reflexionar y autoevaluar su nivel de competencias al inicio del taller, y desarrollarlas tanto a lo largo del mismo como durante su estancia en el centro de prácticas. Les ha favorecido un conocimiento panorámico y profundo de su nivel de competencias: autoevaluaciones antes del inicio del taller y al finalizar el practicum; han tenido un feedback continuo por parte del profesional que imparte el taller y a través de la evaluación realizada por el tutor del centro al finalizar las prácticas.

La mayoría de alumnos realizaron el taller simultáneamente a sus prácticas en los centros de trabajo. Sin embargo algunos, realizaron sus prácticas en el segundo semestre, no pudiendo aprovechar el taller también como un espacio de supervisión. Proponemos para el curso próximo que el alumno realice el taller de competencias el mismo semestre en el que realiza sus prácticas profesionales de forma que pueda aprovechar el espacio que brinda el taller también para supervisar el trabajo que está desarrollando en la empresa o centro de prácticas.

Para finalizar, consideramos que es importante tener en cuenta que las sesiones, al ser de contenido muy vivencial, en ocasiones podían ocasionar reticencias en algunos estudiantes, poco acostumbrados a este tipo de metodología, que les confrontaba directamente con aspectos personales, retándoles a reconocer sus déficits y a mejorarlo.

EL USO DEL VIDEOCURRICULUM EN LA ASIGNATURA DE PRÁCTICAS DE LA DIPLOMATURA DE TRABAJO SOCIAL: UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA INNOVADORA

Anna Lluch

Universidad de Barcelona

Mª dels Àngels Renom

Universidad de Barcelona

Irene de Vicente

Universidad de Barcelona

En este artículo se describe una experiencia en torno al uso del videocurrículum como estrategia educativa para la formación en nuevas tecnologías y el desarrollo de competencias profesionales de los universitarios. Se analizan los aprendizajes implícitos en una actividad de formación incluida dentro de la asignatura de prácticas obligatorias de la Enseñanza de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona con la colaboración del Servicio de Atención al Estudiante (SAE) de la misma universidad. El trabajo concluye con una descripción de las evidencias a través de las cuales se realiza un futuro estudio sobre las competencias profesionales que ha promovido esta experiencia además de los conocimientos en las nuevas tecnologías que pueden favorecer el desarrollo personal y profesional del alumnado universitario .

INTRODUCCIÓN

El prácticum de intervención en la Diplomatura de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona se considera un eje fundamental de esta enseñanza: proporciona un conjunto de oportunidades de acción y aprendizaje durante la estancia en una institución donde se desarrollan actividades de Trabajo social.

Dentro del prácticum, se generan actividades complementarias con el objetivo de acercar al alumno a la realidad de los procesos de selección de personal y los requerimientos para el acceso al mundo del trabajo. Con este objetivo, a lo largo de los cursos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013, el profesorado del prácticum junto con el Servicio de Atención al Estudiante de la Universidad (SAE), han desarrollado una experiencia en torno al

videocurrículum que ha permitido conocer esta herramienta audiovisual para realizar una auto candidatura profesional en los centros de prácticas donde realizarán el prácticum de intervención social.

En este artículo en primer lugar se contextualiza por un lado, la asignatura del practicum, y por la otra la realidad del videocurrículum. A continuación se describe la experiencia realizada dentro de la asignatura con las diferentes fases de formación, producción y entrega del vídeo. Se concluye con la descripción de las evidencias a través de las cuales se realizará un estudio sobre las competencias técnicas y profesionales desarrolladas a lo largo de esta experiencia, además de los aprendizajes en medios audiovisuales.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM DE LOS ESTUDIOS DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA, LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSITAT DE BARCELONA Y EL VIDEOCURRÍCULUM

Organización del prácticum y presentación del alumno en el centro de prácticas

El prácticum de la Diplomatura de Trabajo Social es una asignatura obligatoria de 10 créditos prácticos con una equivalencia de 300 horas prácticas, y se lleva a cabo durante el quinto semestre del plan de estudios. Estas prácticas están diseñadas de forma intensiva por lo que el estudiante suele asistir a la institución durante 20 horas semanales de martes a viernes. Durante el tiempo que el estudiante realiza las prácticas externas, los lunes de cada semana asiste a la Facultad a los grupos de supervisión, bajo la dirección de un profesor Supervisor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Desde los inicios de esta asignatura, la presentación del alumno en el centro de prácticas se ha realizado mediante un curriculum vitae, en soporte papel, a la par que acompaña otra documentación, reguladora de su estancia en la institución. Durante el curso 2010-2011 y hasta la extinción de los estudios de la Diplomatura en este curso 2012-2013, la coordinación del Prácticum, y responsables de esta asignatura han decidido innovar esta presentación sustituyendo la entrega del curriculum vitae en papel por la herramienta audiovisual llamada videocurrículum.

La formación del alumnado para la elaboración de este videocurrículum ha ido a cargo de las orientadoras profesionales del Servicio de Atención al Estudiante de la Universidad de Barcelona. Una vez el alumno ha realizado el vídeo lo ha entregado en un CD a la institución donde realizará las prácticas.

Esta experiencia se valora como una estrategia educativa innovadora a través de la cual se ha podido trabajar en clase el tema de los procesos de selección a las empresas, el uso de las nuevas tecnologías, y competencias profesionales de autoconocimiento, autoconfianza y comunicación, entre otros.

¿Cómo empezó todo?

Es tradición que a los estudiantes de último curso de los estudios de DTS (Diplomatura en Trabajo Social), se les ofrezca una Jornada de Orientación Profesional, de 8 horas de duración, cuyo objetivo es proporcionar información, conocimientos, contactos y técnicas para prepararse para su futura incorporación en el mercado laboral y profesional, amén de facilitar estrategias para acceder al mismo, nuevas maneras de iniciar la búsqueda de empleo, información sobre salidas profesionales, formación complementaria en el extranjero, programas de movilidad post universidad etc..

Los estudiantes que en breve se graduaran, futuros candidatos a buscar empleo son los beneficiarios de éste espacio de formación, única (por lo que se refiere a una sola sesión) y compacta, en cuanto a número y diversidad de conocimientos desgranados a lo largo de la Jornada. Por la importancia y el interés que su contenido suscita entre los estudiantes, sería deseable que ésta, se impartiese gradualmente a lo largo de la formación académica, desde los inicios en la Universidad. Diseñar un itinerario curricular, acumulativo que los prepare y capacite para afrontar los retos cuando se acerquen al mundo laboral. Existen algunas experiencias recién iniciadas, en alguna de las Facultades de la UB involucradas en un proyecto innovador incorporado en los planes docentes, éste itinerario curricular .

Las JOP (Jornadas de orientación profesional), se llevan a cabo anualmente con las orientadoras del Servicio de Atención al Estudiante. El trabajo conjunto de los profesionales de dicho servicio con la Coordinación del Prácticum, ha propiciado nuevas formas de interacción hacia objetivos compartidos, multifacéticos, en lo que se refiere al terreno de la orientación e inserción laboral. Probablemente todo comenzó a raíz de evaluar el contenido y aprovechamiento de estas Jornadas.

¿Cómo optimizar esta actividad y potenciar las capacidades y competencias transversales que se trabajan en este espacio con otras materias de nuestros estudios?

El Prácticum ofrece un marco potencial donde trabajar estas y otras competencias. A través de las prácticas se refuerzan lazos entre la Universidad y la profesión. Para muchos de nuestros estudiantes la formación práctica será su primer contacto con el mundo profesional, un mundo distinto de la formación teórica recibida en las aulas, aunque necesario para su futuro profesional y laboral. Las prácticas transcurren en un escenario que genera numerosas expectativas, al mismo tiempo que despierta miedos e inseguridades. Por ello es necesario y aconsejable acompañar al estudiante durante todo el proceso de un espacio de Supervisión que a la vez que orienta su aprendizaje le proporciona seguridad ante los retos que se enfrenta.

El prácticum es además un excelente observatorio, donde poder analizar en qué medida los estudiantes aprenden y se desenvuelven en la práctica del ejercicio profesional, como ponen en práctica los conocimientos adquiridos,

desarrollan habilidades, y adquieren nuevas competencias, con el fin de lograr su identidad profesional.

En este contexto, sería lógico pensar que entre la Universidad y el mundo profesional deberían existir estrechos lazos, para un mejor rendimiento y aprovechamiento de los estudios y si estos se corresponden a las necesidades del mercado exterior. Acorde con la realidad del mundo laboral y profesional.

¿Por dónde empezamos?

En los últimos años en los que se ha incrementado el uso de la búsqueda de empleo a través de las redes digitales. El videocurrículum, aparece como una de las herramientas más usadas para éste fin.

Permite al candidato dar a conocer unas capacidades que el tradicional CV. no transmite, como el desarrollo de las capacidades comunicativas, la capacidad de síntesis, manifestar la creatividad, demostrar el conocimiento de idiomas u otras habilidades personales.

Las nuevas tecnologías, han revolucionado la forma de buscar empleo, una realidad que nos impulsa a diseñar y formar a los estudiantes en nuevos instrumentos que les capaciten para competir con las exigencias actuales del mercado laboral. Utilizando para ello los conocimientos básicos que se les supone en el manejo inicial de las TIC

Metodologicamente, los estudiantes de Trabajo Social, que se preparan para realizar las prácticas externas, en su totalidad deben presentar su "auto-candidatura" al Centro donde desarrollaran su formación práctica. Tradicionalmente preparan el Cvitae, en soporte papel, que entregan en la entrevista inicial con su Tutor/ra.

La orientación universitaria en la Universitat de Barcelona

La Universitat de Barcelona, con más de 560 años de historia, en la actualidad cuenta con 87.486 estudiantes distribuidos en 6 campus universitarios, 65 grados impartidos en 19 centros propios (18 facultades y 1 escuela universitaria) y 5 centros adscritos.

Desde 1992 el modelo de intervención de la orientación universitaria en la Universitat de Barcelona se ha basado en la colaboración y coordinación de las acciones y programas impulsados por un equipo técnico en orientación (en la actualidad: dos pedagogas y una psicóloga) y aquellos decanos, profesores y/o tutores impulsores de actividades de orientación en las propias facultades.

El trabajo conjunto del equipo de orientación ubicado en un servicio general para los estudiantes y del profesorado de cada una de las facultades ha permitido desarrollar, a lo largo de estos años, la misión de la orientación descrita anteriormente.

El equipo especialista en orientación, en la actualidad, forma parte del Servei d'Atenció a l'Estudiant (Servicio de Atención al Estudiante) y cuenta con

la colaboración de agentes externos a la universidad: Colegios y Asociaciones Profesionales, Portal de Ocupación Eures, Barcelona Activa–Ayuntamiento de Barcelona, consultorías privadas especializadas en networking, web 2.0, desarrollo de competencias, etcétera.

El **Servei d'Atenció a l'Estudiant (SAE)** está especializado en atender, de manera personalizada, al futuro alumnado, estudiantes, estudiantes con necesidades especiales, temporales e interculturales para facilitarles la información, la orientación, el asesoramiento, la ayuda y la atención necesarias a lo largo de todo el periodo de aprendizaje y en el proceso de inserción profesional, así como para conseguir que todos los estudiantes puedan conocer las orientaciones generales de la política universitaria de la UB.

En la actualidad **el equipo de orientadoras del Servei d'Atenció a l'Estudiant (SAE)** dinamiza acciones y programas de orientación según dos modelos de intervención:

- **Acciones permanentes desarrolladas en las instalaciones del SAE:** oferta semestral de *cursos de formación en competencias profesionales*, asesoramiento personalizado semanal en el denominado *Club de Feina*, y *entrevistas personalizadas de orientación* según solicitudes.
- **Programas de orientación en las facultades** diseñados según la demanda, necesidades y realidades de los diferentes estudios: conferencias de orientación en las acogidas a los alumnos de nuevo ingreso, talleres de formación y orientación para las prácticas curriculares, *asesoramiento de currículums vitae* y *entrevistas de selección* de personal en fórmulas de empresas, *Jornadas de Orientación Profesional* al finalizar los estudios.

Los estudiantes beneficiarios de la mayoría de acciones y programas de orientación pueden reconocer académicamente su participación: el alumnado de licenciatura o diplomatura como créditos de libre elección y el de grado como créditos optativos ECTS.

La función de las orientadoras responsables de dinamizar estas acciones y programas es la de asesorar, dar conferencias, impartir talleres y cursos de formación, además de gestionar y adaptar las actuaciones al perfil del estudiante y/o realidad de cada facultad.

El videocurrículum: una herramienta audiovisual innovadora

El videocurrículum es una herramienta audiovisual para que una persona pueda presentarse a empresas. Se inició en Estados Unidos y que cada vez se utiliza más en procesos de selección de personal en empresas y organizaciones catalanas. Consiste en la grabación de un mensaje con un máximo de 3 minutos de duración donde se recoge la formación, competencias, experiencias y objetivo profesional de la persona que se presenta.

Se considera una estrategia producto de la evolución en el uso de las nuevas tecnologías de la sociedad actual y como complemento al curriculum vitae escrito en soporte papel. Favorece que la persona pueda demostrar competencias personales y profesionales de una manera directa sin la necesidad de tener una entrevista de trabajo, además de demostrar su dominio en el uso de las nuevas tecnologías: desde el nivel de producción del vídeo, de realización, así como también la habilidad que haya tenido a la hora de entregarlo a la empresa: mediante un CD, web personal, red social y / o profesional, u otros.

En cuanto a los responsables de la selección, el videocurrículum permite conocer habilidades de comunicación básica como pueden ser la dicción, formalidad / informalidad, su capacidad de sintetizar los aspectos más relevantes en el lugar de trabajo o prácticas que se presente.

Una de las características que valoran las empresas, además de los conocimientos técnicos específicos del puesto de trabajo, es la capacidad de comunicación. Así, una persona que ante una cámara, en un mensaje corto y conciso, es capaz de convencer sobre su capacidad y motivación para realizar un trabajo seguro que favorecerá que se pueda concretar una entrevista personal para que se le conozca con mayor profundidad.

EL USO DEL VIDEOCURRÍCULUM EN EL PRACTICUM DE LOS ESTUDIOS DE LA DIPLOMATURA EN TRABAJO SOCIAL (CURSOS 2010/2013)

Descripción del programa de formación en videocurrículums

En el curso 2010-2011 se planificó un programa de carácter formativo hacia el videocurrículum estructurado de la siguiente manera:

Taller de formación en la Facultad (SAE): Exposición oral + Simulación práctica	Entrega de un documento informativo al finalizar el taller (SAE)	Asesoramiento personal en el “Club de Feina” (SAE)	Entrega de un CD con el videocurrículum en la Oficina de Coordinación del practicum	Ánalysis de los aprendizajes implícitos en los vídeos: Competencias profesionales Uso de nuevas tecnologías
Mes de abril (2 horas)	Mayo		Junio	Julio

Taller de formación en la Facultad (SAE):

El programa se inició con un taller de formación de dos horas de duración y carácter voluntario con una exposición oral técnica a cargo de las orientadoras del SAE. En este taller se contó con la participación de una estudiante que voluntariamente se prestó a realizar una simulación práctica ante sus compañeros de estudio, escenificando el proceso de análisis, síntesis y elaboración del mensaje verbal final de su videocurrículum. Al finalizar la sesión, el Servicio de Atención al Estudiante (SAE), entregó un documento en el que incluía consejos prácticos para la elaboración de esta herramienta audiovisual además de otros enlaces útiles para consultar ejemplos y utilizar aplicativos para la realización final.

Finalizado el taller, las orientadoras del Servicio de Atención al Estudiante brindaron la posibilidad de acudir al Club de Trabajo a resolver cualquier duda en relación del videocurrículum.

Al cabo de un mes aproximadamente, el alumno debía entregar el videocurrículum en un CD en la oficina de Coordinación del practicum de Trabajo Social.

El programa de formación se ha evaluado con un análisis de los aprendizajes implícitos que se podían recoger de los trabajos multimedia realizados. De la información recogida a los Tutores de Centros. De las entrevistas realizadas a un grupo de 15 estudiantes, al finalizar el Prácticum.

Finalidad y objetivos

La finalidad de esta actividad formativa era la de ofrecer pautas para que el alumnado de Trabajo Social pudiese construir de manera autónoma un videocurrículum.

Los objetivos que se perseguían iban relacionados en 4 áreas de conocimiento:

- *I. El currículum vitae*
 - Conocer los objetivos y los contenidos a incluir en un currículum vitae
 - Identificar el perfil profesional que se requiere en cada puesto de trabajo / prácticas
- *II. El videocurrículum*
 - Conocer las ventajas de esta herramienta audiovisual para presentarse en una organización o empresa.
 - Ser capaz de elegir los contenidos del currículum vitae para cada videocurrículum
 - Ser capaz de sintetizar el mensaje verbal
 - Ser capaz de limitar el contenido del videocurrículum en 3 minutos
 - Conocer estrategias de comunicación verbal y no verbal en un videocurrículum

- Aprender los recursos técnicos y materiales necesarios para hacer un videocurrículum
- Conocer recursos para la difusión del videocurrículum
- Reconocer y aceptar los límites en cuanto a protección de datos
- *III. Las competencias profesionales*
 - Valorar las competencias profesionales desarrolladas a lo largo de la trayectoria académica/profesional y otras actividades sociales del alumno
 - Conocer estrategias para demostrar competencias de comunicación, motivación y adecuación al centro de prácticas
 - Utilizar recursos personales y audiovisuales creativos
- *IV. Medios audiovisuales*
 - Conocer las estrategias y recursos de una grabación
 - Conocer sistemas de difusión de una producción audiovisual
 - Aprender técnicas audiovisuales para obtener un videocurrículum de alta calidad

Descripción del grupo

El taller de formación se dirigió al grupo de 3º año, de la Diplomatura de Trabajo Social que en el curso 2011/2012 realizarían el prácticum de intervención en algún centro de la CCAA de Cataluña donde se desarrollen actividades de trabajo social.

Curso	Semestre	Pr.formación	Prácticas	Total estud.formac	Total estudiantes en prácticas
2010-2011	5º	Si	-	40	-
2011-2012	6º	-	74	-	74
2012-2013	6	Si	15	15	15
TOTAL				55	89

Metodología y fases del trabajo

Se planificó el taller de formación con una parte teórica y una práctica. La primera parte más teórica tenía el objetivo de presentar la estructura, contenido y consejos prácticos para la grabación y difusión del videocurrículum y fue a cargo de una exposición oral a cargo de las orientadoras del SAE. A continuación se realizó una simulación práctica con una alumna voluntaria que previamente había preparado este ejercicio.

Preparación de la simulación del taller de formación

La simulación in situ dentro del taller de formación se ha considerado como un elemento clave y complementario a la exposición teórica y la entrega de un documento informativo sobre el videocurrículum.

Con este objetivo, las personas responsables del practicum de Trabajo Social buscaron un alumno voluntario para realizar una simulación a lo largo del taller de formación con el objetivo de escenificar la realidad a la hora de grabar una herramienta audiovisual de este tipo.

La alumna voluntaria envió su curriculum vitae a las orientadoras del SAE con el objetivo de dar a conocer. Días después acudió a las instalaciones de este servicio en 2 ocasiones:

- Primera visita: El objetivo de la 1^a visita era doble: presentar la herramienta del videocurrículum a la alumna y conseguir redactar el mensaje verbal a incluir en su producto. Así, las orientadoras del SAE trabajaron conjuntamente las ventajas, estructura y recursos necesarios para editar un videocurrículum. A continuación analizaron y seleccionaron los contenidos del curriculum vitae de la alumna voluntaria que serían más oportunos a incluir en esta herramienta audiovisual. Con esta selección, se añadieron los mensajes de presentación, enlaces y despedida para que la producción visual consiguiera una secuencia lógica, motivadora y adecuada para la presentación en el centro de prácticas.

Los acuerdos con los que se terminó la 1^a visita fueron que la alumna ensayaría en su casa este mensaje verbal.

- Segunda visita: El objetivo de este segundo encuentro fue triple: en primer lugar había que perfilar el mensaje verbal aprendido, después había que indicarle algunos consejos para la mejora de la comunicación no verbal (dicción, gesticulación, vestuario, etcétera), y finalmente preparar la simulación que se presentaría en el taller de formación ante sus compañeros de clase.

Dinámica del taller de formación

El objetivo del taller de formación ha consistido en proporcionar los conocimientos específicos para realizar un videocurrículum, además de los expuestos anteriormente, se incluyeron otros de carácter técnico como la grabación y edición en formato digital. A destacar que en los estudios de Diplomatura, la implementación de este instrumento se ha considerado una oportunidad para que los estudiantes se dotaran de nuevos instrumentos de la tecnología de la información y la comunicación. A diferencia de los actuales planes de estudio del GRADO en Trabajo Social, que llevan materias en las cuales se trabajan habilidades sociales y comunicativas y donde los estudiantes utilizan y aprenden el manejo de técnicas y medios audiovisuales

ANÁLISIS DE APRENDIZAJES

Una vez todos los alumnos entregaron sus videocurrículums se decidieron las evidencias a través de las cuales se podrían identificar los aprendizajes finales.

Evidencias

Área de conocimiento	Código de la evidencia	Nombre de la evidencia
Curriculum vitae	CV1	Aparecen datos personales, formación, experiencia y objetivo profesional
	CV2	Aparecen las informaciones más relacionadas con el centro de prácticas
Videocurrículum	VCV1	Síntesis adecuada de los mensajes
	VCV2	Duración máxima de 3 minutos
	VCV3	Ritmo ágil del vídeo
	VCV4	Escenificación creativa
	VCV5	Producción original
	VCV6	
	VCV7	Discreción mínima de les datos personales
Competencias transversales	C1	Diccción adecuada
	C2	Gesticulación de la cara
	C3	Gesticulación de les manos y cuerpo
	C4	Mensaje motivador per el inicio de las practicas
Medios audiovisuales	M1	Cualidad de la grabación
	M2	Grabación compatible en la mayoría de los ordenadores

Resultados

Código de la evidencia	Nombre de la evidencia	Nombre de videocurrículums que cumplen ésta evidencia
CV1	Aparecen datos personales, formación, experiencia y objetivo profesional	
CV2	Aparecen las informaciones más relacionadas con el centro de prácticas	
VCV1	Síntesis adecuada de los mensajes	
VCV2	Duración máxima de 3 minutos	
VCV3	Ritmo ágil del vídeo	
VCV4	Escenificación creativa	
VCV5	Producción original	
VCV6	Discreción mínima de les datos personales	
C1	Diccción adecuada	
C2	Gesticulación de la cara	
C3	Gesticulación de les manos y cuerpo	

C4	Mensaje motivador per el inició de las practicas	
M1	Cualidad de la grabación	
M2	Grabación compatible en la mayoría de los ordenadores	

Análisis de los Resultados

Estamos en la fase final correspondiente análisis de las evidencias sobre las competencias técnicas y profesionales de esta experiencia. Estaremos en condiciones de presentar los resultados durante el Symposium. A destacar algunas : El interés manifiesto de los estudiantes y los beneficios obtenidos durante la preparación y presentación de las "auto-candidaturas" en los Centros de prácticas. Las dificultades técnicas surgidas en parte por la deficiente utilización de las TIC en numerosos Centros pertenecientes al ámbito Social. La responsabilidad de publicación protección de datos, difusión de imagen y el Curriculum digital.

CONCLUSIONES

El presente artículo demuestra una triple conclusión:

- El uso del videocurrículum dentro de una asignatura del Practicum ofrece la posibilidad de analizar evidencias del desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios
- La colaboración del profesorado universitario con servicios generales de atención al estudiante favorece la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La utilización de un instrumento potencial de impacto global de la tecnología en las redes de aprendizaje es clave para su aplicación en la fase de inserción laboral de nuestros estudiantes.

El uso del videocurrículum como instrumento de análisis de competencias

Mediante el análisis de los 70 videocurriculums se demuestra la posibilidad de utilizar esta herramienta para analizar el desarrollo de competencias transversales y de dominio de nuevas tecnologías. Así, con la observación de la dicción, gesticulación de la cara, las manos y el cuerpo, puede aportar información del nivel de autocontrol emocional, autoconfianza de la persona... aspectos que en un posterior estudio convendría analizar con mayor profundidad.

Respecto a la síntesis, ritmo, estructura y coherencia del mensaje puede indicar la capacidad de análisis, síntesis y comunicación verbal del estudiante.

Cuánto al nivel de grabación y edición del vídeo puede indicar el dominio del estudiante de las nuevas tecnologías o bien la estrategia que ha buscado para conseguir un buen resultado final del documento.

La necesaria colaboración del profesorado con servicios generales de la universidad

Esta experiencia demuestra la importancia que los profesores puedan contar con las aportaciones técnicas de especialistas propios de la universidad. En este caso, la formación para la realización de videocurrículums del equipo de orientadoras del Servicio de Atención al Estudiante es un ejemplo.

La aplicación de pedagogías innovadoras, saber abrir nuevas vías que preparen a nuestros estudiantes en el uso y aplicación de éstas, son parte de los objetivos que se plantean en las prácticas externas. Prácticas, en una doble vertiente, institucionales y docentes. Institucionales porque refuerzan las relaciones entre la Universidad y el contexto social que le rodea. Docentes porque a través de ellas se favorece el contacto con el sector profesional y laboral y ofrece la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas. Permite a su vez ajustar la formación a las necesidades del sector socioeconómico a la vez que los prepara para su futuro profesional.

Para concluir, valoramos cómo muy interesante esta experiencia de carácter innovador no únicamente por incorporar una herramienta estratégica para la inserción actual de los universitarios, sino también para poder utilizarla como herramienta útil para analizar el desarrollo de las competencias personales y audiovisuales de los universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alastruey, R. (2009) *Empleo 2.0*. Barcelona: Editorial UOC
- Álvarez, V.; Lazaro, A. (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Colomer, M.A.; Lluch, A.; Naranjo, M. (2011) *El videocurrículum: una nova eina. Documento de Colección “Instruments de recerca de feina (Club de Feina)*. Barcelona: Servei d’Atenció a l’Estudiant.
- Colomer, M.A.; Lluch, A.; Naranjo, M. (2012) Acciones y programas de orientación en la Universitat de Barcelona. *I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Echeverría, B. [Coord.]; Isus, S.; Martínez, P.; Sarasola, L. (2010) *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial UOC

-
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- De Vicente, I.; Freixa M.; Renom M^a À. (2012) *Camí per la millora de la qualitat de les practiques en el marc dels estudis de Treball Social de la UB*.Barcelona. RTS (Revista de Treball Social), nº 196 ,
- Rodríguez, M. LI. (Coord.) (2008). *Dels estudis universitaris al món del treball. La construcció del projecte professional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, M. LI.; Figuera, P. (2007). *Reflexiones en torno al balance de competencias: concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Romero, S. (2002). *Orientación para el Desarrollo de la Carrera Profesional del Universitario. Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe, S.L..
- Romero, S. (2004). Aprender a Construir Proyectos Profesionales y Vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 15. Núm. 2., 337-354
- Sobrado, L.; Cortés, A. (Coords.) (2009). *Orientación profesional: nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

LOS TUTORES DE CENTRO Y SU INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS

Fernando López-Azcárate Fernández

Universidad de A Coruña

Considerando que, en el diseño de la formación universitaria del profesorado, se debe tener muy presente la necesidad de favorecer la adecuada conexión entre los aprendizajes en contextos académicos y los aprendizajes en contextos reales trataremos de indagar, a través de la opinión de los Tutores de Centro, en qué medida se potencia esta conexión.

Entendiendo que son los Tutores de Centro los que contribuyen a establecer esta conexión, profundizaremos en su opinión sobre la repercusión de las Prácticas en los estudiantes, tanto a nivel profesional, como a nivel personal. Incluyendo aspectos como la reflexión sobre la práctica, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo o diferentes cuestiones que, en su opinión, mejorarían la formación integral de los alumnos.

INTRODUCCIÓN

Teniendo como referencia a uno de los actores fundamentales, dentro del Practicum en la Formación Inicial del Profesorado, hemos querido indagar en la opinión de los Tutores de Centro en relación a determinados aspectos de dicha formación. Esto nos permitirá conocer de primera mano la opinión de Tutores que han recibido a lo largo de los últimos años, de manera constante, alumnos de las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Lengua Extranjera, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Por tanto, podemos hablar de un grupo heterogéneo de profesionales con amplia experiencia en labores de tutorización en las Prácticas.

Conoceremos la opinión sobre diferentes aspectos relativos a la planificación y puesta en marcha del Practicum a través de los profesionales encargados de ayudar a los alumnos en lo que podemos denominar su tránsito desde el mundo académico a partir de un contexto, el universitario, que en un principio presuponemos más teórico, hacia el desarrollo profesional, vinculado a contextos más reales, en cuanto al trabajo con los alumnos y la participación

de una forma directa en la vida dentro de un centro educativo a través de la experimentación en lo que será en el futuro su desempeño profesional.

Pero no podemos dejar de pensar, cuando tratamos estos temas y establecemos esta división, si se trata más de una separación más ficticia y artificiosa que real, no pudiendo negar en ningún caso que “lo que está fuera de duda es la necesidad de que el estudiante tenga oportunidades de conocer directamente y de actuar en los contextos reales durante su etapa formativa” (Sanmamed, 2011, p. 923).

Es cierto que con mucha frecuencia, y especialmente al hablar del Practicum, se establece esta separación entre los dos contextos, el académico y el denominado real. Pero igualmente debemos señalar que, en no pocos casos, también es frecuente encontrar autores que tratan de buscar un punto común de encuentro a la hora de definir aquellos aspectos que contribuyen a mejorar los resultados. Este punto de encuentro a menudo viene determinado por la necesidad de establecer una fuerte coordinación entre los Tutores Universitarios y los Tutores de Centro, “siendo imprescindible establecer cauces que favorezcan el desarrollo fluido de relaciones” (Molina, 2007, p. 881), así como, “facilitar y favorecer la relación entre tutores de empresa o entidad y los tutores/as docentes” (Casal, 2007, p. 269), o en palabra de los Tutores de Centro, “realizar más reuniones con los maestros del colegio durante las prácticas” (Lara, et al., 2007, p. 680).

Sumándonos a este planteamiento entendemos que, en gran medida, el éxito o fracaso en los planteamientos iniciales de los diversos Practicum dependerá de la conexión que se establezca entre los distintos actores participantes en ellos, y de manera muy especial entre los Coordinadores de la Universidad y los Coordinadores y Tutores de los Centros.

Otro aspecto importante es el hecho de que, esta relación entre ambos, no ha estado exenta de polémica ya que, “la desconfianza en el peso y en el reparto de porcentajes de evaluación y así como de competencias en el prácticum entre el profesor del colegio y el de la Universidad” ha estado presente, debido en gran medida a las “falsas creencias de unos y otros” (Pérez, 2005, pp. 316-317).

Se hará por tanto necesario traspasar estas “falsas creencias” y acercarse a un mayor conocimiento de la realidad presente en ambos ámbitos del ejercicio profesional, tomando como referente para ello al alumno. Este deber ser el nexo común de estas realidades y sobre el que ambos deberán ejercer su influencia para que pueda realizar, de la forma más amplia posible, la conjunción entre los aprendizajes en contextos académicos y los aprendizajes en contextos reales, permitiendo vincular lo conceptual e informativo con lo práctico y situacional.

A través de la presente comunicación trataremos de profundizar en estos y otros aspectos relacionados con el Practicum partiendo, como hemos comentado, de la visión que sobre diferentes aspectos de este periodo formativo tienen los Tutores de Centro.

OPINIÓN DE LOS TUTORES DE CENTRO SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS.

Tomando como hilo conductor algunos de los aspectos planteados en la presentación de este XII Symposium y teniendo presente el tema principal elegido en esta edición, “La Construcción de un Practicum para la Formación Integral de los Estudiantes”, hemos elaborado una entrevista estructurada en cuatro bloques con cuatro preguntas dentro de cada uno de ellos, con la intención de profundizar en diferentes aspectos que pueden ayudar a definir qué aspectos contribuyen de una manera decisiva en la formación integral de los estudiantes.

Por tanto, retomamos el trabajo iniciado en la anterior edición de este Symposium intentando establecer, a través de la reflexión de los Tutores de Centro, aquellos aspectos que contribuyen de una manera directa en el mejor desarrollo posible de este periodo formativo, en relación a la participación de la Universidad, el Centro Educativo, su propia implicación y la de los alumnos.

Para ello hemos realizado un estudio exploratorio de carácter cualitativo, desarrollado a través de entrevistas.

Como indicábamos anteriormente, estas entrevistas fueron planteadas a catorce Tutores de Centro, que desarrollan su labor docente como tutores de Educación Primaria, Educación Infantil, Profesores Especialistas en Lengua Extranjera, Educación Física y Audición y Lenguaje, en un centro privado-concertado de A Coruña, contando todos ellos con una amplia experiencia a la hora de tutelar el trabajo de los alumnos universitarios en la realización del denominado Practicum.

Considerando la amplia práctica docente de estos profesionales y la diversidad de especialidades presentes en la muestra, creemos que su visión puede aportar un enfoque amplio y variado dentro de la experiencia vinculada a las Prácticas Educativas en un centro.

Tomando como referencia el guión de la entrevista, entregado a los Tutores de Centro, realizaremos a continuación el análisis de los datos obtenidos.

En la introducción al BLOQUE I, hemos expuesto que “Partiendo de la base de que una adecuada formación requiere de una correcta conjunción entre aprendizajes en contextos académicos y aprendizajes en contextos reales, que permitan vincular lo conceptual e informativo, con lo práctico y situacional”, solicitamos a los Tutores que nos formulen sus opiniones en referencia a cuatro cuestiones.

- En qué medida consideran que la información y ayuda aportadas desde la Universidad contribuyen a que puedan favorecer, desde su función como tutores de centro, que los alumnos establezcan esta conjunción de aprendizajes en contextos académicos y aprendizajes en contextos reales.

A través de esta primera pregunta podemos comprobar cómo la amplia mayoría de los Tutores de Centro consideran “escasa” la información y ayuda aportadas desde la Universidad, indicando que se trata de una información “meramente descriptiva”; “sin unas directrices claras”; “reduciéndose básicamente a las pautas que se le piden al alumno en prácticas para el desarrollo de sus memorias, por lo que éstas poco contribuyen a que, como profesor tutor del Centro, pueda guiar al alumno”. En algunos casos también señalan que “falta coordinación, organización y planificación, para indicarnos los puntos básicos del trabajo a realizar con sus alumnos en prácticas”, considerando muy importante “que haya una adecuada información e intercambio de aportaciones entre la Universidad y el Tutor de prácticas en el Centro Educativo”.

- Cómo creen que, un tutor de centro, podría contribuir a mejorar la correcta conjunción entre aprendizajes en contextos académicos y aprendizajes en contextos reales.

Mediante las respuestas aportadas podemos destacar cómo los Tutores continúan insistiendo en la necesidad de “tener un contacto periódico con los profesores universitarios... para intercambiar impresiones de cuáles son las carencias o fortalezas que se observan en los alumnos de prácticas”; “deberíamos asistir a algunas sesiones preparatorias en la Universidad... para que las prácticas fuesen más provechosas para todos”. En una referencia más directa a esta conjunción de aprendizajes se indica que “podría aportar más si tuviera conocimientos sobre los aprendizajes en los contextos académicos que se están impartiendo en la Universidad”; “permitiendo que su alumno de prácticas vea simple y llanamente la realidad del aula, dejándole intervenir y formar parte de esa realidad académica”; “mostrándoles a los alumnos cómo llevamos las clases y después a ellos que den las clases”; “facilitándole la integración y adaptación al contexto escolar y al grupo, asesorando al estudiante en prácticas en cuestiones pedagógicas y didácticas” o “la función principal del tutor, durante el periodo de formación práctica, debería de ser la de guía del alumno, para realizar una adecuada conjunción entre los aprendizajes académicos y los aprendizajes en contextos reales”.

- Cuál entienden que debe ser la aportación que, en esta misma línea, puede hacerse desde el centro para ayudar a que los alumnos en prácticas vinculen los aprendizajes más conceptuales e informativos, con aquellos de tipo práctico y situacional.

Los Tutores nos indican que “sería muy positivo dar oportunidades de participación en actividades variadas”; “hacerle conocer las características del centro y de los alumnos y dejarles llevar a cabo unas sesiones donde tengan que adaptar lo aprendido a la realidad”; “potenciar un poco más la participación más activa en las aulas”; “sería bueno buscar más momentos para la reflexión conjunta”; “propiciar que el alumno se empape de todo tipo de

situaciones que se dan en el centro”; “sería importante que los alumnos se sintiesen integrados en el centro”; o “en los contactos previos, se podría aportar un resumen de la metodología de trabajo que se sigue en determinado centro y etapa en que se solicitan las prácticas”.

- En función de su experiencia, en qué medida consideran que los alumnos son capaces de realizar esta transferencia de aprendizajes desde el mundo académico, a contextos reales.

Las respuestas aportadas señalan que “les cuesta realizar esta trasferencia”; “si reflexionan... podrían mejorar mucho más”; “sí consiguen, aunque incompleta, una importante toma de contacto con la realidad en el desarrollo y práctica de las sesiones, pero no llegan sin embargo, a tomar conciencia del trabajo que se desarrolla detrás, en el ámbito de la Organización Escolar”; “les resulta bastante difícil”; “sólo los alumnos de cierta edad y madurez son capaces de transferir estos aprendizajes”; “es necesario mucho tiempo y no están tanto”; “pueden hacerlo si tienen claro qué es lo que están aplicando”; “los alumnos empiezan con miedo y con un concepto un poco erróneo de lo que es enseñar... en la actualidad los alumnos de prácticas son más dependientes del tutor que hace años”; “dependerá mucho del trabajo de formación previo que traigan, de sus propias capacidades y características personales y de las aportaciones que en cada momento hayan podido recoger de su paso por el aula”; “el primer año les cuesta mucho... en las siguientes prácticas, ya tienen solucionados algunos dilemas lo que les permite aportar al aula parte de sus conocimientos”.

A continuación, en el denominado BLOQUE II planteamos a los tutores de Centro que, “Si el buen PRACTICUM es aquel que cumple adecuadamente con su función formativa, es decir, que se trata de una experiencia que mejora a los estudiantes como futuros profesionales pero también como personas, que completa sus aprendizajes académicos pero que les ayuda también a ampliar su experiencia vital e ir construyendo un proyecto de vida más estimulante”, solicitamos a los tutores que profundicen en las cuestiones que desarrollamos a continuación.

- En qué aspectos mejoran los estudiantes como futuros profesionales, tras su experiencia en el centro educativo.

Los Tutores de Centro responde indicando que, “se vuelven menos rígidos, abren la mente a maneras de hacer nuevas, se muestran más permeables y en general más creativos”; “mejoran en el conocimiento del contexto educativo, en el trabajo en equipo con otros profesionales, en la relación con los alumnos, en la adquisición de estrategias para enfrentarse a un aula, en la observación directa de la psicología evolutiva de los niños, en la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y la transmisión de contenidos, en el conocimiento real de la organización de un centro, etc.”; mejoran “en el aspecto relacional y, sobre todo, lo que cambia

es el enfoque que tienen del trato con las familias”; “el Practicum les ayuda a poner en funcionamiento todo lo aprendido, lo cual a veces no se ajusta a la realidad, empiezan a ver la diversidad del aula, donde se tienen que ajustar a los diferentes alumnos y aprender a poder comunicarse y llegar al alumno de diferentes formas, dándose cuenta de que no es tan fácil ajustarse al perfil de los alumnos, la temporalidad, el centro, etc.”; “a partir de la intervención real y de la observación de otros profesionales, pueden decidir lo que consideran adecuado o no, lo que creen que serían capaces de hacer o no”; “dejan de ser tan rígidos y críticos con otras formas de enseñar diferentes a los modelos que traían de la Universidad, se dan cuenta de que la realidad es diferente a la teoría y de que no solo enseñan ellos sino que también se aprende de los niños”; “les permite también adquirir conocimientos prácticos sobre la gestión de aula, observar las rutinas diarias y las diversas destrezas y habilidades para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia, aprenden también a gestionar las dificultades y los conflictos que se producen a lo largo de la jornada laboral”; “aprender a tener paciencia”; “son más flexibles, ven más opciones, valoran menos el libro de texto y aprenden a necesitar la creatividad”; “observan las relaciones interprofesionales, cómo funciona el equipo humano del centro”; “mejoran como personas y valoran los logros, incluso los más ínfimos, que puedan obtener los niños y las niñas del centro educativo”.

- En qué medida consideran que la experiencia del Practicum influye en aquellos que la realizan.

Según la opinión de los Tutores esta influencia “les hace comprobar hasta qué punto es una profesión para la cual es necesaria una buena preparación no sólo académica sino también una madurez moral, emocional y psicológica”; “es el punto de referencia en el que contrastar lo aprendido en la Facultad, es también un momento importante para reforzar, o no, la propia vocación profesional, suele entrar en juego el componente afectivo de los estudiantes, se crean vínculos con los alumnos que también marcan en la vida de los universitarios”; “te das cuenta que una vez que estás en un aula tienes que volver a empezar y buscar tus propios mecanismos”; “les hace darse cuenta de que la realidad del aula no es sino un reflejo de la realidad en la que vivimos”; “es donde realmente comienzas a ver tu persona y si sientes que es lo que quieras en realidad”; “conocen lo que va a ser su espacio real de trabajo... le servirá para validar o cambiar sus esquemas conceptuales anteriormente aprendidos”; “les supone una experiencia planificada que les permite vivenciar la escuela y capacitarse en la planificación de conocimientos y en la formación de actitudes”; “les hace comprobar que es una profesión que necesita una buena preparación y una constante formación, además de una madurez a todos los niveles”; “muchas gente sigue estudiando la carrera con más

entusiasmo, si las prácticas le han aportado la visión positiva de que esa es la dirección que quieren seguir en su vida”.

- En su opinión, qué hace que los alumnos, una vez iniciado el contacto con su futura profesión, puedan construir un proyecto de vida más estimulante.

Entre las consideraciones sugeridas podemos destacar “el percibirse de cómo influyen en los niños y niñas, el constatar que los alumnos de primaria son esponjas que absorben tanto lo que quieras transmitir y explicitar como aquello que no sabías que estabas transmitiendo..., el contacto con la profesión en ningún caso los deja indiferentes, si tenían miedos, dudas, o bien los empiezan a superar o bien se incrementan”; “interiorizan una realidad que hasta el momento era para ellos desconocida”; “influye mucho el tipo de tutor que tengas en las prácticas, la relación que mantengas con él, el grado de participación que te permita tener, etc.”; “el contacto con el aula hace que les estimule, ya que ven pequeños logros que consiguen con los alumnos”; “la ilusión de poder mejorar las cosas y conseguir paso a paso todo aquello que te propones y que con tanto esfuerzo realizas, ya que tu futura profesión va a ocupar un enorme espacio en tu vida y lo quieras o no va a formar parte de tus proyectos y los va a condicionar”; “la ilusión por enseñar lo que sabes, por compartir tus conocimientos y por establecer una relación más fuerte con los niños... a todo profesor le satisfacen los logros de sus alumnos, que, en muchas ocasiones, tomamos como propios”; “les hace ser conscientes, de la importancia del papel, que como maestros tenemos con cada uno de nuestros alumnos”; “creo que, a los estudiantes vocacionales, les ayuda a tener más ganas pero también más respeto y, quizás, algún miedo”; “es una carrera de fondo para el resto de tu vida con constantes variables que te obligan a implicarte para mejorar tu práctica profesional”; “que un niño o niña con serias limitaciones comience a hablar, o a leer, porque tú has contribuido a que así sea.... ¿hay algo más estimulante para un profesional?”.

- Cuáles consideran que son los aspectos más importantes que un tutor debe de tener en cuenta para favorecer todos estos aspectos.

Entre las razones más importantes indicadas por los tutores estarían el “hablar con sinceridad desde su experiencia vital y profesional... ofrecer una visión optimista y constructiva de la profesión, sin ocultar las evidentes dificultades y aspectos de mejora pero sin caer en la visión pesimista y excesivamente negativa”; “es bueno que el tutor transmita su vocación, su entusiasmo por la profesión, su cariño y entrega por los alumnos, su capacidad de trabajo en equipo, etc.”; “la resiliencia”; “en la observación se debe tener una buena comunicación y en la práctica darles autonomía y a la vez guiarlos un poco para que se sientan seguros”; “un tutor deberá ser capaz de mostrarle a sus alumnos lo más apasionante del trabajo,

deberá transmitir ilusión, entusiasmo, fomentar la curiosidad y el querer saber más y sobre todo la realidad pero siempre desde un punto de vista optimista ya que si sólo mostramos lo negativo de las cosas los alumnos no mostrarán curiosidad por querer saber más y hacer las cosas mejor”; “dar confianza, ilusión y ánimo a los futuros profesores para que desarrollen su labor”; “son muy importantes los conocimientos a nivel teórico, aunque evidentemente hay ciertas habilidades que no se aprenden en los libros, ser capaz de liderar una clase, de atender las necesidades de cada niño, de llevar a cabo una determinada actividad”; “animarles siempre a perseverar e intentar superar todas las dificultades que se encuentren, teniendo confianza en sí mismo”; “valorar el interés mostrado por el estudiante, el desarrollo y participación del alumno en prácticas”; “darle las respuestas que necesite pero dejando sitio para su propia reflexión e intentando generarle nuevas preguntas”; “no forzar las situaciones, apoyar y guiar las iniciativas ayudando a planificarlas, explicar el porqué de determinadas decisiones, favorecer la implicación, resolver dudas”; “mostrarle programaciones y aclararle que no siempre se consiguen los objetivos, pero cualquier paso hacia delante es un logro y una satisfacción”.

En el BLOQUE III se considera que, “más allá de establecer la necesaria relación entre los aprendizajes en contextos académicos y los aprendizajes en contextos reales, otro de los aspectos fundamentales, dentro de este momento de formación, es la necesaria reflexión sobre la práctica convirtiendo su experiencia en una fuente de aprendizaje, que le permita incrementar su capacidad de aprender con autonomía y potencie el aprendizaje reflexivo, avanzando en aspectos como la construcción del propio conocimiento, la toma de decisiones o la búsqueda de recursos y el trabajo colaborativo”. Dentro de este nuevo Bloque formulamos las siguientes preguntas.

- Por qué se consideran como, algo fundamental para el futuro desarrollo profesional, aspectos como la capacidad de aprender con autonomía, el aprendizaje reflexivo o la construcción del propio conocimiento.

La justificación de algunos de estos aspectos, argumentada por los tutores, nos indica que “es algo fundamental para su futuro desarrollo profesional porque sin autoevaluación, sin reflexión de la práctica docente, sin capacidad de aprender de forma autónoma y reflexiva no puede darse un buen maestro, ni siquiera un maestro mediocre o malo”; “porque tenemos la necesidad de estar aprendiendo toda la vida y más en esta profesión y porque vamos a tener que enseñarles a nuestros alumnos a aprender con autonomía, a que reflexionen sobre sus aprendizajes y a que construyan su propio conocimiento”; “no sólo es importante; sino también necesario para la propia autoevaluación profesional partiendo desde el punto de vista del aprendizaje significativo”; “hoy más que nunca, la educación debe preparar adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y para afrontar los retos que de ella se deriven... pues

tanto el aprendizaje reflexivo como la capacidad de aprender con autonomía juegan un papel clave, no solo en el contexto académico, sino en cualquier contexto vital”; “son importantes porque los profesores no son meros transmisores de información”; “los años de experiencia conforman un bagaje importante pero siempre que, en el día a día haya cabida para la reflexión sobre la práctica educativa”; “si algo funciona año tras año, ¿por qué cambiarlo? si no trabajamos desde el principio buscando nuevos retos, reflexionando y evaluando el trabajo realizado, lo más probable es que nos acabemos acomodando en la práctica que mejor conocemos, perdiéndonos la oportunidad de seguir evolucionando”.

- La toma de decisiones y la búsqueda de recursos, consideran que son aspectos que se trabajan lo suficiente en el desarrollo del Practicum.

La mayoría de las respuestas señalan que no son aspectos que se trabajen lo suficiente aunque también indican que, “a veces en el Practicum les damos pocas oportunidades para tomar decisiones”; “depende del tutor de prácticas pero también del propio interés que muestre el tutorando”; “no se generan momentos en los cuales los alumnos deben tomar decisiones sobre el proceso ya que siempre dependen de decisiones de todos los que les rodean, bien sea la Universidad, los tutores, el centro,...”; o que “en muchos casos ni tan siquiera deciden acerca de qué van a realizar la unidad puesto que ya se la dan pautada”.

- La reflexión sobre la práctica se traduce en la elaboración de la denominada “memoria de prácticas”. Considerando que los alumnos deben reflexionar sobre diferentes aspectos relativos a su periodo de formación en el centro y teniendo presente el futuro desarrollo profesional, sobre qué aspectos consideran que los alumnos deberían reflexionar en mayor medida.

En opinión de los Tutores de Centro los alumnos deberían reflexionar sobre “los distintos aspectos que configuran nuestra labor docente: la gestión del aula, la relación con los alumnos, el trabajo en equipo, la relación con las familias, la evaluación, las metodologías de enseñanza, etc.”; “debe llegar a entender que debe hacer uso de los conocimientos adquiridos atendiendo a las circunstancias que se encuentre, atendiendo a éstos conocimientos como fines por los que encaminarse y no marcarse objetivos muchas veces imposibles de lograr según las realidades de cada Centro”; “qué pueden aportar ellos para que el sistema funcione mejor, para que los alumnos con dificultades salgan adelante, para que mis compañeros de trabajo estén contentos de trabajar conmigo, etc.”; “se debe reflexionar sobre lo observado, y ser consciente que cuestiones que funcionan en un momento determinado no lo hacen en otro, que el proceso de enseñanza-aprendizaje está en constante movimiento”; “no centrarse tanto en el qué enseñar sino en el cómo enseñar”; “en las relaciones

humanas, los tipos de profesores y el porqué de una u otra práctica educativa”; o que, “tras la experiencia, reflexionen, si verdaderamente están dispuestos a ejercer esta gran responsabilidad”.

- Teniendo en cuenta que, uno de los aspectos más importantes de la profesión docente es el trabajo colaborativo, cómo se ayuda a potenciar este aspecto desde el Practicum.

Los Tutores entienden que los alumnos en prácticas debe “estar realmente integrados en un equipo docente y realizar aportaciones y participar de forma colaborativa con otros docentes además de con su tutor de prácticas”; “que sea más de un alumno el que viene a realizar las prácticas al centro, pues el diálogo y la reflexión conjunta favorecen este punto”; “integrando a estos alumnos en mayor medida en la vida escolar, participando en diferentes áreas y aulas con los tutores, en reuniones de ciclo, claustro...”; “se debería ver un trabajo de colaboración entre el tutor del Practicum, alumno y tutor del centro, manteniendo el contacto entre ambos, no como meros evaluadores, sino como formadores de futuros docentes”; “enseñándoles cómo trabajan los diferentes equipos del centro... con las ideas de todos, se construye una mejor educación... se hace entre el tutor y el alumno de prácticas que, con su trabajo, reciben un beneficio mutuo”; “tienen que ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social”; “podría hacerse un grupo de trabajo con los alumnos de Practicum de un mismo centro y elaborar un documento breve de ventajas e inconvenientes que se han encontrado en el mismo”; “ayudando a nuestros estudiantes en diferentes aspectos: dialogar, compartir ideas, opiniones, experiencias, superar conflictos, tomando decisiones...”.

Para finalizar la entrevista, a través del BLOQUE IV, hemos tomado como referencia el tema propuesto en este XII Symposium Internacional Sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, “Un Practicum para la *formación integral* de los estudiantes” y partimos de la premisa de que, “En la búsqueda de una Formación Integral de los estudiantes, durante su periodo de práctica profesional, serán fundamentales determinados aspectos que deberán tener en cuenta los diferentes actores que participan en su desarrollo”. Profundizando en este aspecto a través de las siguientes preguntas.

- Desde el punto de vista de la Universidad, qué elementos creen que favorecerían la Formación Integral de los estudiantes.

Entre los principales elementos que favorecerían la Formación Integral se indican, “incidiendo más en los procedimientos y procesos y no tanto en los contenidos”; se “favorecería si la formación que se imparte en la Facultad no fuera simplemente académica, sino también englobara otros aspectos de la función docente: rasgos humanos y valores de un profesor, capacidad de trabajo en equipo, trato con las familias, relación con los alumnos, estrategias de gestión de aula,...”; mostrando “una realidad menos teórica y más práctica”; “deberían

aportar los medios para que se produjese un aprendizaje mutuo del alumno y el tutor, no consiste en mandar a los alumnos a los centros y en confiar en el buen hacer del tutor que les toque, sería importante que incentivasen, de alguna manera, a los tutores de Infantil y Primaria para que no considerasen el hecho de tener un alumno de prácticas como una carga y no un beneficio para ambos”; “dejando de lado mucha teoría y desarrollando más procesos, simulando realidades y preparando todos los aspectos de la práctica docente real, en la que poco importa recordar qué decía la LOGSE, pues ya no está, y sí cómo enfrentarte a las familias, cómo hablar con tus alumnos... y trabajando desde la Universidad las corrientes que hoy por hoy se van demostrando que funcionan, que ayudan al aprendizaje real del alumnado, especialmente de los más débiles: Inteligencias Múltiples, Proyectos de comprensión...”; “en muchas ocasiones, no tienen claras sus funciones, favorecería esta situación el ofrecerles unas pautas claras”.

- Qué aspectos de la organización del Centro educativo consideran que potenciarían una mejor Formación Integral de los alumnos en prácticas.

En este punto debemos destacar que la mayoría del profesorado considera que la Formación Integral se vería reforzada “favoreciendo su integración en el centro y su participación a diversos niveles, no solo de aula con su tutor de prácticas en el centro”; “hay que tener en cuenta que los tutores de las Universidades no suelen tener comunicación alguna con el Centro más que en el contexto burocrático sin llegar a existir contacto con el profesor tutor”; “la posibilidad de asistir a reuniones de curso, claustros, juntas de evaluación, etc. sin duda potenciarían esa formación integral, ahora bien, otra cosa es si el centro educativo puede verse comprometido con tales actuaciones”; “en nuestro centro, además de tener un tutor, los alumnos tienen una persona encargada de su formación inicial y les orienta en su forma de desarrollar su labor en este período, es un nexo de unión entre el colegio y la Universidad”; “explicar cómo secuenciamos una jornada completa y permitirle participar en la misma, siempre de manera activa y fomentando en el alumno su espíritu innovador para introducir en el aula nuevas actividades o experiencias”.

- Cómo pueden influir los Tutores de Centro en este aspecto.

Los Tutores entienden que la Formación Integral de los alumnos se verá mejorada, “integrando a los alumnos no solo en las dinámicas de sus aulas y clases sino en los equipos educativos a los que pertenecen, potenciando que los alumnos en prácticas participen de forma activa en diferentes ámbitos y que colaboren en los equipos de trabajo”; “establecen una relación muy personal con ellos al compartir muchas horas del día en el aula, esto hace que se puedan conocer más y reflexionar con ellos no sólo sobre aspectos estrictamente

académicos, para ser un buen docente no llega con saber transmitir unos contenidos, sino que también se requieren unas actitudes y aptitudes personales”; “los tutores deben de ser personas abiertas, comprensivas, flexibles y autocríticas”; “tiene que ser el facilitador principal, para que el alumno en prácticas se sienta cómodo/a y a gusto en el centro”; “poniendo francamente la experiencia personal y profesional al servicio de ellos”; “escuchando las inquietudes del alumno y facilitándole ayuda”.

- En qué medida consideran que los alumnos pueden ayudar a desarrollar una Formación Integral.

Consideran que esta ayuda se verá favorecida cuando los alumnos son capaces de exponer “de forma clara sus necesidades de formación, tanto por carencias como por querer ampliar una formación que ya es buena, haciendo propuestas, sugerencias, y explicitando sus miedos y sus fortalezas”; “con una actitud abierta, receptiva, crítica y reflexiva”; “deben de saber escuchar, participar, colaborar y desarrollar una actitud de crítica constructiva”; “deberían acudir al centro de prácticas pensando en entregarse a su trabajo e imbuirse de todo lo que en él sucede pero, por desgracia, la mayoría de las veces, no traen las ideas claras y todavía no son capaces de procesar todo el input que reciben”; “profundizando en los contenidos aprendidos en la Universidad y poniéndolos en práctica, con iniciativas propias”; “necesitan tener claras sus necesidades y tener ganas de formarse y aprender, sin miedo a preguntar y sabiendo valorar lo positivo del equipo en el que está realizando sus prácticas”.

CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar los Tutores de Centro consideran que tanto la ayuda, como la información proporcionada por la Universidad son escasas, debiendo mejorar significativamente algo tan importante para el buen desarrollo del Practicum como es el establecer una adecuada coordinación entre la Universidad y los Centros de prácticas. Coordinación que se hace aún más necesaria a la hora de favorecer la transmisión de los aprendizajes desde contextos académicos, a los contextos reales en los que los alumnos de Practicum desarrollan su experiencia y toman contacto con su futura profesión. Para ello los Tutores de Centro consideran que es necesario mostrarles la realidad de las aulas y facilitarles una participación directa dentro de ellas, algo que debe favorecerse desde los equipos directivos de los centros educativos donde se realizan. Esta transferencia de aprendizajes por parte de los alumnos, en opinión de los Tutores de Centro, no parece que sea algo sencillo sino que, es algo que se consigue con un buen trabajo previo, dependiendo en gran medida de las características de los propios alumnos y del hecho de poder contar con el tiempo necesario para asimilar y reflexionar sobre los aprendizajes.

La experiencia aportada por el Practicum puede suponer que los alumnos mejoren su conocimiento del contexto educativo, volviéndose menos rígidos y siendo capaces de adquirir más conocimientos prácticos de tal manera que les permitan mejorar en el aspecto relacional, tanto dentro, como fuera del aula. Este contacto con la realidad educativa también puede suponer que los alumnos sean más conscientes de la necesidad de una formación continua y puedan contrastar sus creencias sobre el mundo educativo. Todo ello hace que vayan construyendo su propia visión de la profesión y con ella las expectativas y los logros que desearán alcanzar en su futuro desarrollo profesional. Los Tutores de Centro también consideran que, con el objetivo de favorecer el mejor desarrollo posible de los alumnos en su paso por este periodo formativo, es necesario ofrecerles una visión optimista y entusiasta de la profesión, apoyándolos pero dejando sitio para su propia reflexión.

En esta misma línea la reflexión, la autonomía en el aprendizaje o la construcción del propio conocimiento se consideran aspectos fundamentales para el futuro desarrollo profesional. Su importancia radica en que todos ellos son aspectos que tendremos que transmitir a nuestros alumnos y configuran la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pero a pesar de ello los Tutores de Centro consideran que aspectos tan importantes como la toma de decisiones y la búsqueda de recursos no se trabajan lo suficiente durante el Practicum, debido en gran medida a que la mayoría de las decisiones son tomadas por todos los que les rodean y no se ven implicados, lo suficiente, en el proceso. Estas reflexiones que los alumnos deben hacer se verán plasmada en la denominada “Memoria de Prácticas”, en la cual sería importante, según indican los Tutores de Centro, que los alumnos reflejaran los distintos aspectos que configuran la labor docente, tras su paso por el Centro, pero también la necesidad de aplicar los conocimientos atendiendo a las circunstancias de cada momento, así como, distintas reflexiones sobre qué pueden aportar ellos para que el sistema funcione mejor. Otro de los aspectos más importantes de la profesión lo constituye el trabajo colaborativo. Algo que se verá potenciado a través del trabajo colaborativo que desarrollan los diferentes equipos docentes del Centro y que los alumnos en prácticas deberán saber valorar durante su estancia en el mismo, pero que también deberá ser potenciado desde el Centro a través de una participación en diferentes ámbitos de la vida escolar.

Para finalizar los Tutores de Centro nos indican que, en relación a los aspectos que favorecen la Formación Integral de los alumnos, la Universidad debería de acercar más la formación a la práctica presente en las aulas, considerando que será en ellas donde los alumnos desarrollarán su labor docente en el futuro. En este mismo sentido los Centros escolares podrán colaborar, favoreciendo tanto la integración de los alumnos, como la posibilidad de participar en el mayor número posibles de actividades desarrolladas dentro de ellos. De igual manera los Tutores de Centro deben facilitar esta integración y potenciar la participación e implicación de los alumnos en las actividades que se desarrollan tanto dentro como fuera del aula, poniendo a disposición de los alumnos su experiencia personal y profesional. Pero no podemos olvidar que todo esto no será posible sin la necesaria colaboración e implicación de los alumnos, mediante una actitud abierta y reflexiva en la que será necesario

saber escuchar y participar, solicitando ayuda cuando sea necesario y fundamentalmente con unas enormes ganas de aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casal, J. (2007). Las funciones de los Tutores/as Docentes en las Prácticas Profesionales en la Universidad. *IX Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: Buenas Prácticas en el Practicum*. Poio (Pontevedra).
- González Sanmamed, M. (2011). Las tareas docentes: un desafío para revisar las oportunidades formativas del Practicum. Comunicación presentada al *XI Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la Formación Universitaria. Evaluación y Supervisión del Practicum: El Compromiso con la Calidad de las Prácticas*. Poio (Pontevedra), 27 al 29 de junio.
- Lara Pérez. J. M., Losa Serrano, P., López Campillo, R. M^a., Cozar Gutiérrez, R. y García López, J. (2007). La visión del Practicum desde la perspectiva de los Tutores de Magisterio y de los Colegios de Infantil y Primaria. *IX Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio (Pontevedra).
- Molina Ruiz, E. (2007). Coordinación de las actuaciones de Practicum: Niveles y compromisos. *IX Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio (Pontevedra).
- Pérez García, M. P. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 23-2, 315-332.

VALORACIÓN DE FUTUROS PROFESORES DE INFANTIL Y PRIMARIA SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DEL PRACTICUM

Fernando López-Azcárate Fernández

Universidad de A Coruña

La principal figura de las Prácticas Escolares son los alumnos. En torno a ellos, y su actuación, se encuentran el resto de personas y entidades que determinarán el desarrollo de esta etapa de formación. A través del presente trabajo trataremos de conocer su opinión en referencia a estas personas y entidades.

Para ello propondremos una serie de preguntas, a través de las cuales conoceremos la opinión de los alumnos en relación a la Universidad, el Centro Educativo donde realizan sus prácticas, el Tutor de Centro y su propia participación e implicación en las mismas.

A través de sus respuestas tendremos la oportunidad de adentrarnos en algunas de las principales cuestiones que configuran esta etapa, tan crucial en la formación de los futuros profesores.

INTRODUCCIÓN

En la formación de los maestros el Practicum siempre ha sido uno de los momentos a los que los alumnos le atribuyen una mayor importancia y significación dentro de su proceso de formación como profesionales de la enseñanza. Supone el primer contacto, de una manera profesional, con un centro educativo y todo lo que ello conlleva. Podemos suponer que para cualquier persona que se está formando dentro de un ámbito profesional y que se encuentra en un proceso de aprendizaje, y por tanto de asimilación de las herramientas que deberá utilizar en su desarrollo profesional futuro, el poder comprobar cómo personas con experiencia desarrollan esta labor profesional supone un esfuerzo de comprensión importante, pero a la vez ofrece la posibilidad de dar un mayor sentido a muchos de los conceptos asimilados en la etapa previamente vivida en los centros universitarios.

Considerando por tanto que “el Practicum deberá posibilitar a los estudiantes el contacto con la realidad educativa y supondrá su iniciación en

las complejas competencias de la docencia" (Cid, y Ocampo, 2006, p. 447) será necesario que las diferentes partes intervenientes puedan ofrecer los recursos necesarios que permitan a los alumnos reflexionar, pero en este caso "la reflexión debe servir para entender el vínculo entre teoría y práctica", por lo que "debe ser un tiempo para preguntarse por lo que acontece" (Criado y Rayón, 2007, p.275).

Otra de las cuestiones fundamentales que debe estar muy presente en la realización del Practicum es el "riesgo de adaptarse al sistema y aceptar lo ya establecido en la realidad escolar sin plantearse nuevos retos profesionales de investigación" (González-Garzón y Laorden, 2012, p. 133). Por ello, tanto los Tutores Universitarios, como los Tutores de Centro, deben saber transmitir a los alumnos "que lo que se hace en una práctica concreta no siempre coincide con lo que se debería hacer, simplemente es una de las alternativas posibles" (Criado y Rayón, 2007, p.274), estableciendo los mecanismos adecuados que permitan "comprobar si la función supervisora conduce realmente al estudiante en prácticas hacia una auténtica interacción teoría-práctica y facilita en él un proceso real de reflexión e indagación durante su estancia en el Centro" (Sepúlveda, 2000, p.54). En el caso de los Tutores Universitarios a través de las reflexiones que los alumnos harán sobre su experiencia, una vez concluida ésta y en el de los Tutores de Centro en su interacción diaria durante la realización del Practicum.

Como podremos comprobar a continuación, a través de la opinión de los alumnos, las experiencias vividas durante la realización del Practicum con frecuencia "provocan que comiencen a acercarse a la perspectiva del profesor práctico alejándose de la del estudiante universitario" en un deseo de "ser competentes para enseñar", por lo que valoran por encima de cualquier otra cosa "la experiencia de trabajo en el aula como la fuente fundamental para lograrlo" (Fuentes, González y Raposo, 2007, p. 464).

VALORACIÓN DE FUTUROS PROFESORES SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DEL PRACTICUM

Cuando pensamos en la organización y el desarrollo del Practicum son varias las figuras que, en mayor o menor medida, ejercen una influencia decisiva a la hora de establecer las acciones que permitirán que este periodo formativo alcance el éxito, en términos de aprendizaje personal y profesional, que todos los implicados desean.

Asumiendo que todas las acciones llevadas a cabo durante el diseño y posterior desarrollo del Practicum tendrán una repercusión directa en la manera en que los alumnos vivirán esta etapa de su formación, tratamos de acercarnos a la opinión que éstos tienen sobre determinados aspectos, tanto personales como organizativos.

Con la intención de conocer esta opinión hemos realizado una exploración de carácter cualitativa a través de entrevistas a dieciocho alumnos de las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua

Extranjera y Educación Física, que a lo largo de los últimos seis cursos académicos han realizado el Practicum en un mismo centro de una ciudad gallega. Estos alumnos pertenecían a seis universidades españolas y se encontraban, en el momento de realizar el Practicum, cursando sus estudios en diferentes modalidades presenciales y semipresenciales de estas seis universidades.

A la hora de estructurar la entrevista la hemos dividido en cuatro bloques, desarrollando dentro de cada uno de ellos cinco preguntas. En un primer bloque se plantean diferentes cuestiones relativas a la Universidad, en un segundo planteamos cinco preguntas relacionadas con el desarrollo de las prácticas en el centro educativo, a través de un tercer bloque indagamos en la relación que se establece con el Tutor de Centro y finalmente incluimos un nuevo bloque de preguntas, a través de las cuales conocer diferentes aspectos de la participación e implicación de los alumnos en las Prácticas Escolares.

A continuación desarrollaremos las principales aportaciones obtenidas en cada uno de ellos.

Diferentes aspectos relativos a la Universidad

Este primer bloque refleja la opinión de los alumnos en referencia a diferentes aspectos relativos a la Universidad.

Realizamos una primera consulta en la que preguntamos a los alumnos si consideran que contaban con suficiente información, por parte de la Universidad, antes de iniciar su periodo de prácticas.

Podemos señalar que son más los alumnos que afirman que *esta información no fue lo suficientemente amplia* en cuanto a lo que tenían que saber de cara a su *incorporación a dicho centro*, resultando *más eficaz* en lo que se refiere al *material que deberían entregar en la universidad*, una vez finalizadas las prácticas.

Entre las respuestas podemos encontrar afirmaciones como “llegué bastante perdida y con mucha falta de información por parte de la Universidad”; “no contaba con suficiente información hasta pocos días antes de comenzar las prácticas, ya no solo en relación con las características de éstas, sino también con aspectos organizativos, como el día de entrada”; “el contacto entre la Universidad y el Centro quizás habría que mejorarlo... es necesario que tanto alumnos como profesores recibamos toda la información necesaria que pueda hacer que las prácticas sean más seguras, más previsibles, es decir, más cómodas tanto para el personal del Centro, como para el alumno”; “nos habían hecho varias tutorías para aclarar todas las dudas que nos pudieran surgir en relación al periodo de prácticas”; “antes de comenzar el periodo de prácticas pudimos asistir a varias reuniones en las que recibimos bastante información sobre el mismo” o “mi tutora de prácticas siempre me brindó la posibilidad de contactar con ella vía mail o de manera presencial, para aclarar cualquier duda o pedir cualquier información que necesitaba”.

Una segunda cuestión plantea, qué información destacarían como importante a la hora de iniciar este periodo formativo.

Entre la información aportada vemos que los aspectos que más preocupan a los estudiantes en su periodo de prácticas son sus *obligaciones durante este periodo de formación*; “saber cómo funciona el centro al que iré”; “saber exactamente qué se espera de mi trabajo, tener claros los plazos de entrega de los diferentes documentos solicitados y un periodo suficiente de tiempo para poder realizarlos”; “los centros escolares a los que puedes acudir, la documentación que debes presentar tanto en el centro como en la universidad y las obligaciones que deberíamos cumplir en el centro durante las prácticas”; las *tareas que deben realizar*; “nuestro papel y responsabilidad en la institución”; “las actividades que tienes que desarrollar en el centro” y, en especial, la *información sobre la elaboración de la memoria y los objetivos que deben alcanzarse*; “todo lo relacionado con la memoria de prácticas que tenemos que redactar al finalizar las prácticas”; “clarificación de las tareas que hay que realizar”; “cuáles son los objetivos que tenemos que alcanzar después del desarrollo de las prácticas, así como cuáles son esos aspectos que tenemos que observar con una mayor atención”. Por tanto, en general, preocupa la función que deben desarrollar y las cuestiones que permitirán que ésta sea adecuada.

La siguiente pregunta planteaba si en la elección del Centro educativo, para la realización de las prácticas, se tuvieron en cuenta sus preferencias.

Parece que ésta es una cuestión en la que no existe demasiado problema ya que los alumnos pudieron elegir el centro en el que querían realizar sus prácticas. Algunos indican que, “contacté yo con el centro de prácticas”; y en otras eligieron entre las diferentes opciones propuestas por su universidad, pero no parece que esta cuestión genere ningún problema.

A través de la siguiente cuestión quisimos conocer la valoración que los alumnos hacen de la ayuda aportada por su tutor universitario, a lo largo del desarrollo del Practicum.

Podemos destacar que existen dos tipos de respuestas claramente diferenciadas. Por un lado, tenemos los alumnos que claramente manifiestan que la ayuda fue insuficiente, puesto que el contacto, o bien no existió, más allá de lo meramente administrativo, o fue insuficiente, a través de expresiones como “nula”; “mejorable”; “muy escasa”; “la tutora apenas tuvo contacto con su alumnado”; “la ayuda del tutor universitario fue escasa y de poca calidad, ya que no fue una figura de apoyo, sino todo lo contrario”; “inexistente, no tuve ningún tipo de directriz o recomendación más allá de una reunión inicial para presentarme y no acudió nadie a verme a las prácticas o a entrevistarse con mis tutores de prácticas, tampoco conocí cómo se corrigió mi memoria del practicum ni la vi corregida” o “nula, ni siquiera vino a preguntarme como me sentía, no apareció en ningún momento, ni siquiera recuerdo quién era mi tutor universitario”. Por otra parte, estarían los alumnos que destacan la importancia que para ellos supuso contar con la ayuda de su tutor universitario, definiéndola como, “muy buena, ha estado en contacto conmigo durante todo el Practicum para cualquier duda o problema que pudiera tener”; “fue muy importante porque

se trataba de la persona de referencia a la que acudía en caso de cualquier duda por mínima que fuese, me explicó todo con detalle y me atendió todas las veces necesarias para llevar a cabo mi proyecto” y “las sesiones con el tutor universitario sirvieron para clarificar dudas y cuestiones que surgían entre el grupo de tutorandos”. También hay quien establece una distinción entre tutores, “durante las primeras prácticas, a penas tuve contacto con mi tutor universitario, no fue así durante las segundas, en las cuales cada semana teníamos que subir una entrada a un blog en relación a nuestro día a día en el centro y, además, realizar un diario que luego le fue entregado a dicho tutor”.

Para finalizar este primer bloque, se preguntaba a los alumnos, en qué medida la experiencia aportada por el Practicum resultó enriquecedora para su posterior incorporación a la Universidad y la continuidad de los estudios.

En este sentido, los alumnos consideran que esta experiencia fue importante para *entender la teoría* ya que, “fui capaz de entender la teoría y tener mi propio punto de vista sobre aspectos educativos”; “supuso un punto de inflexión en mis estudios, ya que tuve la oportunidad de observar cómo la teoría aprendida se puede llevar a la práctica”; “constituye una conexión entre la teoría de nuestros estudios en la Universidad y la realidad además, una vez finalizadas las prácticas, como alumna eres consciente del sentido que han adquirido mucho de los contenidos que anteriormente has trabajado, además de ser consciente de que existen diferentes puntos de vista, diferentes posibilidades de abordar una misma situación o problemática y, por supuesto, las prácticas suponen un aprendizaje profesional relevante para el futuro” o “aporta conocimientos acerca de la organización de un centro educativo, acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, si bien es cierto que en la Universidad tratamos de forma teórica todas estas cuestiones, la asimilación de las mismas es mucho mayor cuando se comprueban de forma presencial en la institución”. Les sirvió para *confirmar que los estudios que realizan les motivan*, “ha sido lo mejor que he hecho desde que decidí estudiar magisterio, me ha dejado más claro aún que, en mi futuro, lo que realmente me llena y me gusta es trabajar con niños”; “la mejor experiencia de toda la carrera ya que, estando en una clase con los alumnos e interaccionando con ellos y viviendo el día a día del centro, descubrí que me gustaba realmente esta profesión, recuerdo que todos los que lo hicimos volvimos muy ilusionados y con muchas ganas de acabar la carrera para seguir disfrutando de la experiencia, también adquirieron sentido muchas de los aprendizajes vistos en los cursos previos al Practicum”. Ayudándoles a crear un *punto de vista propio sobre aspectos educativos*, “te da un punto de vista más real”; “me ayudó a querer evolucionar y mejorar como futura maestra, ese periodo formativo te hace conocerse y querer aprender más sobre todo lo relacionado en el mundo docente, ser autocrítica y saber de qué careces o que deberías mejorar o perfeccionar para poder ser una mejor profesora”; “constatar que no es fácil pasar de la teoría a la práctica y comprobar que son necesarias muchas horas de prácticas para que el resultado sea parecido a lo programado” o “he podido apreciar y valorar qué parte de mi formación es aprovechable y qué parte no lo será tanto”.

Desarrollo de las Prácticas en el Centro Educativo

A lo largo de este *segundo bloque* planteamos nuevamente cinco cuestiones relacionadas con el desarrollo de las prácticas desde el punto de vista de la organización y acogida en el Centro educativo donde se desarrolla el Practicum.

A través de la primera cuestión se solicitaba a los alumnos que valorasen la acogida en el Centro, en el momento de su incorporación al mismo, para realizar las prácticas.

Todas las respuestas *valoran esta acogida de manera muy positiva*. Resaltando la excelente *disponibilidad*, “han sido muy hospitalarios todos, tratándome como una compañera más”; “me sentí bien acogida tanto como por los coordinadores del centro como por mi tutora”, el *apoyo*, “todos los profesionales han estado dispuestos a ayudarme con cualquier duda o problema” y las *facilidades* mostradas por el personal del centro puesto que, “todo fueron facilidades”; “desde el primer momento todos los profesionales del centro, aquellos con los que colaboré y otros profesionales, se mostraron a mi disposición, ofreciendo su ayuda y cooperación, este hecho permitió que me sintiese con una mayor seguridad durante el desarrollo de mi Practicum”

En la siguiente pregunta planteamos si, la información aportada por el Centro, resultó adecuada para la realización de sus prácticas.

En sus respuestas destaca la *facilidad que desde el centro se brindó*, puesto que, todas las respuestas son afirmativas, “ha resultado adecuada, ya que he podido alcanzar los objetivos previstos por la facultad sin ningún problema”; “desde el minuto uno ya formas parte de la comunidad educativa de ese centro y te hacen conocedor de cómo funciona el centro, de los derechos y deberes que tienes como profesora”; “la información inicial aportada por el Centro resultó muy valiosa, si bien como es lógico posteriormente fueron surgiendo otras dudas y preguntas, que en su mayor medida también fueron resueltas” y hacen hincapié, en muchos casos, en la *ayuda que los tutores de centro les prestaron a la hora de facilitar aquella información que ellos les iban demandando*, “conté con tutoras que se involucraron mucho conmigo, hicieron que me sintiese cómoda desde el día en que llegué, y como si fuese parte de la pequeña ‘familia’ desde el primer momento”.

A través de la tercera pregunta planteada en este bloque, nos interesaba conocer si los distintos miembros de la comunidad educativa favorecieron la integración de los alumnos en el Centro.

Nuevamente a través de las respuestas, se deja clara la *buenas integración por parte de los miembros de la comunidad educativa*, “me han acogido como si fuera una docente más”; “me trataban como un igual y eso es muy positivo porque te aporta seguridad a la hora de aportar ideas o tener dudas”; “en todo momento me sentí aceptada y apoyada en la realización de las prácticas”; “todos los miembros de la comunidad educativa, desde el responsable de plan de prácticas hasta los profesores, pasando por personal de servicios, niños y familias me hicieron sentir muy cómoda e integrada”; “todos se mostraron igual de amables que mi tutor, gracias a eso pude

aprender y comprender las diferentes acciones que realizaban en su actividad docente”.

A continuación se planteaba si el apoyo y los medios proporcionados por el Centro fueron adecuados y suficientes.

Las respuestas, además de afirmar que, tanto el apoyo, como los medios, *fueron adecuados y suficientes* valoran de manera muy positiva las *facilidades que desde el centro se pusieron para que los alumnos pudiesen desarrollar las actividades propuestas*, además de facilitar los documentos solicitados por parte de la universidad, algo que se traduce en respuestas como, “desde el centro educativo favorecieron que pudiera desarrollar o aplicar las diferentes actividades/documentos que desde la universidad me solicitaban”; “en todo momento recibí la información y todo el apoyo necesario, incluso una vez acabado el mes de prácticas”; “nunca me dijeron que no a nada” o “desde mi punto de vista, no podría pedirle más al Centro”.

La última pregunta, de este segundo bloque, planteaba qué cuestiones consideran que se podrían mejorar, desde el Centro, para ampliar la experiencia del Practicum.

Varias de las respuestas apuntan a la *necesidad de poder participar en distintas aulas*, “ofrecer la posibilidad de participar en distintas aulas”, para “poder apreciar las diferencias en el desarrollo evolutivo de los niños/as y cómo la metodología de trabajo también varía”, siendo varios los que apunta a la mejora en el *acceso a reuniones y documentación*, “poder asistir a más reuniones internas del Centro, actividades extraescolares...”; “más información en lo relativo a las características del centro”; “mayor acceso a documentos como el PEC o el RRI”.

El Tutor de Centro

En el *tercer bloque* se plantean preguntas vinculadas a su relación con el Tutor de Centro y el aprendizaje derivado de la experiencia compartida con él.

La primera cuestión hace referencia a cómo valoran la implicación de su Tutor de Centro.

La valoración que los alumnos hacen de sus Tutores de Centro es *muy positiva*, algo que queda demostrado a través de afirmaciones como, “muy buena, se ha implicado mucho conmigo”; “no pudo ser mejor, ya que en todo momento estuvo pendiente de mí, contestó a mis preguntas, me aportó información, me ayudó, me dejó libertad de actuación y me apoyó día a día”; “sólo tengo palabras de agradecimiento, me enseñó, me explicó, me ayudó, me dejó participar, hacer y deshacer, es decir, me trató como a un igual”; “fue muy amable conmigo, me facilitó enormemente la labor encomendada, compartió conmigo su experiencia de muchos años impartiendo la docencia e incluso adaptó mis intervenciones al resto de obligaciones académicas que tuve durante la realización del Practicum”; “excelente, siempre dispuesto a ayudar en todo lo que le pedía y a solucionar los diferentes problemas que me surgía, me planteo situaciones de docencia real en muchas ocasiones” o “he tenido la

sueerte de que mi tutor haya sido un profesional implicado en que sacase el mayor jugo de esta experiencia”.

A continuación se plantea si, durante su experiencia en el aula, consideran que contaron con la libertad suficiente para poner en práctica los aprendizajes realizados en la Universidad.

Las opiniones de los alumnos señalan que se han sentido con libertad, puesto que, “me ha dejado actuar como una docente y, me ha dado la ayuda necesaria para que lo pudiera conseguir”; “en el aula no era una oyente, sino una profesora más”, contando con la *posibilidad de realizar actividades dentro del aula*, “se me facilitó la oportunidad de poner en práctica varias actividades que había programado”; “mi tutora me permitió actuar libremente y llevar a cabo actividades, intervenir con los niños, etc., incluso sentí en muchas ocasiones que mi opinión contaba mucho para ella”; “pude desarrollar una de las unidades didácticas de la programación del tutor, quien me dejó plantear actividades, realizar la explicación y asegurarme de los aprendizajes del alumnado”.

La tercera pregunta de este bloque planteaba si el Tutor de Centro ayudó a resolver las dudas surgidas durante este periodo de formación.

Si en la anterior pregunta algunos de los alumnos manifestaban la ayuda de su tutor a la hora de resolver las dudas, a través de ésta podemos comprobar cómo los alumnos indican que sus tutores les *ayudaban en el transcurso de los días facilitando la integración tanto dentro del aula, como fuera* e incluso “proponía formas de mejorar las actividades que tenía en mente” y “mi tutora no solo me ayudó muchísimo durante mi periodo en prácticas, sino que lo siguió haciendo una vez acabado”.

Una nueva pregunta plantea qué destacarían de la experiencia vivida acompañados por su Tutor de Centro.

Las respuestas destacan *cuestiones de tipo afectivo* como, “su cercanía e implicación en el proceso”; “la afectividad con la que fui recibida y que se mantuvo a lo largo de todo el periodo, el tiempo dedicado a resolver mis dudas”; “la calidez de su acogida en el aula; su preocupación e interés por guiarme correctamente durante mi experiencia, la sencillez y naturalidad con la que desenvuelve su labor educativa con el alumnado, siendo un ejemplo a seguir”, la *experiencia* a través de las actuaciones, “destacaría la importancia de aprender de alguien con experiencia y verdadera vocación, que puede enseñarte no sólo lo que hay que enseñar en la teoría, sino que te da pautas acerca de cómo comportarte en un futuro en un aula, algo que no se aprende en la Universidad”; “me enseñaron a ver lo que realmente es este trabajo... pude interiorizar pautas de cómo tratar con los alumnos o de cómo resolver los conflictos que van teniendo y una orientación para las futuras entrevistas que pudiese tener con los padres de los alumnos”; “su capacidad para aprovechar el espacio, su visión de la asignatura desde una perspectiva bastante lúdica, sus adaptaciones de juegos de tiempo libre a las clases, su pasión por los niños, sus recursos en relación a los materiales e instalaciones”; “ver el conocimiento que tenía sobre cada niño de su clase, se acercaba a la particularidad de cada alumno y cómo buscaba estrategias para ayudar a cada

uno de ellos”, o la *importancia de una buena acogida*, “la integración que hizo sobre mi persona tanto dentro del aula como con el resto de docentes ya que, desde el primer momento, me ha ayudado mucho a integrarme”; “una experiencia muy enriquecedora que me permitió disfrutar de la realidad docente en primera persona, sin limitarme a ser una mera espectadora” o “los momentos en los que estaba a solas con mi tutora y me hablaba de cada uno de los niños y niñas del aula”.

Se cierra este bloque planteándoles a los alumnos, en qué medida consideran que, lo aprendido con la ayuda de su Tutor de Centro, está siendo, o será importante, para su futuro desarrollo profesional.

Algunos alumnos manifiestan *cuestiones muy generales* como, “ha sido la base de mi aprendizaje”; “es lo que más me va a servir de ayuda a la hora de empezar mi vida profesional como docente”; “nos permitirá tener más soltura y menos miedo durante nuestros primeros días de trabajo”; “básico pero insuficiente, necesito seguir en contacto con la realidad educativa y no limitarme a unas prácticas de 200 h”, mientras que otros responden con *cuestiones más concretas* como, “aprendí de él cosas como el buscar que las actividades sean variadas y no resulten pesadas para el alumnado, el llevar un registro diario de las cosas que pasan en el aula, el uso del sentido del humor para que el aprendizaje resulte distendido y no lo perciban como algo obligatorio”; “durante dicho periodo descubrí lo que realmente es trabajar en un aula con alumnos y, hoy en día, muchos de los recursos que aprendí durante ellas los estoy llevando a cabo en mi trabajo como maestra” o “durante este período de tiempo en el que he regresado a los estudios presenciales en la Universidad, he trabajado aspectos que he podido relacionar con experiencias o momentos vividos durante el Practicum”.

Participación e Implicación de los Alumnos

El *cuarto bloque* está dedicado a conocer cómo valoran los propios alumnos su participación e implicación en el Practicum.

La primera pregunta plantea cómo valoran su implicación y participación en las prácticas educativas. En general los alumnos destacan un alto interés y ganas por aprender, tanto en su *participación*, “en ningún momento me he sentido al margen o sin papel que desempeñar en el aula”; “siempre que podía intentaba pasar más tiempo en el centro... nunca dije que no a nada de los diferentes retos o propuestas que me hacía el tutor del centro”; “en el comienzo simplemente me limitaba a observar... a medida que iban transcurriendo los días, me iba sintiendo más cómoda... colaborando más con los profesionales del centro”; “estuve muy motivada y aproveché este periodo para hacer muchas preguntas y adquirir conocimientos que se aprenden por observación”; “pude haber participado más de lo que realmente lo hice, aunque me he ido muy satisfecha con todo lo que he podido aportar y aprender”, como en su *implicación* donde comenta que, “desde el primer momento he intentado estar todo el tiempo posible en contacto con ellos” o “conocí a los alumnos y me sintieron como parte de la clase”.

A continuación realizamos una nueva pregunta en la que planteamos a los alumnos cómo consideran que podrían favorecer el aprendizaje durante esta etapa de su formación, como futuros docentes.

Los alumnos manifiestan que se favorecería el aprendizaje a través de una *participación activa*, “prestando atención a todos los detalles, mostrando una actitud de implicación y participación hacia el trabajo realizado, tratando de cooperar en tareas junto a otros profesionales del centro”; “observando, participando, buscando respuestas a las dudas e inquietudes surgidas, experimentando, reflexionando y sobre todo, ejerciendo un papel activo preparando materiales y clases e interactuando con el alumnado y el resto de profesorado”, pero también plantean *cuestiones más allá del trabajo en el aula* como, “participar en todos los aspectos que rodean al centro”; “implicándose en la medida de lo posible en la dinámica del aula, así como de la institución en general, y quizás recibiendo más indicaciones y apoyo por parte del tutor/tutora de la Universidad”; “asistiendo, cumpliendo las fases de observación e intervención, siguiendo los plazos, participando, preguntando todo, pidiendo acudir a reuniones de departamento, de evaluación de lo que sea, creo que es bueno que el alumno quiera aprender de verdad, y si tiene la suerte de que el tutor le enseña pues podrá mejorar muchísimo su formación”.

Una tercera cuestión plantea si las creencias que poseían sobre la profesión docente, cambiaron tras su paso por el Practicum.

Debemos indicar que, en este sentido, *no existe una unanimidad en las respuestas*. Las respuestas que se *inclinan por el sí* exponen que, “la teoría parece muy fácil y piensas que aplicar lo imaginado será sencillo, pero luego resulta que no... flexibilidad, mente abierta, disponibilidad para el diálogo y el cambio, tener una actitud positiva... son esenciales y es lo que realmente han hecho cambiar mis creencias sobre la profesión”; “estar en un contexto educativo real te permite saber qué cosas se pueden llevar a cabo y cuáles se quedan en el papel por su inviabilidad”; “lo veía un mundo más simple y sencillo... comprobé que cada alumno o alumna es diferente... compruebas lo que tus actos o tus palabras les pueden influenciar... puedes ayudarles mucho o perjudicarles mucho también”; “comprobé cómo la profesión docente es un trabajo de equipo”; “sí, puesto que considero que de las aulas Universitarias a la profesión docente en un centro escolar hay un gran salto... permite al futuro maestro una toma de contacto con la realidad y una participación activa en el día a día de una comunidad educativa”. Por otro lado encontramos respuestas que consideran que *no hubo un cambio en sus creencias sobre la profesión* docente, “no cambiaron, pero sí me dieron una visión más profunda de esta profesión”; “sabía que no era fácil,... me ha enriquecido y me ha llenado de ilusión saber que realmente he escogido el camino adecuadamente”; “hay gran variedad de docentes y cada uno tiene diferentes métodos de enseñanza, pero no importa cuando el fin es el mismo, que el niño aprenda y sea formado adecuadamente”.

La siguiente pregunta de la entrevista hace referencia a si la experiencia vivida en el Centro durante el Practicum ayudó a entender como algo

fundamental para el futuro desarrollo profesional, el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Los alumnos *consideran que sí* puesto que, “es una profesión que necesita el reciclaje constante de sus profesionales, la sociedad está sufriendo cambios constantes, el alumnado cada vez es más variado y a su vez más exigente”; “al ver todo el bagaje profesional que tenía mi tutor... sentí que aún me quedaban muchas cosas por aprender”; “este concepto fue el que más me repitieron los diferentes docentes con los que pude desarrollar mis prácticas, siendo ellos un gran ejemplo de esto ya que la mayoría tuvieron que adaptarse a la gran irrupción de las nuevas tecnologías en la educación”; “la charla en el centro el primer día y los comentarios de los profesores hicieron que lo entendiera desde el primer momento, los profesores siempre tienen nuevos retos a los que enfrentarse y para los que deben prepararse” o “las diferentes situaciones, problemáticas, conflictos y necesidades que ocurren en el día a día en un contexto tan cambiante como un centro educativo dan lugar al carácter imprescindible que la formación permanente o a lo largo de toda la vida tiene para estos profesionales... fui consciente de muchas de las carencias formativas con las que fui al centro... por ello, es imprescindible que la formación tenga un carácter permanente que permita cubrir las necesidades que surjan en los diferentes momentos de la etapa profesional”.

Por último, se plantea si su experiencia en las prácticas escolares les ha dado la oportunidad de valorar la importancia del trabajo en equipo en el ejercicio de la actividad docente.

La amplia mayoría de las *respuestas son afirmativas* dejando claro que, “durante mis prácticas pude comprobar cómo esto es posible y que no es una utopía”; “son muchas tareas que realizar y el resultado es mejor si cada uno aporta su granito de arena”; “pude comprobar que sin un trabajo de equipo, el Centro no puede funcionar correctamente”; “en las prácticas comprobé que el docente no está solo y que es fundamental el diálogo con los demás miembros del centro y con la familia”; “es como se crece una persona, escuchando opiniones diferentes a las tuyas, contrastas, aprendes, etc.” o “es muy importante sobre todo en el caso de trabajar con niños pequeños que puedan tener algún tipo de trastorno”.

REFLEXIONES FINALES

Si como indicábamos al comienzo de la presente comunicación la principal figura del Practicum son los alumnos, consideramos que es importante conocer su opinión sobre diferentes aspectos que configuran su desarrollo. Este conocimiento podrá suponer una ayuda, en la medida en que los alumnos tienen un contacto directo con todas las personas e instituciones que participan en el desarrollo del mismo y por tanto un conocimiento más extenso que el resto de implicados en el proceso. Cada uno de estos alumnos asumirá su implicación y participación en esta etapa educativa de una manera particular, pero sin duda existen elementos comunes a todos los participantes que deben

ser tenidos en cuenta a la hora de establecer una mejora continua dentro del proceso.

A través de estas reflexiones podemos indicar que los alumnos consideran que poseen una información suficientemente amplia en referencia a los materiales que deben entregar una vez finalizado el Practicum, pero existen carencias en cuanto a la información que reciben sobre el Centro en el que realizarán las prácticas, antes de incorporarse a éste. Atendiendo a la información que más les preocupa, destacan el poder contar con información suficiente sobre las obligaciones que tendrán durante este periodo de formación, así como, sobre la elaboración de la memoria y los objetivos que deben alcanzar. Por tanto, los temas que más les preocupan son la función que deben desarrollar y las cuestiones que permitirán que ésta sea lo más adecuada posible. Otro aspecto que suele generar tensiones, antes de comenzar el Practicum, es el vinculado a la elección del Centro pero, en este sentido, los alumnos entrevistados indican que pudieron realizar las prácticas en el Centro que habían elegido. En referencia a la ayuda aportada por el Tutor Universitario existen diferentes opiniones y experiencias puesto que hay alumnos que indican que, esta ayuda fue insuficiente, mientras que otros destacan la importancia que para ellos supuso contar con la ayuda de su Tutor durante la realización del Practicum. Por tanto, no existe una tendencia clara en las respuestas, aunque debemos destacar la necesidad de poder contar con una persona que pueda orientar de manera clara, tanto en la elaboración de los documentos que se solicitan desde la Universidad, como en la mediación, en caso de ser necesario, para la resolución de los conflictos que pudieran surgir en el Centro. Cuando se plantea qué elementos fueron los que influyeron en mayor medida en la posterior incorporación a la Universidad, tras su paso por el Centro, los alumnos destacan la ayuda que este periodo formativo supuso a la hora de entender la teoría, además de suponer la confirmación en muchos casos de haber realizado la elección correcta en sus estudios universitarios y la ayuda, de cara a la creación de una visión personal, sobre diferentes aspectos educativos.

En cuanto a la acogida por parte del Centro los alumnos destacan de manera positiva este aspecto. La información ofrecida desde el Centro para la realización de las prácticas resultó correcta, subrayando la ayuda par parte de los Tutores de Centro para facilitar la información necesaria. Otro aspecto importante es el sentirse bien integrado en el Centro de acogida, ya que esto facilitará el aprendizaje que los alumnos deben desarrollar en este periodo. En este sentido destaca la buena acogida por parte de los miembros de la comunidad educativa, proporcionando los medios adecuados, aunque los alumnos demandan la posibilidad de una mayor participación en diferentes reuniones del Centro, así como, una mayor acceso a diferentes documentos institucionales.

A lo largo de este periodo de formativo el contacto que los alumnos tengan con su Tutor de Centro determinará en gran medida el aprendizaje que éstos realizarán, además de una mayor o menor implicación. Los alumnos realizan una valoración muy positiva de la implicación de sus Tutores de Centro, sintiéndose con libertad a la hora de poner en práctica los aprendizajes

realizados en la Universidad, a través de la puesta en práctica de diferentes actividades. Además indican que les han ayudado en el transcurso de los días a integrarse dentro y fuera del aula resolviendo las dudas surgidas durante su estancia en el Centro. Entre las diferentes cuestiones destacadas de esta experiencia de acompañamiento por parte de sus Tutores los alumnos indican cuestiones de tipo afectivo, la importancia de poder aprender de alguien con experiencia o lo importante que resulta el contar con una buena acogida en el Centro.

En referencia a la participación e implicación que los alumnos realizan en el Practicum, éstos indican un alto grado de interés y participación. Considerando que deben buscar una participación más activa en cuestiones que trasciendan el trabajo dentro del aula y que, por tanto, supongan una mayor implicación en todas las actividades del Centro, para de esta forma favorecer el aprendizaje. Esta participación activa en la profesión docente, en muchos casos, supuso una ocasión para modificar las creencias que poseían sobre la misma pero no en todos, puesto que, varios alumnos indican que simplemente les ayudó a confirmar algunas de las teoría o creencias que tenían sobre la profesión. Destacando que una de las cosas que sí reforzó es la creencia en la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, como una ayuda para superar los retos que implica una profesión tan exigente como la enseñanza. Finalmente la experiencia en el Practicum también supone una oportunidad para que los alumnos valoren la importancia del trabajo en equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cid Sabucedo, A. y Ocampo Gómez C. I. (2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto, 445-472.
- Criado del Pozo y J. Rayón, L. (2007). El Practicum como enseñanza reflexiva en las Titulaciones de Maestro: Una propuesta de innovación didáctica. *IX Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio (Pontevedra).
- Fuentes Abeledo, E., González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2007). Contribuciones de las Materias Teórico-Prácticas y del Practicum al desarrollo de la tarea “Comprender la Enseñanza”. *IX Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio (Pontevedra).
- González-Garzón, L. y Laorden Gutiérrez, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Revista de Educación Pulso*, 35. 131-154.

COMPETENCIAS Y CAPACITACIÓN EN EL GRADO DE TURISMO: PRÁCTICAS PROFESIONALES PARA LA EMPLEABILIDAD EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Alberto Lorda Barraguer

Universidad de Zaragoza

Tatiana Iñiguez Berrozpe

Universidad de Zaragoza

María Pilar Latorre Martínez

Universidad de Zaragoza

La presente comunicación resume las principales acciones en materia de adquisición de competencias académicas y profesionales por parte de los estudiantes del Grado de Turismo de la Universidad de Zaragoza a través de una experiencia fundamental organizada fuera de las aulas por la Escuela de Turismo Universitaria de Zaragoza: la realización de prácticas laborales desde primer curso. Mediante un análisis cuantitativo y cualitativo el estudio realiza una reflexión acerca de qué competencias específicas y transversales definidas por el Espacio Europeo de Educación Superior se adquieren a través de estas prácticas profesionales y posibilitan al alumno una capacitación profesional que facilite su empleabilidad. El estudio concluye que esta estrategia sirve tanto para reforzar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en las aulas, como para desarrollar algunos nuevos, por lo que la realización de prácticas profesionales, tal y como ocurre en el caso analizado, debe posicionarse en un ámbito prioritario de la gestión de cualquier estudio universitario desde primer curso.

PLANTEAMIENTO DE LA TEMÁTICA DE ESTUDIO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La presente comunicación resume las principales acciones en materia de adquisición de competencias académicas y profesionales por parte de los estudiantes del Grado de Turismo de la Universidad de Zaragoza a través de una experiencia fundamental organizada fuera de las aulas por la Escuela de Turismo Universitaria de Zaragoza: la realización de prácticas laborales desde primer curso. Mediante un análisis cuantitativo y cualitativo el estudio realiza una reflexión acerca de qué competencias específicas y transversales definidas

por el Espacio Europeo de Educación Superior se adquieren a través de estas prácticas profesionales.

En cuanto al principal elemento innovador que introduce la presente comunicación es la apuesta, a través de la realización de un estudio de caso, por la necesidad de integrar progresivamente y cada vez en mayor medida, las actividades fuera de las aulas como medida necesaria para complementar la adquisición de competencias transversales y específicas por parte del alumnado universitario desde primer curso. Creemos que acotar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado de cualquier etapa, y, en mayor medida, de educación superior, únicamente al espacio del aula obvia procesos educativos esenciales que se producen en otros espacios y a través de otros agentes de socialización. En este sentido la colaboración directa con profesionales de su sector concreto ya desde el inicio de sus estudios debe consolidarse como estrategia fundamental en la universidad española si se pretende que los y las egresados y egresadas se integren en el mundo laboral con unas capacidades adquiridas que, lejos de basarse sólo en premisas teóricas, incluyen un gran número de conocimientos de tipo personal, social y práctico que no pueden ser asimilados exclusivamente dentro de los centros. Además de revertir positivamente en su empleabilidad.

Teniendo este aspecto en cuenta, aunque en prácticamente la totalidad de Grados las prácticas profesionales a través del Practicum se están fomentando, éstas se dan casi de forma exclusiva en el último curso. En cambio, en el Grado de Turismo de la UZ este aspecto es reforzado desde primer curso, contribuyendo a que el titulado en esta disciplina pueda terminar el Grado con una experiencia profesional de 4 años previa a la realización de la asignatura de Practicum que se desarrolla en 4º, siendo valorada esta estrategia por parte del alumnado como lo más positivo de estos estudios.

El EEES, a través de la Declaración de Bolonia (1999), en su transformación de las anteriores Diplomaturas y Licenciaturas en los actuales Grados universitarios organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a la adquisición de una serie de competencias transversales y específicas que habiliten al estudiantado para su posterior ejercicio profesional. En dicha adquisición toman especial relevancia las nuevas metodologías docentes abogando por la reducción de enseñanzas teóricas en favor de un aprendizaje de tipo más práctico en el que el alumnado no sólo memorice, sino que, además, reflexione, sintetice, analice, aplique, critique, evalúe y demuestre los conocimientos previamente adquiridos. En este sentido, no sólo el trabajo en el aula es esencial, sino que las actividades fuera de ella se convierten en una extensión indispensable del proceso educativo en esta etapa. Entre estas actividades destaca la relevancia de las prácticas profesionales como ámbito en el que el alumno o la alumna deben aplicar todas las competencias adquiridas, tanto específicas como transversales, al mismo tiempo que adquieran otras que en el espacio habitual del aula les sería imposible.

Uno de los aspectos básicos sobre los que se ha formulado la reforma de la educación superior a partir del EEES ha sido el reducir la tradicional discrepancia entre formación y empleo (Delcourt, 1999), abogando por la

función de la institución universitaria de formar a personas que van a ejercer una profesión (Tejada Fernández, 2005). Esta idea se ha trasladado en la planificación de los estudios de grado en el ya mencionado trabajo por competencias, defendiéndose que la formación ya no puede consistir exclusivamente en aprobar asignaturas sino que es muy necesario integrar conocimientos experienciales y prácticas.

Sin embargo, a nivel general, las prácticas profesionales siguen adoleciendo de una gran falta recursos económicos y humanos, un escaso control y una excesiva dependencia de los colegios profesionales en el sistema universitario español (Michavila y Zamorano, 2007). Dos caras, por tanto, de una misma realidad que se convierten en un reto para la gestión de los recién nacidos grados universitarios del EEES.

La ETUZ, único centro en Aragón que oferta el Grado de Turismo en la actualidad, apostó, desde sus inicios, en 1964, por que su alumnado realizara prácticas tanto en instituciones con las que se tienen convenios de colaboración (Ayuntamiento de Zaragoza, Diputación Provincial, Diputación General de Aragón, otros ayuntamientos de la Comunidad y servicios de atención turística) como en una amplia relación de empresas turísticas privadas. Estas prácticas, de carácter voluntario, podían ser convalidadas como créditos de libre elección hasta el año 2000.

En el curso 2000-2001 tras su autorización por el gobierno autonómico en julio de 2000 (homologación en R. D. 173/2001 de 23 de febrero) este centro se incorporó a la Universidad de Zaragoza como escuela adscrita y, en su seno, aprobó un Plan de Estudios que incluía un Practicum de 10 créditos que, de acuerdo con la normativa de la Universidad, se traducía en 200 horas de prácticas en empresa para los estudiantes, siendo una asignatura troncal de tercer curso. Como ya se mencionó en comunicaciones anteriores, este cambio de la voluntariedad a una asignatura de carácter troncal supuso una mejora en los niveles de control y seguimiento, que exigió una mayor y mejor relación con los tutores de las empresas.

En el curso 2010/2011, siguiendo los preceptos del ya mencionado EEES, la Diplomatura de Turismo se transformó en el Grado en Turismo, y las prácticas han adquirido una nueva dimensión, al constituir a partir de ese momento una asignatura obligatoria de 18 créditos ECTS, lo que equivale a 450 horas de trabajo del estudiante. Estas prácticas son, además, susceptibles de convertirse también en la experiencia objeto de reflexión para su Proyecto Fin de Grado (6 créditos ECTS). Pero, además, el alumnado del grado de turismo de la ETUZ tiene la posibilidad de realizar prácticas profesionales no obligatorias desde primer curso, propuesta por la que optan en torno al 35% de los estudiantes de cada curso¹, gracias a los numerosos convenios existentes entre la ETUZ y distintas administraciones públicas (Zaragoza Turismo, Turismo de Aragón, etc.) y privadas (hoteles, agencias de viajes, empresas de organización de eventos, etc.). De esta forma, a diferencia de otros estudios de grado, el 100% del estudiantado de Turismo de la UZ habrá realizado prácticas profesionales antes de graduarse.

¹ Fuente: Departamento de Gestión de Prácticas Externas de la ETUZ

En este sentido las prácticas profesionales se convierten en uno de los puentes estratégicos del Grado de Turismo de la UZ para la adquisición de competencias fuera de las aulas, lo cual encaja de manera directa con la reforma impulsada por el Espacio Europeo de Educación Superior, en la que hay una valoración en alza de la empleabilidad de los graduados. Como ya se ha comentado previamente, esta empleabilidad, mediante el desarrollo de competencias transversales y específicas, es todavía más acuciante en el momento de crisis económica en la que está sumido nuestro país, donde la capacitación es esencial para la supervivencia laboral. En términos generales, podemos concluir que, con la incorporación de los postulados de Bolonia, la línea que tradicionalmente dividía formación teórica y la formación profesional desaparece en favor del fomento de un capital humano capaz de integrarse en el mundo laboral sin fisuras (Gómez Bahillo, 2012).

En el caso que nos ocupa, consideramos que la experiencia de la ETUZ, en la que las estrategias de realización de prácticas profesionales en empresas e instituciones externas ocupan un lugar prioritario en la gestión del grado, con la misma relevancia que las actividades que se organizan en las aulas, puede servir de estudio de caso como ejemplo de buenas prácticas a la hora de hablar de capacitación. La presencia de esta comunicación en el congreso otorga un punto de partida para la reflexión sobre la relevancia de las actividades que se realizan fuera de las aulas en cuanto a la adquisición de competencias desde primer curso y propone un debate sobre cómo debe realizarse esta gestión en un momento en el que la limitación de recursos supone un obstáculo, en ocasiones insalvable, para el modelo de enseñanza-aprendizaje que propone el EEEES.

En cuanto a la valoración que hacen los y las propios y propias estudiantes, estudios previos han demostrado que la posibilidad de realizar prácticas profesionales es el aspecto más valorado por el alumnado de la diplomatura y el grado de Turismo (Lillo-Bañuls y Casado-Díaz, 2011; Capellano et al., 2010, Majó i Fernández, 2010), y las competencias específicas y transversales que de estas actividades se derivan las consideradas como más relevantes por parte de los profesionales del sector (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004), reflexión compartida por el resto de grados pertenecientes a otras áreas de conocimiento (Armengol et al., 2011).

En la presente comunicación se analizan las competencias específicas y transversales del Grado de Turismo, su adquisición a través de las prácticas profesionales y la relación de esta estrategia con la capacitación y empleabilidad del estudiantado de Turismo en el entorno actual según la propia visión del alumnado.

MÉTODO

Población y muestra

En este apartado se describe la población objeto de análisis, así mismo el método utilizado para la obtención de información. Además, se presentan las características de la muestra obtenida.

La población analizada está formada por el alumnado de ETUZ, en concreto los y las estudiantes de 2º y 3º del Grado de Turismo, puesto que al realizarse la mayoría de las prácticas durante los meses de verano, por lo general los alumnos de primero en mayo de 2013 todavía no han realizado prácticas. El total de estudiantado de ambos cursos asciende a 112, de los cuales se ha extraído como muestra a 38 alumnos y alumnas, constituyendo así el 34% de la población, asegurándonos previamente de que todos ellos y ellas habían realizado prácticas en algún momento del Grado. Dicha cifra coincide con la relativa al porcentaje de alumnos y alumnas que realiza prácticas desde primer curso según la base de datos del Departamento de Prácticas Externas (ver nota al pie 1).

Dadas las características propias de la población objeto de análisis, el método de recogida de información se concretó en una encuesta on-line. Para la realización de la encuesta se realizó un póster (Anexo 1) para poder subir la encuesta (Anexo 2) vinculada a google docs form mediante un código QR.

Entre la muestra seleccionada se encuentran tanto alumnado que ha realizado prácticas tan sólo una vez, como alumnos que ya han pasado por esta experiencia varias veces. Esta cierta variabilidad de "número de prácticas" queda también reflejada en la diversidad de los subsectores de actividad, de manera que son, obviamente, los más alumnos de 3º los que tienen niveles más altos de experiencia por subsectores de actividad.

En cuanto a las características de la muestra, como puede apreciarse en la Tabla 1, el 43 % de los alumnos que han contestado la encuesta han realizado prácticas en empresas en primer curso, otro 43 % en segundo y el 14 % las ha realizado en el tercer curso del grado.

Variable	Descriptor	%
Curso de realización de las prácticas:		
	Primer Curso	43
	Segundo Curso	43
	Tercer Curso	14
Subsector:		
	Alojamiento	32
	Restauración	4
	Empresas de actividades turísticas	18
	Administración Pública	24
	Transporte	1
	Agencias de Viajes	9
	Otros	12

Tabla 1. Características de la muestra

Los principales subsectores de actividad han sido: alojamientos con un 32%, administración pública (Gobierno de Aragón, Ayuntamientos...) con un 24% y empresas de actividades turísticas con un 18 %. Les siguen agencias de viaje con 9% y restauración con 4%.

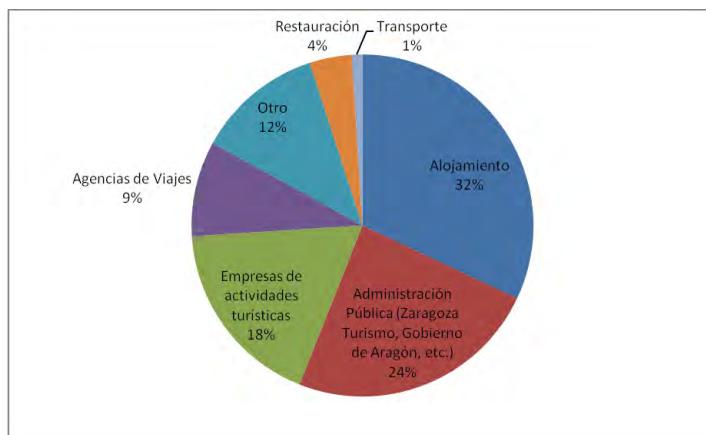


Gráfico 1. Subsectores de prácticas en empresa

Medición de variables

Como se ha descrito, el método de recogida de información para la consecución de los objetivos planteados se concreto en una encuesta on-line. Por lo que, en primer lugar, se describe el proceso de diseño y desarrollo del instrumento. En segundo se muestran los ítems desarrollados, así como su métrica. Tras la revisión bibliográfica realizada se procedió al diseño del cuestionario basado en las competencias que deberían adquirir los alumnos durante su periodo de prácticas. Éste fue valorado en términos de comprensión y profundidad por un director de departamento y por alumno de ETUZ. Lo que permitió una reordenación de los módulos abarcados y una simplificación notable respecto al cuestionario inicial.

El cuestionario fue estructurado en 8 preguntas. Una primera pregunta filtro para determinar si la persona encuestada había realizado prácticas o no. Seguidamente, para aquéllos y aquéllas que contestaban afirmativamente 2 preguntas de carácter cerrado para determinar la caracterización de la muestra en las que se determinaba: Curso/s en los que se han realizado prácticas externas; subsector de actividad (ver Tabla 1). A continuación 3 preguntas de carácter cerrado mediante Escala Lickert 1-5, atendiendo a las cuestiones centrales de la presente investigación: Grado de satisfacción en cuanto a la adquisición de capacitación profesional a través de las prácticas; grado de satisfacción sobre la experiencia de realización de prácticas durante el grado; competencias teórico-prácticas adquiridas durante las prácticas (ver Tabla 2). Finalmente, 2 preguntas de carácter abierto que abarcaban las siguientes cuestiones: Opinión sobre si las competencias adquiridas a través de las prácticas se pueden desarrollar mediante otras estrategias en el Grado de Turismo; Opinión general sobre la posibilidad que ofrece ETUZ de realizar prácticas profesionales desde primer curso.

En relación al núcleo principal del estudio, la capacitación a través de la adquisición de competencias, en la Tabla 2 se enumeran aquellas competencias transversales y específicas para el Grado de Turismo, según el Real Decreto 1393/2007, que hemos considerado más afines a la realización de las prácticas externas en empresas privadas y administraciones públicas, siendo también las valoradas por el alumnado en el cuestionario.

Competencias Transversales	Competencias Específicas
2. Saber aplicar los conocimientos técnicos y metodológicos a su trabajo	4. Conocer las principales estructuras político-administrativas turísticas.
4. Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones de cualesquiera de los campos temáticos relacionados con el turismo	5. Tener una marcada orientación de servicio al cliente.
5. Desarrollar las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender labores profesionales con un alto grado de autonomía	6. Conocer los agentes turísticos.
8. Creatividad y capacidad de adaptación al entorno cambiante	16. Conocer los medios de información y comunicación en el ámbito turístico.
9. Iniciativa y espíritu emprendedor	18. Comunicarse de forma oral y escrita en lengua inglesa en el entorno de trabajo
10. Motivación por la calidad, la innovación y la responsabilidad social corporativa	19. Comunicarse de manera oral y escrita en lengua francesa en el entorno de trabajo
11. Capacidad de trabajo en equipo, desarrollando habilidades sociales y comunicativas que le permitan liderar y motivar	20. Comunicarse de forma oral y escrita en otra lengua extranjera en el entorno de trabajo 21. Identificar y gestionar espacios y destinos turísticos. 23. Conocer y comprender los procedimientos operativos del ámbito de actuación de las empresas 25. Utilizar y analizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) 31. Trabajar en medios socioculturales diferentes. 32. Conocer las principales iniciativas de puesta en valor del patrimonio cultural.

Tabla 2. Relación de competencias generales y específicas del Grado de Turismo que se desarrollan en las prácticas externas desde primer curso

RESULTADOS

Resultados cuantitativos: valoración del estudiantado de las prácticas externas y su utilidad para la capacitación profesional

En este apartado se da cuenta del análisis descriptivo univariante de los ítems desarrollados.

Se ha utilizado escala Likert de 1-5, donde 1 es nada útiles y 5 es muy útiles, para evaluar la percepción que el alumno tiene sobre la adquisición de conocimientos profesionales para el grado en las prácticas realizadas, obteniendo un 42 % y 29 % para “bastante útiles” y “muy útiles” respectivamente. Un 2 % de los alumnos consideran que el conocimiento adquirido no ha sido útil.

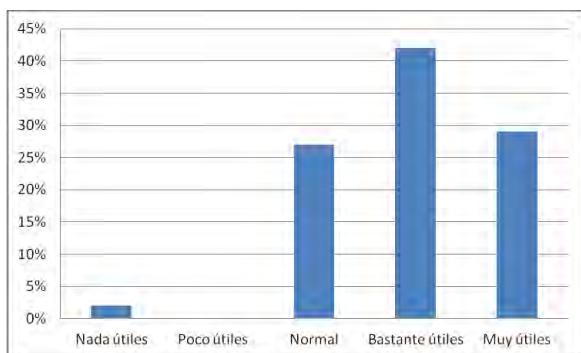


Gráfico 2. Valoración sobre la adquisición de conocimientos en las prácticas profesionales

En cuanto al nivel de satisfacción sobre la experiencia sobre la realización de prácticas en el grado, el más del 70% de los encuestados considera la experiencia como bastante/muy satisfactoria, tan solo un 5% la considera poco o nada satisfactoria.

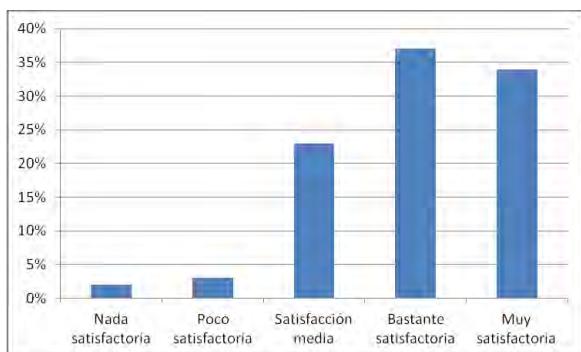


Gráfico 3. Grado de satisfacción respecto a las prácticas

Por otro lado, los alumnos encuestados consideran que todas las competencias transversales y específicas por las que preguntamos en el cuestionario (ver Tabla 2) eran desarrolladas en las prácticas profesionales, destacando especialmente las relacionadas con el ámbito comunicativo, idiomático, el trabajo en equipo, la iniciativa y el espíritu emprendedor.

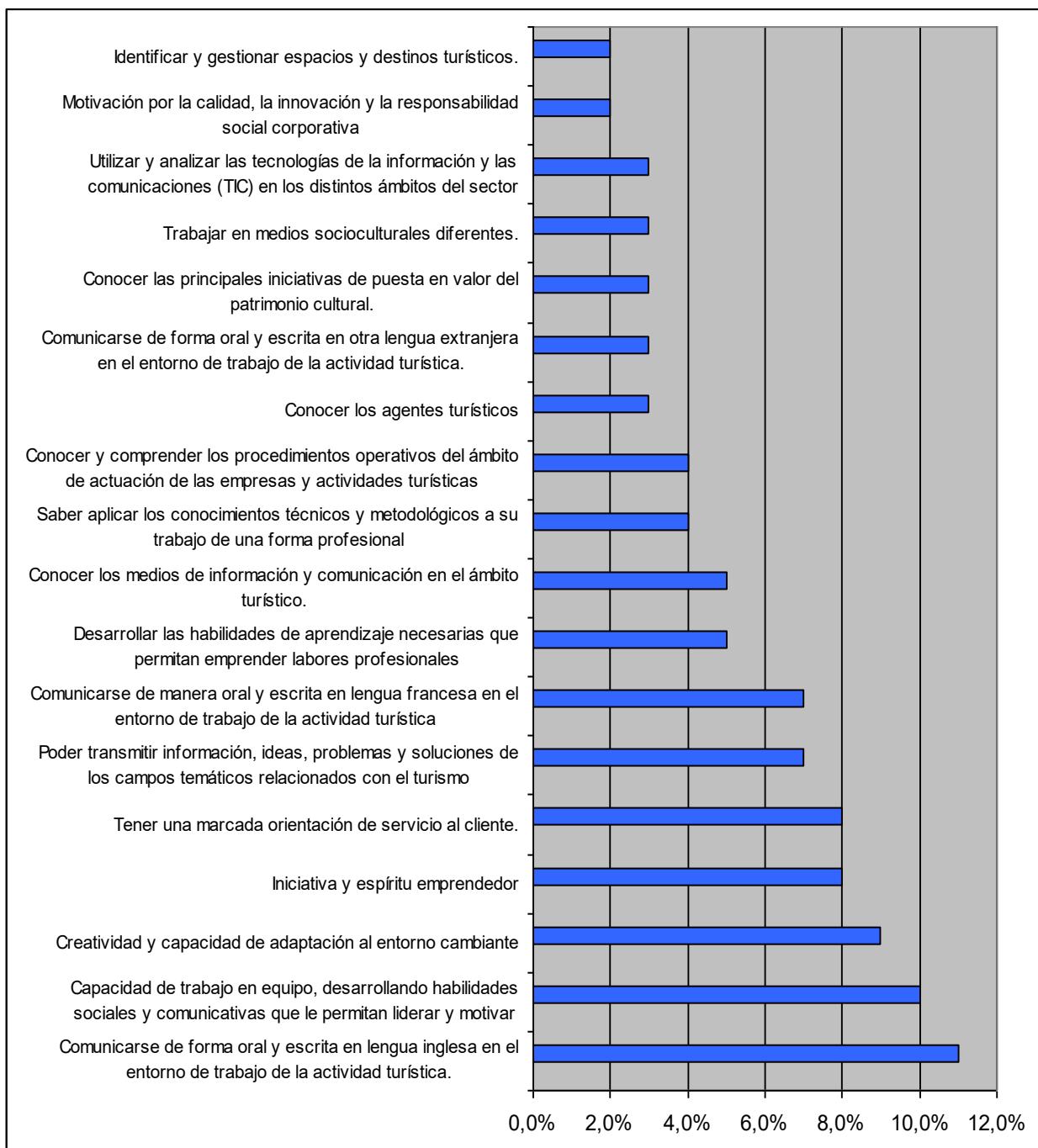


Gráfico 3. Competencias que, según el alumnado, se adquieren con la realización de las prácticas profesionales en el Grado de Turismo

Resultados cualitativos: valoración del estudiantado de las prácticas externas y su utilidad para la capacitación profesional

Como se ha comentado previamente, las dos últimas preguntas del cuestionario tenían carácter abierto, con el objetivo de conocer la opinión del alumnado acerca de la adquisición de competencias transversales y específicas a través de las prácticas desde una perspectiva cualitativa.

En relación a la primera cuestión abierta, relativa a si consideraban que las competencias enumeradas previamente (ver Tabla 2) podrían adquirirse sin la realización de las prácticas, la respuesta de los alumnos fue mayoritaria y contundente, afirmando que las prácticas eran totalmente necesarias para adquirir la capacitación requerida para la profesión turística.

Absolutamente no, sin ellas nunca podrás comprender como es realmente el mundo del turismo y lo que realmente se exige en un puesto de trabajo relacionado con nuestros estudios (R8)

Son necesarias 100% es la mejor manera de que los alumnos integren lo aprendido en clase con la vida real (R34)

Éstas eran, además, consideradas como uno de los aspectos más positivos del Grado de Turismo, tal y como se ha especificado en el estado de la cuestión

La experiencia que te llevas no se puede conseguir de otra forma, para mí realizar prácticas es de las cosas más útiles que tiene la carrera (R3).

Las prácticas se valoran, además, como una estrategia fundamental para trasladar los conocimientos teóricos adquiridos en el Grado a situaciones profesionales reales.

Depende de la personas, en mi opinión las prácticas son útiles en cuanto a que te trasladan de la teoría formal vista en clase a la realidad, en el mundo del empleo. (R22)

Por otro lado, éstas eran valoradas de manera muy positiva tanto en el ámbito privado, como en el público, nuevamente aludiendo al valor de las mismas para emplear el conocimiento teórico en la práctica, incrementar los aprendizajes y valorar su uso.

En mi caso, el hecho de haber realizado prácticas en un hotel en Ibiza hizo que aprendiera muchísimo vocabulario tanto en inglés como en alemán, de una forma más rápida que en clase y de forma que sé que nunca olvidaré, ya que no he aprendido el vocabulario de un papel, sino que lo he aprendido por la necesidad y lo he utilizado en un entorno real. (R13)

Las prácticas en la administración pública guardan relación con más asignaturas de la carrera (como derecho administrativo o las de territorio) y me ayudan a comprender mejor dichas asignaturas, ya que he visto como funciona. (R30)

El alumnado las valora además como medio para ir definiendo su futura especialización en el ámbito turístico.

No, ya que te aportan experiencia, y haciéndolas descubres que trabajos te gustan mas para tu futuro (R17)

Yo creo que es una grandísima oportunidad, porque es una forma de "engordar" en currículum para un futuro, y por supuesto ir viendo las diferentes opciones de salidas laborales y poder ir eligiendo hacia que rama te quieras dirigir una vez acabada la carrera. Porque igual crees que lo que quieras es trabajar en un hotel, haces prácticas en el primer curso, y ves que no te gusta, tienes tres años más para poder probar otras opciones y finalmente elegir. (R24)

Por otra parte, se les planteó una segunda cuestión relativa a su valoración de las prácticas como estrategia de desarrollo competencial desde primer curso. En este sentido, la mayoría del estudiantado considera que la oportunidad que les brinda el centro de poder desarrollar prácticas desde

primero es una oportunidad óptima tanto para la adquisición de conocimientos y aptitudes, como para diferenciarse de otros grados en los que no se otorga esta opción:

No, por ello de la importancia de las prácticas desde el primer año de carrera que haga diferenciarnos de los demás y salir con conocimientos reales de lo que vamos a encontrar cuando nos toque trabajar. (R22)

Existen pocos Grados en los que exista la posibilidad de comenzar a realizar prácticas en los primeros meses de la formación. Esto a parte de para conseguir una experiencia que nos pueda servir en un futuro, es muy bueno para valorar en los primeros meses del Grado si realmente vemos productivo el esfuerzo que vamos a tener que realizar durante los próximos cuatro años. (R16)

Se trata además de uno de los aspectos que motivan a parte del alumnado a decantarse por los estudios de Turismo, añadiendo un plus de conciliación con el mundo laboral al proporcionarles unos ingresos extra.

En mi opinión es un punto a favor el hecho de poder hacer prácticas desde el primer curso de carrera, de hecho en mi caso, fue una motivación para escoger esta carrera, además muchas de ellas son remuneradas y te permiten sacarte un dinero (R37)

Esta opción es todavía más valorada en la coyuntura laboral actual, ya que el alumnado considera que el tener esta experiencia desde primer curso incrementa su competitividad a la hora de optar a un puesto de trabajo

Creo que es una forma de aprender lo que hemos visto de manera teórica de una manera práctica. Además, a la hora de labrarnos un futuro ahora que está tan mal la cosa, es mejor presentar que has hecho prácticas y no tienes problema para ir de un sitio a otro; creo yo que eso es muy importante (R3)

Por último, una de las críticas que se le hace al sistema actual de prácticas desde primero es que éstas no cuentan como créditos para el Prácticum que deben realizar en 4º curso.

En mi caso yo he realizado prácticas desde primero (recepción, oficina de turismo, ferias..) y estoy muy contenta por que cada vez que hago me veo que voy mejorando, pienso que las prácticas tendrían que contar desde primero por que la formación que recibes es la misma que voy a recibir en tercero, cuarto cuando cuenten (practicum)(R5)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los últimos años las universidades se están viendo afectadas por los numerosos cambios acontecidos en su entorno como el Proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que la profesionalización del estudiante es, cada vez más, un valor en alza. Si a ello unimos la actual coyuntura socioeconómica y las importantes dificultades a las que se enfrentan los futuros egresados en cuanto a su empleabilidad, podemos afirmar que cada vez resulta más relevante para la competitividad del alumnado el contar con una capacitación que aúne conocimientos teóricos y prácticos, siendo la institución universitaria la que

debe contribuir a ello mediante un diseño de los nuevos grados adaptado a estas necesidades.

En la presente investigación, mediante el estudio de caso del Grado de Turismo que se oferta en la ETUZ, se ha mostrado la existencia de diversos argumentos que avalan necesidades de vincular a los alumnos al mundo empresarial desde primer curso, apoyando dicha argumentación fundamentalmente en la opinión del propio alumnado, que es, en definitiva quien desarrolla estas prácticas profesionales.

Así, la aplicación empírica realizada para el contexto de ETUZ ha aportado evidencias sobre el interés del alumnado en establecer vínculos con empresas e instituciones públicas desde sus primeros contactos con el mundo universitario. Los resultados obtenidos en el presente trabajo han corroborado la gran relevancia de la variable satisfacción, en la que se muestra que más del 70 % del estudiantado que ha hecho uso de la oferta de prácticas profesionales en turismo desde primer curso se muestran satisfechos o muy satisfechos con ello, y el 71% las considera bastante útiles o muy útiles. Dato que se ha corroborado con la parte cualitativa del estudio, en la que se ha destacado esta posibilidad como uno de los aspectos del Grado más valorados por el alumnado como medio para aplicar la teoría, incrementar sus conocimientos, desarrollar distintas competencias transversales y específicas o aumentar su competitividad.

La adecuación de las competencias fomentadas por las universidades en sus graduados es otra importante vertiente para analizar la adecuación de la oferta universitaria. Los resultados obtenidos han permitido identificar un claro nivel de eficiencias en gran parte de las competencias analizadas. Así, las principales potencialidades se han identificado en aspectos comunicativos, habilidades sociales, trabajo en equipo, liderazgo, adaptación al entorno cambiante, iniciativa y espíritu emprendedor y orientación de servicio al cliente, siendo todas ellas totalmente necesarias para la capacitación del profesional en turismo.

De esta forma, tomando como ejemplo el Grado de Turismo, consideramos que la gestión universitaria de los distintos grados debería incrementar el análisis de los factores que determinan la profesionalización del alumnado y las estrategias para lograrla, apostando decididamente por las prácticas profesionales a lo largo de toda la vida universitaria para lograr una mejor adaptación de su alumnado a las necesidades de las empresas.

Para concluir este trabajo es preciso considerar algunas de las limitaciones existentes, así como apuntar varias ideas que surgen como posibles líneas de investigación futuras. Entre las limitaciones, y tal vez la más relevante, se encuentra el reducido tamaño de la población objeto de análisis: el alumnado del Grado en Turismo de la Universidad de Zaragoza. Si bien dicha limitación viene justificada por el carácter exploratorio del presente análisis, y por la intencionalidad del mismo, que es la de realizar un estudio de caso como modelo de buenas prácticas.

Por otra parte, y en relación a las futuras líneas de investigación, consideramos que es esencial el continuar con el análisis del papel que

juegan las actividades fuera del aula en la adquisición de competencias en los nuevos grados universitarios, las estrategias de gestión de las prácticas profesionales en los estudios universitarios, atendiendo a las posibles dificultades y cómo solventarlas, las medidas pueden establecerse desde la universidad en la actual coyuntura de crisis económica para apoyar las actividades que se realizan fuera de las aulas y el papel juega el profesorado universitario en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004) *Título de Grado en Turismo*, Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación. Madrid, 1-257
- Armengol, C., Castro, D., Jarrito, M., Massot, M., Sala, J. (2011). Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación, *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Cappellano, M., Coche, J.C., Rizzon, L.A. (2010). Formación del licenciado en turismo. Investigación, epistemología y lenguaje, *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 19, 740 – 760
- Declaración de Bolonia (1999). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. 9 de Junio de 1999. Recuperado 16 de enero de 2013, a
http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Delcourt, J. (1999) Nuevas presiones a favor de la formación en la empresa Formación Profesional, 17, 3-14.
- European Commission (2011). *Progress towards the common European objectives in education and training? Indicators and benchmarks*. Recuperado 15 de enero de 2013, a
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf
- García Manjón, J.V., Pérez López, M.C., (2008). El grado en turismo: un análisis de las competencias profesionales, *Cuadernos de Turismo*, 21.
- Gómez Bahillo, C. (2012). La formación profesional en el sistema productivo. En A. Trinidad (coord..), *Sociedad, familia y educación. Una introducción a la Sociología de la Educación* (pp 134-146). Madrid: Tecnos.
- Lillo-Bañuls, A., Casado-Díaz, J.M. (2011). Capital humano y turismo: Rendimiento educativo, desajuste y satisfacción laboral, *Estudios de Economía Aplicada*, 29, 3, 755 – 780
- Majó i Fernández, J. (2010) Las propuestas de grado en turismo en el espacio europeo de educación superior (EEES). *Estudios Turísticos*, 184, 137-181.

Michavila, F., Zamorano, S. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España, *Educación y Futuro*, 16, 31-46

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, en *VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*, Poio, 30 junio-2 julio 2005

Anexo 1

Póster Código QR

Tu opinión nos interesa!

**Encuesta de satisfacción
prácticas en empresa**



Anexo 2

Encuesta

Prácticas

Buenos días, desde la Escuela de Turismo Universitaria de Zaragoza estamos llevando a cabo una investigación acerca de la relevancia de las prácticas profesionales desde primer curso en el Grado de Turismo. Para ello solicitamos tu colaboración respondiendo a las preguntas que a continuación exponemos. Muchas gracias.

1. ¿Has realizado prácticas en el sector turístico durante el Grado? *

- Sí (continua haciendo el cuestionario)
 No

2. ¿En qué curso realizaste las prácticas? Puedes señalar varias opciones *
□ 1º
□ 2º
□ 3º

3. ¿En qué subsector realizaste las prácticas? Puedes señalar varias opciones *

- Alojamiento
 Restauración
 Empresas de actividades turísticas
 Administración Pública (Zaragoza Turismo, Gobierno de Aragón, etc.)
 Transporte
 Agencias de Viajes
 Otro:

4. En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada útiles y 5 muy útiles, ¿cómo valorarías las prácticas en la adquisición de conocimientos profesionales para el Grado? *

1 2 3 4 5

Nada útiles Muy útiles

5. En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfactoria y 5 muy satisfactoria, ¿cómo valorarías tu experiencia en la realización de prácticas durante el Grado? *

1 2 3 4 5

Nada satisfactoria Muy satisfactoria

6. De la siguiente lista de competencias teórico-prácticas a adquirir en el Grado de Turismo, señala aquéllas que consideras que has desarrollado durante las prácticas *

Puedes elegir todas las opciones que quieras

- Saber aplicar los conocimientos técnicos y metodológicos a su trabajo de una forma profesional
- Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones de cualesquiera de los campos temáticos relacionados con el turismo
- Desarrollar las habilidades de aprendizaje necesarias que permitan emprender labores profesionales y estudios de postgrado en turismo con un alto grado de autonomía
- Creatividad y capacidad de adaptación al entorno cambiante
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Motivación por la calidad, la innovación y la responsabilidad social corporativa
- Capacidad de trabajo en equipo, desarrollando habilidades sociales y comunicativas que le permitan liderar y motivar
- Conocer las principales estructuras político-administrativas turísticas.
- Tener una marcada orientación de servicio al cliente.
- Conocer los agentes turísticos
- Conocer los medios de información y comunicación en el ámbito turístico.
- Comunicarse de forma oral y escrita en lengua inglesa en el entorno de trabajo de la actividad turística.
- Comunicarse de manera oral y escrita en lengua francesa en el entorno de trabajo de la actividad turística
- Comunicarse de forma oral y escrita en otra lengua extranjera en el entorno de trabajo de la actividad turística.
- Identificar y gestionar espacios y destinos turísticos.
- Conocer y comprender los procedimientos operativos del ámbito de actuación de las empresas y actividades turísticas.
- Utilizar y analizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los distintos ámbitos del sector turístico.
- Trabajar en medios socioculturales diferentes.
- Conocer las principales iniciativas de puesta en valor del patrimonio cultural.

7. ¿Consideras que estas competencias podrían adquirirse sin la realización de las prácticas? *

8. A continuación puedes realizar una valoración personal de la opción de realizar prácticas profesionales desde primer curso que se otorga en el Grado de Turismo de la Universidad de Zaragoza

PRÁCTICAS EN EL LABORATORIO DE DISECCIÓN: PEER TEACHING. EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE CATALUÑA UIC

Marian Lorente Gascon

Universidad Internacional de Cataluña

Michel Zabalza

Universidad Internacional de Cataluña

Tradicionalmente el laboratorio de disección ha sido una parte fundamental en la enseñanza práctica de la anatomía, en el grado de Medicina, donde se visualizan, manipulan y conocen las estructuras del cuerpo humano.

En nuestro laboratorio las prácticas se organizaban en grupos reducidos de 6 a 8 estudiantes, con un "Jefe de mesa" (JM). El JM recibía una preparación previa por parte del profesor de prácticas y bajo su supervisión ayudaba al resto de sus compañeros de mesa a identificar las estructuras anatómicas en muestras humanas disecadas. Esta ayuda/enseñanza carecía de una evaluación en términos de conocimiento, y sobre todo en términos de competencias ya que las prácticas carecían de suficiente estructura para supervisar el aprendizaje de los JM, aparte de la competencia estrictamente cognitiva en la materia.

En este escenario, tras una revisión bibliográfica y la visita a otros laboratorios de disección en el curso 2011-12 se inició este programa de Peer Teaching. Desde entonces los profesores de prácticas de Neuroanatomía, Sistema Cardiovascular, Respiratorio, Renal y Reproductor de la UIC han incorporado como innovación docente, la enseñanza "entre iguales" realizando un seguimiento y optimizando el aprendizaje de los tutores – antes denominados JM- más allá de los conceptos estrictamente teóricos. El "Peer Teaching" adecuadamente estructurado y desarrollado, puede aportar habilidades específicas de conocimiento y otras competencias relacionadas, tales como la comunicación, el aprendizaje autónomo, la responsabilidad y el compromiso con los demás. El método seleccionado, tras la revisión de la bibliografía publicada ha sido el "Modelo coordinador" donde un tutor, al cual se evalúa, sirve como enlace entre el profesor y los otros estudiantes.

Los resultados del estudio preliminar de acuerdo con las referencias en términos de conocimientos teóricos y competencias evaluadas apuntan que la mejoría es evidente, destacando la capacidad de comunicación.

¿QUÉ ES EL PEER TEACHING?

Es la *enseñanza entre pares o iguales*. Un complejo proceso en el cual los estudiantes aprenden de otros estudiantes que tienen mayor experiencia o conocimiento de la materia que están estudiando.

¿QUÉ BENEFICIOS APORTA?

Beneficios para los estudiantes:

- Muchos estudiantes se sienten más cómodos haciendo preguntas a otros estudiantes, en lugar de a su professor.
- Reducción de la frustración en las tareas difíciles.
- Mayor tiempo para la atención individualizada.

Beneficios para los profesores:

- Enseñar a los demás garantiza un alto dominio del contenido.
- Sentido de logro y satisfacción.
- Los instructores/tutores ganan una valiosa experiencia en el terreno de la enseñanza.

¿PORQUÉ ES INTERESANTE EL PEER TEACHING?

Factores sociales

Muchos autores defienden que la fuente más importante de influencia para un estudiante es el grupo de referencia.

Los iguales tienen una influencia considerable sobre los otros, e indudablemente mayor que la de un profesor. La enseñanza entre pares puede desarrollar y fortalecer una influencia positiva entre los estudiantes.

Factores pedagógicos

La clase magistral y en este caso demostrativa de estructuras, es una de las formas más pasivas de aprendizaje mientras que la participación y el diálogo entre los estudiantes constituye una de las formas más activas de aprendizaje. Asimismo la enseñanza entre pares puede disminuir la competitividad en el aula, lo que aumenta la cooperación y la participación.

Factores económicos

En situaciones en las que el ratio profesor/alumno está desfasado se constituye como una herramienta interesante permitiendo mayor tiempo para una atención individualizada.

MODELOS DE PEER TEACHING

Grupos de discusión

El docente selecciona asistentes de enseñanza para conducir sesiones de tipo seminario para otros estudiantes. Este modelo es más beneficioso en clases muy grandes ya que proporciona un mayor vínculo entre los estudiantes en la clase y el profesor.

Modelo coordinador

Un estudiante coordinador sirve como un enlace entre el profesor y los otros estudiantes (mediante la comunicación de los avances y problemas en la materia tratada), así como de guía a los estudiantes con los que están trabajando.

Grupos de aprendizaje

Los estudiantes trabajan en grupos autoguiados con el fin de fomentar el aprendizaje entre pares. De esa forma unos apoyan a otros en función de los niveles de conocimiento y entre ellos estimulan las habilidades de sus pares (leer, escribir, presentar).

Grupos de aprendizaje multimedia

Muy similar a los grupos de aprendizaje tradicional. Los estudiantes se dividen en grupos y estructuran el trabajo a través de herramientas multimedia proporcionadas por el profesor (medios audiovisuales, presentaciones, links...).

¿CLAVES A TENER EN CUENTA ANTES DE INICIAR EL PEER-TEACHING?

Determinar el nivel de responsabilidad que deseamos del estudiante/tutor instructor. Puede variar desde compartir conocimientos con sus pares, enseñar contenido nuevo, servir de tutor o incluso supervisar el trabajo de otros estudiantes

La selección de estudiantes: hay ciertas características que pueden ayudar al instructor seleccionar los mejores instructores de sus compañeros.

Deben ser estudiantes con una buena nota media, habilidades sociales y comunicativas y tener disponibilidad un número de horas a la semana.

Retroalimentación o feedback continuo con el fin de medir el éxito del programa. Durante o tras el curso es interesante preguntar a los estudiantes si el instructor ayudó a los estudiantes obtener una mejor comprensión del material, o si el estudiante recomendaría este método a otros estudiantes.

NUESTRA EXPERIENCIA

Teniendo en cuenta que al final del proceso de aprendizaje deberíamos evaluar los resultados, hay que considerar dos aspectos, no solo la evaluación de los conocimientos sino también la evaluación de ciertas competencias.

Las competencias fueron revisadas en el “*Libro blanco del grado de medicina*” y en la “Memoria de verificación del grado de Medicina de la UIC” y a manera de revisión, son:

- Comprender y reconocer la estructura y función normal del cuerpo humano, a nivel molecular, celular, tisular, orgánico y de sistemas en las distintas etapas de la vida y en los dos sexos.
- Desarrollar la práctica profesional con respeto a otros profesionales de la salud, adquiriendo habilidades de trabajo en equipo.
- Comunicarse de modo efectivo y claro, tanto de forma oral como escrita, con los pacientes, los familiares, los medios de comunicación y otros profesionales.
- Tener, en la actividad profesional, un punto de vista crítico, creativo, con escepticismo constructivo y orientado a la investigación.
- Adquirir la formación básica para la actividad investigadora.

El papel del profesor de prácticas en este aspecto se amplía ya que debe estructurar, liderar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a todos los alumnos, incluidos a los alumnos tutores.

El trabajo más relevante e importante es el diseño del programa formativo para el peer-teaching, en el que el profesor debe sistematizar y determinar:

- contenidos propios de cada práctica, en el programa a impartir
- la metodología y el modelo a seguir.
- instrumentos para guiar la acción formativa de los tutores (al comienzo de cada práctica)
- autoevaluación
- pauta de reflexión de los tutores
- evaluación compartida entre tutor y tutelados
- Ficha/parrilla de observación
- guía docente secuenciada para organizar las sesiones y asegurar el aprendizaje de los grupos.

La selección de los tutores es un punto importante. En nuestro programa, al comienzo de la asignatura, realizamos un cuestionario-prueba de conocimientos y tiene en consideración la motivación personal a los alumnos que voluntariamente deciden presentarse.

Una vez seleccionados los tutores se realiza de forma muy detallada la formación – información:

- A los tutores según el programa diseñado
- A los alumnos sobre el procedimiento en que participarán

Posteriormente y de forma semanal se realiza el desarrollo de las sesiones de aprendizaje práctico con los tutores y ellos a su vez con sus compañeros. Al final de cada práctica se realiza la recogida de cada ficha preparada para evaluar todos los aspectos formativos y al final de todo el programa se realiza la evaluación de conocimientos.

Los resultados de nuestra experiencia analizados de una forma global de los tutorados en lo que respecta al rol del su compañero tutor, se han recogido las siguientes características:

- clarifica
- es empático
- escucha
- es comprensivo
- se adapta a las necesidades del alumnado
- acepta la crítica positiva de los miembros del grupo
- es respetuoso con sus compañeros

La evaluación global de la experiencia resultado del análisis de los datos que han respondido los tutores respecto a los alumnos tutelados, se han recogido las siguientes características:

- participativos
- plantean cuestiones
- son respetuoso con sus compañeros
- muestran interés
- se comprometen con su aprendizaje
- progresan en su aprendizaje
- aceptan las sugerencias e indicaciones del tutor

Los resultados preliminares del programa dejan ver que los conocimientos adquiridos son más sólidos y consistentes que el sistema tradicional de un único profesor para todos los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agència per la Qualitat del Sistema Universitario a Catalunya (AQU). Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants; 2003.
- Aneca: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Título de grado de Medicina.
- Goldschmid, B. and M. Goldschmid. (1976). Peer teaching in higher education: A review. *Higher Education*, 5, 9-33.
- Mazur, E. (1997). Peer instruction: A user's manual. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Taylor, V, P. Lawrence, J. Hurley, J. Welch, and F. Shipman. (2007). Peer teachers presentation. *Texas A&M Computer Science*. Retrieved from: www.cs.tamu.edu.
- Tessier, J. (2007). Small group peer teaching in an introductory biology classroom. *Journal of College Science Teaching*, Jan/Feb 2007, 65-69
- Vasay, E.T. (2010). The effects of peer teaching in the performance of students of mathematics. *E International Scientific Research Journal*. 2(2), ISSN 2094-1749.
- World Federation for Medical Education. Estándares de calidad para la educación médica básica. En Trilogía de los Estándares de Calidad en Educación Médica. Educación Médica, vol 7. supl 2, julio-septiembre 2004.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE PRÁCTICO EN EL MARCO DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE ENFERMERÍA

Jesús Martín Bezos

EUE de Enfermería de Vitoria-Gasteiz

Susana Cariñanos Ayala

EUE de Enfermería de Vitoria-Gasteiz

Jagoba Zarandona Calvo

EUE de Enfermería de Vitoria-Gasteiz

La Escuela Universitaria de Enfermería de Vitoria-Gasteiz (EUE), ha impulsado un proceso educativo dirigido al desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes de enfermería, durante sus prácticas clínicas.

El Plan de Estudios de Grado en Enfermería, establece que los créditos del Prácticum sean presenciales en su totalidad. El Prácticum es una materia obligatoria de 86 créditos europeos (ECTS) a cursar desde el segundo hasta el cuarto curso de la carrera.

El equipo de practicum ha elaborado los siguientes documentos para facilitar el seguimiento y evaluación del estudiante en prácticas:

- Documento de competencias y resultados de aprendizaje
- Documento de seguimiento
- Documento de acreditación de procedimientos

Estos instrumentos se han validado a través de un proceso de trabajo colaborativo con los diferentes agentes implicados en la formación de los estudiantes: Profesores a tiempo completo de la EUE (tutores internas), enfermeras asistenciales de diferentes ámbitos (tutoras externas) y los propios estudiantes, (protagonistas principales del proceso enseñanza aprendizaje)

El diseño y planificación de este proceso educativo para el seguimiento y la tutorización de los estudiantes de Grado en Enfermería ha permitido el establecimiento de criterios comunes para todos los agentes implicados, además de sistematizar la triangulación de la evaluación entre los diferentes protagonistas: Tutor interno, tutor externo y estudiante.

INTRODUCCIÓN

La Convergencia del Sistema Universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), derivada de la declaración de Bolonia, ha supuesto la introducción de una serie de cambios tanto en la estructura como en el funcionamiento de las actuales enseñanzas universitarias, con una repercusión importante en los estudios de Grado en Enfermería. Bardallo y Cano (2012). Esta titulación está regulada por la siguiente legislación nacional y directiva europea:

- Ley 44/2003 de 21 de noviembre. (BOE nº 280 de 22 de noviembre de 2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias).
- Orden CIN/2134/2008 de 3 de julio (BOE 19 de julio de 2008) en la que se indican las competencias profesionales que deben alcanzar los Graduados en Enfermería)
- La Directiva 2005/36/CE del parlamento europeo y del consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales y que señala como elemento básico la formación de un enfermero responsable de cuidados generales.

En el marco del nuevo paradigma docente establecido por el EEES, centrado en el aprendizaje del estudiante, la Escuela Universitaria de Enfermería de Vitoria-Gasteiz (EUE), centro adscrito a la UPV/EHU, ha impulsado un proceso educativo dirigido al desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes durante sus prácticas clínicas.

El Plan de Estudios de Grado en Enfermería, ha sido elaborado conjuntamente con las otras dos escuelas de enfermería de la UPV/EHU y establece que los créditos del Prácticum sean presenciales en su totalidad. (Uranga et al 2011). De esta manera se cumple con los requisitos del Real Decreto 1837/2008, de 8 de noviembre, y donde consta que el alumnado del Grado de Enfermería debe realizar como mínimo 2.300 horas de prácticas asistenciales. Al mismo tiempo, la formación práctica está diseñada de manera que el estudiante realice estancias clínicas en los tres ámbitos requeridos por la orden CIN/2134/2008: atención especializada, atención primaria, y espacio socio-sanitario.

El Prácticum del Plan de Estudios de la Titulación de Grado en Enfermería de la EUE de Vitoria-Gasteiz, es una materia obligatoria de 86 créditos europeos (ECTS) a cursar desde el segundo hasta el cuarto curso de la carrera. Esta materia está subdividida en cinco asignaturas donde se desarrolla un aprendizaje tutelado para que el estudiante, pueda integrar en su práctica los conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en las enseñanzas teóricas, para poder alcanzar las competencias profesionales necesarias que le capacitarán para prestar una atención sanitaria adecuada a las necesidades de salud de las personas. (San Juan et al 2012) La distribución de las asignaturas por curso es la siguiente:

- 2º Curso: Prácticum I (12 ECTS)
- 3er Curso: Prácticum II (8 ECTS) y Prácticum III (12 ECTS)
- 4º Curso: Prácticum IV (30 ECTS) y Prácticum V (24 ECTS)

En el diseño del currículo académico se ha tenido en cuenta que estas asignaturas no formen departamentos estancos. Por ello, se plantea como una condición necesaria para la superación de todos los prácticums, que los estudiantes desarrollen de manera gradual una serie de competencias que serán similares en los prácticums I, II, y III y otras competencias para los prácticums IV y V. Es en este punto cuando el equipo de profesores de la EUETUVO la necesidad de diseñar los documentos que contienen las competencias y resultados de aprendizaje que puedan permitir la evaluación de las competencias para los prácticums en el Grado en Enfermería.

En este trabajo pretendemos presentar el proceso desarrollado hasta consensuar los documentos utilizados para el seguimiento y evaluación de los prácticums I, II y III en el Grado de Enfermería.

MATERIAL Y MÉTODO

En marzo de 2011, se estableció en la Escuela, un equipo de trabajo denominado Equipo de Prácticum con el objetivo de organizar y planificar todo lo que conlleva el proceso educativo relacionado con las prácticas clínicas. Este equipo está constituido por cinco profesores de dedicación completa de la Escuela. La selección de sus miembros se realizó en base a los siguientes criterios:

- Experiencia previa en la tutorización y seguimiento de estudiantes en prácticas
- Cada miembro tiene conocimiento de la actividad profesional en un ámbito de práctica clínica (Ámbito Socio-sanitario, Atención especializada y Atención Primaria)
- Diversidad lingüística de profesorado (líneas euskera y castellano)
- Actitudes proactivas, con capacidad de trabajo en Equipo
- Los cinco miembros que componen el equipo desarrollan funciones de profesor responsable de cada prácticum y entre ellos también está el coordinador general de materia.

El Equipo de Prácticum partiendo de la experiencia de aplicar durante los estudios de Diplomatura en Enfermería, la evaluación por competencias descritas en la publicación “Competencias profesionales: una guía para la formación enfermera” (Argómaniz et al 2004) y tras una nueva revisión de la literatura, definió cinco competencias para trabajar en los prácticum I, II y III y elaboró un borrador de los resultados de aprendizaje asociados a cada competencia, con un sistema de ponderación.

Esta propuesta inicial se plasmó en tres documentos:

- Documento de competencias y resultados de aprendizaje. Donde se establecen las competencias que se van a trabajar en los prácticum I, II y III. Cada competencia se divide a su vez en cinco resultados de aprendizaje.
- Documento de seguimiento. En este documento, el estudiante deja constancia por escrito de su práctica reflexiva, de su autoevaluación y feedback recibido a lo largo del periodo práctico.
- Documento de acreditación de procedimientos. Donde se establecen los indicadores para poder acreditar seis procedimientos considerados básicos en la formación de los estudiantes

A partir de esta propuesta se inició un proceso de trabajo colaborativo con los diferentes agentes implicados en la formación de los estudiantes para validar la documentación elaborada por el equipo de prácticum: Profesores a tiempo completo de la EUF de Vitoria-Gasteiz (tutores internas), enfermeras asistenciales de diferentes ámbitos (tutoras externas) y los propios estudiantes, protagonistas principales del proceso enseñanza-aprendizaje. (Boud y Falchicov 2006)

Se programaron tres grupos de discusión, uno con cada agente implicado en el proceso de tutorización. Con el grupo de profesores (14 docentes), el 22 de noviembre de 2011, con el grupo de Tutoras docentes el 2 de febrero de 2012 (12 tutoras representando los tres ámbitos de práctica clínica) y el 13 de febrero de 2012 con los estudiantes. (15 estudiantes representando a 1º y 2º de Grado y 3º de Diplomatura). El 28 de febrero de 2012 se presenta toda la documentación y se aprueba por todos los miembros del equipo docente y la Dirección de la EUF.

La implementación inicial se llevó a cabo en el prácticum I, a lo largo del segundo cuatrimestre del curso académico 2011/2012

Al finalizar este prácticum I, el 29 de mayo de 2012, se realizó una reunión con los profesores a tiempo completo, para realizar una valoración de todos los documentos utilizados en el seguimiento y evaluación del prácticum. Los profesores aportaron sus propias sugerencias y a su vez nos trasladaban las recogidas de las tutoras docentes. Todas ellas se incorporaron a la documentación utilizada en los siguientes prácticums del curso 2012_13.

Tras la experiencia de implementación de toda la documentación durante este curso académico, el Equipo de Prácticum, ha diseñado un nuevo ciclo de evaluación para Mayo de 2013.

Durante los días 21 y 23 de mayo, se realizaron las reuniones de evaluación de documentos del prácticum. Se convocó a 6 estudiantes de 2º y 3º curso de Grado en Enfermería, quienes reunidos con tres profesores del Equipo de Prácticum, aportaron sugerencias para mejorar la documentación del prácticum. Se convocaron dos reuniones con diferentes profesores responsables de prácticas. A ambas reuniones acudieron los miembros del

equipo de prácticum que actuaban como secretarios y moderadores. Tras las tres reuniones de valoración, el Equipo de Prácticum valoró las sugerencias aportadas, e incorporó las que consideró significativas.

La nueva documentación se envió a una muestra de tutoras de prácticas para que tras las modificaciones pudiesen aportar sugerencias.

RESULTADOS

A continuación se describen los cambios realizados en los diferentes documentos de seguimiento y evaluación de prácticas

Documento de competencias y resultados de aprendizaje.

Incorporación de una escala de ponderación del alcance de los resultados de aprendizaje. En la primera versión se había identificado dificultades para entender los descriptores de las rúbricas de cada resultado. Esto se ha mejorado incorporando ejemplos y simplificando algunas expresiones. Así mismo se ha dado solución a una reivindicación realizada por todos los agentes en relación a la calificación numérica de cada resultado, incorporando una escala numérica que permite puntuar del 0 al 10 cada resultado de aprendizaje. También se establecen como mínimos algunos de los resultados explicitados en las competencias.

A modo de ejemplo, presentamos una de las cinco competencias establecidas para estos prácticums.

COMPETENCIA 2			
Demostrar actitud proactiva con su aprendizaje y compromiso con la responsabilidad profesional mediante el manejo crítico de la información, la reflexión sobre la acción, la valoración y análisis de la práctica profesional proponiendo y proyectando áreas de mejora.			
RESULTADOS DE APRENDIZAJE			
1. Demostrar interés, responsabilidad, e iniciativa en su aprendizaje, manteniendo una actitud de disponibilidad para participar en todas las actividades relacionadas con su aprendizaje.			
2. Asumir la responsabilidad de sus decisiones, acciones, omisiones y errores e incorporar en su práctica las recomendaciones de mejora realizadas por la tutora, equipo y profesorado de prácticas.			
3. Argumentar sus intervenciones basándose en bibliografía pertinente y en los protocolos establecidos en la unidad.			
4. Analizar sus intervenciones, reconocer los conocimientos y habilidades que posee, las actitudes y conductas que adopta e identificar aspectos a mejorar.			
5. Realiza su práctica integrando los principios de seguridad clínica. Realiza las cinco acciones de seguridad ante la administración de fármacos, aplica los principios de mecánica corporal en la movilización de las personas y actúa en la prevención de accidentes biológicos.			
CALIFICACIÓN TOTAL			
Resultados de aprendizaje	Nivel de alcance competencial		
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
1- Demostrar interés, responsabilidad e	Muestra escaso interés o iniciativa en su aprendizaje.	Demuestra interés, responsabilidad e iniciativa.	Destaca en su interés, responsabilidad e iniciativa en

iniciativa.		.	todas las actividades relacionadas con su aprendizaje.
2- Asumir responsabilidad en su proceso de aprendizaje	No toma decisiones ni emprende acciones y no incorpora ninguna de las recomendaciones de la tutora-profesora a su proceso de aprendizaje.	Requiere que se le guíe en el proceso de toma de decisiones. Aplica las recomendaciones de mejora que se le sugieren aunque necesita apoyo y dirección para ponerlas en marcha.	Responde de las decisiones tomadas y de las acciones emprendidas. Es proactiva en la búsqueda de áreas de mejora.
3- Argumentar intervenciones.	No argumenta sus intervenciones con bibliografía. Desconoce los protocolos de cuidado más comunes de la unidad.	Reconoce la importancia de argumentar sus intervenciones en bibliografía, pero requiere de otros profesionales para guiarle en la búsqueda. Aplica razonadamente los protocolos más comunes de la unidad y es capaz de contextualizarlos.	Demuestra iniciativa en la búsqueda bibliográfica pertinente en la que apoyar sus intervenciones. Presenta a los tutores evidencias de esta búsquedas
4- Analizar intervenciones, actitudes y conductas.	No realiza autoevaluación de sus aptitudes y actitudes profesionales ni identifica aspectos de mejora.	Requiere la intervención de otros para analizar sus actitudes y aptitudes profesionales. Demuestra interés en mejorar estos aspectos.	Realiza autoevaluación continua a lo largo del módulo de prácticas. Es capaz de ser crítica en el análisis de sus intervenciones y de identificar y mejorar su conducta.
5- Realizar su práctica integrando los principios de seguridad clínica.	No realiza las acciones de prevención ante la administración de fármacos. No aplica los principios de mecánica corporal. No realiza actividades preventivas ante los accidentes biológicos.	Reconoce la importancia de actuar teniendo en cuenta los principios seguridad clínica, los principios de mecánica corporal y las medidas preventivas de accidentes biológicos.	Realiza su práctica aplicando los principios seguridad clínica, de mecánica corporal y realiza actividades preventivas ante los accidentes biológicos.

Tabla N°1: Competencias y Resultados de aprendizaje.

Documento de seguimiento

Se considera importante y esencial mantener que en el proceso de tutorización estén establecidos tres momentos clave para facilitar el desarrollo competencial.

Entrevista inicial/Expectativas

En esa reunión profesor/a y tutor/a valorarán junto con el estudiante la viabilidad de conseguir las expectativas planteadas, pudiendo aportar sugerencias en los casos en los que estas no cumplan con las áreas competenciales adecuadas a su nivel.

El estudiante dejará registrado el análisis de las expectativas para su periodo, incorporando las sugerencias que le puedan aportar la tutor/a y profesor/a.

Práctica reflexiva

El registro con evidencias, que hace el estudiante sobre la evolución de su desarrollo competencial, persigue trabajar la capacidad de análisis y profundización sobre sus experiencias durante las prácticas. Tiene a su vez valor, para que tanto el profesor/a como tutor/a puedan evaluar algunos aspectos del desarrollo competencial que no puedan ser valorados a través de la observación directa. El estudiante registrará reflexiones sobre su práctica en dos momentos (mitad y final del periodo) contestando a las cuestiones

relacionadas con las competencias establecidas para desarrollar durante los periodos prácticos.

Informe de la entrevista intermedia

En esta reunión se realizará un análisis de la evolución del estudiante durante su experiencia práctica hasta la fecha, identificando en ella áreas de mejora para conseguir un desarrollo competencial adecuado. Al igual que en la entrevista inicial, tras la realización de la entrevista intermedia el estudiante dejará constancia escrita tanto de su actitud como del desarrollo y contenidos abordados.

Informe de la entrevista final

En la entrevista final se realizará la evaluación del desarrollo competencial alcanzado por el estudiante. Tras la realización de la entrevista final el estudiante dejará constancia escrita tanto de su actitud como del desarrollo y contenidos abordados.

Documento de acreditación de procedimientos

Se mantiene que el estudiante durante el desarrollo de los prácticum I, II y III, deberá obtener la acreditación de competencia para la realización de seis procedimientos considerados básicos en la formación enfermera. Esta certificación será realizada por la tutora externa, quien, en base a unos criterios de evaluación, podrá certificar la cualificación del estudiante.

Se incorpora la posibilidad de incluir un no procede ante alguno de los criterios del procedimiento que la tutora no considere oportuno valorar.

Presentamos un ejemplo de los indicadores establecidos para acreditar uno de los seis procedimientos establecidos.

PROCEDIMIENTO 2. HIGIENE DE LA PERSONA ENCAMADA

Nombre del estudiante: _____ Tutor/a Docente: _____

Unidad: _____ Prácticum: I II III

Conocimientos teóricos:	SI/NO
1. Principios de movilización de personas con déficits de movilidad	
2. Sobre el cuidado de la intimidad, así como sobre la necesidad de higiene y protección de tegumentos.	
3. Material necesario para la realización de la higiene	

Condiciones necesarias previas:

- Ha observado 2 realizaciones de higiene por personal del equipo de enfermería.
- Ha completado el procedimiento 1: Lavado de manos.

SI/NO

Previo Procedimiento	
1. Explicar el procedimiento a la persona o familia y obtener el consentimiento verbal	
2. Valorar las características físicas de la persona y su situación de salud para determinar el material a emplear.	
3. Reunir material necesario	
4. Realizar higiene de manos	
5. Preservar la intimidad de la persona	
6. Colocar a la persona en la mejor posición para la realización de la higiene.	
7. Distribuir el material a utilizar de forma adecuada.	
Procedimiento	
1. Mantener comunicación adecuada con la persona a lo largo de todo el procedimiento.	
2. Ayudar a la persona a quitarse la ropa usada, introduciendo la misma en el lugar apropiado	
3. Comenzar la higiene por las zonas más limpias, fomentando la participación de la persona y teniendo en cuenta sus preferencias cuando sea oportuno.	
4. Mantener siempre una sábana o toalla cubriendo a la persona, a medida que se vayan aseando sus diferentes zonas corporales	
5. Movilizar de forma adecuada a la persona para proceder al aseo de todas las partes del cuerpo.	
6. Recoger datos relevantes para el cuidado de la persona, durante el procedimiento de higiene,	
7. Ser cuidadoso con la higiene de los orificios naturales como boca, oídos, nariz, zona genital.	
8. Realizar de forma correcta la cama de la persona encamada.	
Post-procedimiento	
1. Recoger todo el material, dejando la habitación ordenada y la posición de la cama adecuada para el paciente.	
2. Realizar higiene de manos	
3. Documentar las observaciones de acuerdo con el protocolo del hospital, registrando las alteraciones detectadas y las medidas adoptadas	
4. Informar de inmediato de cualquier dato anormal teniendo presente las posibles complicaciones	

En el supuesto de que alguno de los criterios no sea oportuno valorar indicar N/P (No procede) y registrar en el apartado de comentarios.

Criterios de competencia se han cumplido: Sí NO N/P

Comentarios:

Firma estudiante y fecha:	Firma tutor/a y fecha:
---------------------------	------------------------

Tabla N^º2: Guía para acreditación de procedimientos

CONCLUSIONES

El diseño y planificación de un proceso educativo para el seguimiento y la tutorización de los estudiantes de Grado en Enfermería ha permitido el establecimiento de criterios comunes para todos los agentes implicados.

Destacamos las siguientes aportaciones:

- Criterios comunes para realizar el seguimiento y la evaluación de los estudiantes en prácticas.
- Identificación clara de las actividades formativas que tienen que realizar los estudiantes para superar los prácticums
- Establecimiento de una reunión formal a mitad de periodo en la que se identifica con claridad la situación del estudiante respecto a su avance competencial, teniendo este una oportunidad de mejorar su rendimiento en prácticas.
- Sistematiza la triangulación de la evaluación entre los diferentes protagonistas: tutor interno, tutor externo y estudiante.

Limitaciones del trabajo:

- Aunque la valoración inicial de la experiencia con la documentación del prácticum es muy positiva, consideramos que necesitamos dos años más para tener una visión más realista de la utilidad de los instrumentos de evaluación.
- Necesitamos hacer una valoración de los resultados académicos obtenidos, ya que estos dos primeros años hemos objetivado una elevación importante en las tasas de éxito y rendimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Argómaniz Alutiz J, Basurto Hoyuelos S, Betolaza López de Gámiz E, Correyero Tadeo F, De Lorenzo Urien E, Martín Bezos J, Martínez de Albeniz Arriaran M, Fernández Córdoba M, Fernández de Gamboa Quitian I, Ruiz de Alegria Fernández de Retana B, Santo Tomás Pajarrón A, Zanza Castro, MªJ. (2004). *Competencias profesionales: Una guía para la formación enfermera* (1^aEd.). Vitoria: Osakidetza/Servicio Vasco de salud.

Bardallo Porras MD y Cano Plans S. (2012). Evaluación de competencias en el Prácticum de enfermería. *Metas de Enfermería*, 15 (1), 15-22

Boud D y Falchikov N. (2006) Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 31, No. 4, 399–413

Uranga Iturrioz MJ; Gil Molina P y Lasa Labaca G. (2011). Definición y secuenciación de los resultados de aprendizaje del Prácticum de Enfermería. *Metas de Enfermería*, 14(1): 51-57

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Sanjuán Quiles A; Peña Rodríguez A; Velasco Álvarez ML; Gabaldón Bravo E; Domínguez Santamaría JM; Hurtado Sánchez JA y Bernabéu González MC Proceso de elaboración de una herramienta de valoración del prácticum de Enfermería. *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad universitaria* Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad 7 y 8 de junio de 2012 Recuperado en: <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/oral-proposals/244143.pdf>

EL DIARIO REFLEXIVO EN LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS DE ENFERMERÍA, UNA HERRAMIENTA DE EXPRESIÓN PARA LOS ESTUDIANTES

Noelia M. Martín Espinosa

Universidad de Castilla La Mancha

Rosa M. Píriz Campos

Universidad de Castilla La Mancha

Ana I. Cobo Cuenca

Universidad de Castilla La Mancha

Isabel del Puerto Fernández

Universidad de Castilla La Mancha

Cualquier asignatura práctica cursada en el Grado de Enfermería hace que los estudiantes apliquen los conocimientos aprendidos en el aula a la realidad profesional y reflexionen sobre la práctica enfermera. El plan de estudios del grado de Enfermería de la EU de Enfermería y F. de Toledo implantado en el curso 2009-2010, incorporó los créditos prácticos de la titulación en varias asignaturas, que se imparten desde 2º al 4º curso.

Los objetivos de esta comunicación son: exponer nuestra experiencia en el uso del diario reflexivo en dos asignaturas prácticas (Estancias clínicas 3 y 5) relacionadas con los cuidados enfermeros en atención especializada, analizar las categorías que reflejan los estudiantes en sus narraciones y comparar las temáticas de las dos asignaturas así como su evolución en cada una de las semanas de prácticas. Se han analizado los diarios de 30 estudiantes matriculados en ambas Estancias y se ha utilizado la investigación cualitativa, con un enfoque descriptivo. Se han establecido seis categorías principales y en ellas se observan similitudes y diferencias entre ambas Estancias clínicas, aunque hay temáticas repetidas en ambas como la preocupación por los aspectos éticos y humanos del cuidado, así como la contribución de la experiencia práctica a la mejora del conocimiento previo adquirido en las asignaturas teóricas.

INTRODUCCIÓN

Si consideramos la esencia de la Enfermería la prestación de cuidados a las personas que lo requieren, resulta imprescindible incorporar la práctica

profesional en la formación pregrado a través de asignaturas prácticas que adquieren entidad propia al generar entornos educativos alejados físicamente de la universidad, pues se localizan en centros asistenciales de la Atención Primaria, sociosanitaria y especializada, que permiten al estudiante integrar la teoría con la práctica e interactuar con los equipos sanitarios (López Rodrigo, 2011).

Cualquier asignatura práctica cursada en el Grado de Enfermería hace que los estudiantes apliquen los conocimientos aprendidos en el aula a la realidad profesional, reflexionen sobre la práctica enfermera, adquieran competencias específicas y genéricas en un entorno real (procedimientos de enfermería, habilidades de comunicación, trabajo en equipo, análisis y síntesis...) y sean capaces de generar nuevo conocimiento a partir de las experiencias vividas.

El plan de estudios del grado de Enfermería de la EU de Enfermería y Fisioterapia de Toledo implantado en el curso 2009-2010, incorporó los créditos prácticos de la titulación en varias asignaturas, cuya impartición comienza en el segundo cuatrimestre del 2º curso y termina en 4º. Las asignaturas impartidas en 2º y 3º se denominaron Estancias clínicas, con una duración de 6 créditos ECTS cada una de ellas mientras que la formación práctica de 4º está dividida en dos asignaturas denominadas Practicum 1 y Practicum 2, con 25 créditos ECTS cada una, en los que se incluyen prácticas en el ámbito comunitario, hospitalario y en servicios especiales. Las Estancias Clínicas permiten un primer acercamiento del estudiante a los cuidados de enfermería que se prestan en distintas unidades asistenciales del campo de la Atención Primaria (Centros de Salud y Atención sociosanitaria) y de la Especializada (hospitalización y consultas), con el fin de promover la integración en el estudiante de los aspectos enfermeros aprendidos en el aula con la aplicación de éstos en la realidad asistencial.

Los diarios reflexivos se han utilizado como herramientas facilitadoras del proceso de reflexión respecto a la acción (Shön 1992, 1998) y para enseñar la práctica profesional en la formación inicial y así promover el desarrollo profesional (Fish, 2006; Lorenzo et al, 2006; Rodgers, 2006; Schell, 2008). El uso del diario se justifica porque al narrar la experiencia vivida se establece una relación dialéctica entre lo vivido y lo narrado, de tal modo que expresar lo reflexionado sirve de ayuda para comprender lo que se hace y logra extraer percepciones, creencias y actitudes del sujeto que lo realiza respecto a ese hecho concreto.

La reflexividad del estudiante respecto a su aprendizaje práctico se puede promover con la utilización del diario reflexivo, como método que facilita comprender lo que se hace, muestra las propias limitaciones, sugiere estrategias de cambio y expresa cómo se siente en ese entorno práctico concreto. El propósito de este diario es que el estudiante se plantea dudas sobre la práctica asistencial que le motiven para solventarlas de manera autónoma o guiada, verificar si existen problemas en el desarrollo de las prácticas en las distintas unidades asistenciales, conocer el tipo de actividades que realiza y cómo las lleva a cabo, promover una actitud crítica ante la

experiencia asistencial vivida, de tal forma que no se copien todas las conductas observadas en los profesionales sin más, si no que se analice qué tipo de cuidados de enfermería son adecuados y cuáles no, exponiendo argumentos razonados y tener presente la percepción del estudiante respecto a su aprendizaje práctico y a las competencias adquiridas. Otros autores enfatizan que integra los aspectos afectivos del aprendizaje y que proporciona un enfoque humanista a la práctica educativa (Lora López, 2008). En nuestro caso, el diario reflexivo es un relato de sus experiencias en los centros de prácticas y contiene narraciones descriptivas de los hechos, sentimientos generados, análisis y valoraciones de una situación vivida por ellos mismos.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta comunicación son:

- Exponer nuestra experiencia en el uso del diario reflexivo en dos asignaturas prácticas (Estancias clínicas 3 y Estancias clínicas 5) relacionadas con el ámbito de los cuidados enfermeros en atención especializada.
- Analizar las categorías temáticas que reflejan los estudiantes en sus narraciones, para identificar qué asuntos son los que más expresan o los que más les preocupan.
- Ver si hay variación temática entre las distintas semanas en las que se realizan los registros en cada una de las asignaturas.
- Comparar la temática de las narraciones entre las dos Estancias Clínicas, para ver si se modifican esas categorías temáticas o permanecen invariables.

SUJETOS Y MÉTODO

Se han analizado los diarios de 30 estudiantes que estaban matriculados en ambas Estancias (3º Grado de Enfermería).

Como metodología se ha utilizado la investigación cualitativa, con un enfoque descriptivo, pues se trata de exponer las categorías o áreas temáticas que aparecen en los diarios analizados. Lo narrado por los estudiantes fue analizado inductivamente a través de la teoría fundamentada. Se establecieron unas categorías previas a la codificación, aunque se han tenido en cuenta otras categorías emergentes no contempladas previamente. Igualmente, se utiliza un enfoque más explicativo al comparar los diarios de ambas asignaturas y tratar de analizar las causas que originan los cambios detectados. Las primeras se desarrollan en el primer cuatrimestre de tercer curso y los ámbitos en los que se llevan a cabo son consultas de atención especializada (traumatología, cirugía vascular, cirugía general...) y plantas de hospitalización quirúrgicas, de medicina interna y especializadas en el lesionado medular. Las EC 5 tienen lugar en el segundo semestre de tercer curso y tienen lugar en unidades

especiales y/o de cuidados críticos (UCI, urgencias, quirófano, hemodiálisis, unidad coronaria y hemodinámica...). Ambas tienen una duración de 16 días lectivos, en los que se acude al hospital de lunes a viernes en un turno de trabajo (35 horas semanales).

En ambas asignaturas, las profesoras responsables pidieron la elaboración de un diario reflexivo abierto que se entregaba semanalmente a través de la plataforma virtual moodle en un archivo Word, por lo que únicamente podía ser visualizado por la profesora responsable de la asignatura (de este modo, tenían más libertad para expresar lo que pensaban, sentían o estaban viviendo, puesto que el profesor asociado clínico, su referente en el hospital, no tiene acceso a esta información). Se pedía elaborar alguna reflexión diaria fundamentada sobre su experiencia en la unidad asignada y no una mera descripción de las rutinas o de los procedimientos realizados. Las profesoras leían los diarios semanalmente y ofrecían retroalimentación en las sesiones semanales mantenidas con los estudiantes en el ámbito clínico para el seguimiento de las prácticas. La presentación del diario es obligatoria y supone el 10% de la evaluación final de la asignatura. Se les califica de acuerdo a la siguiente rúbrica de evaluación (tabla 1).

	EXCELENTE (8-10)	APTO (5-7,9)	INSUFICIENTE (2-4,9)
Frecuencia de la reflexión	Realiza aportaciones reflexionadas diariamente	Realiza aportaciones reflexionadas 2-3 veces por semana	Realiza menos de dos aportaciones fundamentadas semanales
Calidad y pertinencia de las reflexiones	Aportaciones reflexionadas sobre la práctica clínica, basadas en la crítica constructiva, justificando con argumentos lo que se expone	Aportaciones reflexionadas que no se argumentan ni se justifican adecuadamente.	Descripción de tareas cotidianas, sin reflexionar sobre la práctica clínica y sin argumentar lo que se expone.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación del diario reflexivo

RESULTADOS

Se establecieron seis categorías principales relacionadas con los temas que aparecían de forma frecuente en los diarios: adaptación a la unidad, atención al paciente/familia, práctica enfermera, relación con el equipo sanitario, aprendizaje logrado y expresión de sentimientos personales ante las vivencias experimentadas en las prácticas. Dentro de cada una de ellas se

determinaron subcategorías, para especificar de forma más precisa qué temáticas aparecían en cada uno de los temas principales (tabla 2).

TABLA DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LOS DIARIOS REFLEXIVOS EC3 Y EC5	
1. Adaptación a la unidad	
Sensaciones ante la llegada a una unidad nueva (temor, desconcierto, desconocimiento)	
Sentimientos de inutilidad en comparación con los profesionales del servicio	
Colapso ante la gran cantidad de información recibida y la incapacidad para asimilarla	
Aspectos organizativos de las unidades	
2. Atención paciente/familia	
Aspectos éticos/valores humanos del cuidado (intimidad, información, empatía)	
Aspectos relacionados con el paciente y la familia	
Percepciones ante la muerte o el deterioro de los pacientes	
3. Práctica enfermera	
Valoración de los cuidados específicos que se prestan a los pacientes en la unidad asignada	
Preocupación por cometer errores y la seguridad del paciente	
Malas praxis (no cambio de guantes, no asepsia, no lavado de manos...)	
Autoconfianza al conocer la unidad y autonomía en el cuidado de los pacientes	
Idea de la enfermería: no sólo técnicas, cuidado integral.	
Idea sobre la enfermería (vocación profesional, tipo de enfermera que me gustaría ser)	
4. Relación con el equipo sanitario	
Interrelación con los profesionales de la unidad (qué me dejan hacer, cómo me tratan, no confían en mí)	
Dificultades por cambiar de profesional	
Ventajas al cambiar de profesional	
Relación entre los profesionales sanitarios	
5. Aprendizaje logrado	
Carencia de conocimientos o incapacidad para integrarlos en la prácticas	
Diferencias entre la teoría y la práctica	
Similitudes entre la teoría y la práctica	
Mejora de conocimientos previos (preguntando al personal, buscando información...)	
6. Expresión de sentimientos personales	

Tabla 2. Tabla de categorías y subcategorías de los diarios reflexivos

Se ha realizado el análisis de los diarios de cada una de las asignaturas analizadas por separado, para posteriormente poder realizar comparaciones entre los resultados obtenidos en cada una de ellas (tablas 3 y 4).

	SEM 1	SEM 2	SEM 3
1. Adaptación a la unidad			
Sensaciones ante la llegada a una unidad nueva (temor, desconcierto, desconocimiento)	100%		
Sentimientos de inutilidad en comparación con los profesionales del servicio	43%		
Colapso ante la gran cantidad de información recibida y la incapacidad para asimilarla	47%		
Aspectos organizativos de las unidades	10%		
2. Atención paciente/familia			
Aspectos éticos/valores humanos del cuidado (intimidad, información, empatía)	50%		
Aspectos relacionados con el paciente y la familia	20%		
Percepciones ante la muerte o el deterioro de los pacientes		3%	
3. Práctica enfermera			
Valoración de los cuidados específicos que se prestan a los pacientes en la unidad asignada	33%		
Preocupación por cometer errores y la seguridad del paciente	17%		
Malas praxis (no cambio de guantes, no asepsia, no lavado de manos...)	10%		
Autoconfianza al conocer la unidad y autonomía en el cuidado de los pacientes		17%	20%
Idea de la enfermería: no sólo técnicas, cuidado integral.		7%	
Idea sobre la enfermería (vocación profesional)	13%		
4. Relación con el equipo sanitario			
Interrelación con los profesionales de la unidad	20%	13%	10%
Dificultades por cambiar de profesional	7%		
Ventajas al cambiar de profesional			
Relación entre los profesionales sanitarios			
5. Aprendizaje logrado			
Carencia de conocimientos o incapacidad para integrarlos en la prácticas	53%		
Diferencias entre la teoría y la práctica	20%		
Similitudes entre la teoría y la práctica			
Mejora de conocimientos previos		53%	33%
6. Expresión de sentimientos personales	10%		80%

Tabla 3. Porcentajes en categorías y subcategorías de los diarios reflexivos EC3

	SEM 1	SEM 2	SEM 3
1. Adaptación a la unidad			
Sensaciones ante la llegada a una unidad nueva (temor, desconcierto, desconocimiento)	60%	3%	
Sentimientos de inutilidad en comparación con los profesionales del servicio	17%	10%	
Colapso ante la gran cantidad de información recibida y la incapacidad para asimilarla	13%	3%	
Aspectos organizativos de las unidades	20%	17%	20%
2. Atención paciente/familia			
Aspectos éticos/valores humanos del cuidado (intimidad, información, empatía)	23%	43%	27%
Aspectos relacionados con el paciente y la familia	3%	33%	43%
Percepciones ante la muerte o el deterioro de los pacientes		27%	7%
3. Práctica enfermera			
Valoración de los cuidados específicos que se prestan a los pacientes en la unidad asignada	17%	30%	37%
Preocupación por cometer errores y la seguridad del paciente	10%	23%	13%
Malas praxis (no cambio de guantes, no asepsia, no lavado de manos...)	10%	20%	27%
Autoconfianza al conocer la unidad y autonomía en el cuidado de los pacientes		43%	53%
Idea de la enfermería: no sólo técnicas, cuidado integral.	3%	13%	20%
Idea sobre la enfermería (vocación profesional)	3%	23%	33%
4. Relación con el equipo sanitario			
Interrelación con los profesionales de la unidad	67%	67%	53%
Dificultades por cambiar de profesional	3%	7%	7%
Ventajas al cambiar de profesional			
Relación entre los profesionales sanitarios		30%	17%
5. Aprendizaje logrado			
Carencia de conocimientos o incapacidad para integrarlos en la prácticas	17%		
Diferencias entre la teoría y la práctica			3%
Similitudes entre la teoría y la práctica		6%	6%
Mejora de conocimientos previos		83%	63%
6. Expresión de sentimientos personales		50%	43%

Tabla 4. Porcentajes en las categorías y subcategorías de los diarios reflexivos EC5



Gráfico 1. Categorías que aparecen en la primera semana en las EC3 y EC5

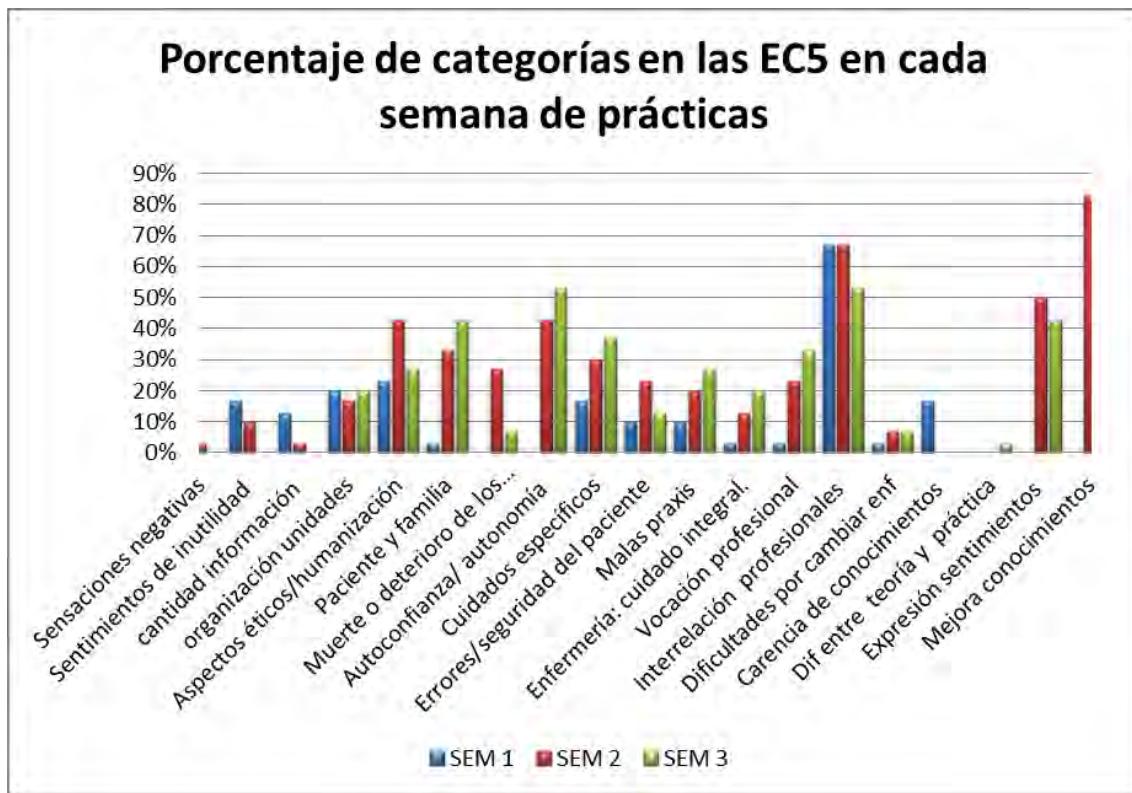


Gráfico 2. Porcentaje de categorías que aparecen en las EC5 en cada semana de prácticas

DISCUSIÓN

En las EC3 se observa que tiene mucha importancia la categoría de adaptación a la unidad, ya que los estudiantes habían tenido en ese momento poca experiencia con las prácticas clínicas. El 100% de los diarios reflejan en la primera semana de permanencia en el servicio asignado sensaciones de temor, ansiedad, desconcierto, incertidumbre, que se acompaña con una sensación de inutilidad en comparación con los profesionales sanitarios que les sirven de modelo y con la incapacidad para asimilar una gran cantidad de información recibida durante esos primeros días. En las EC5 también aparece durante la primera semana de incorporación esas sensaciones de temor, inquietud o desamparo, aunque en un porcentaje menor, un 60% de los diarios. Esto se explica porque estas prácticas son las últimas que realizan en el tercer curso, por lo que la inquietud surge ante el cambio de unidad, pero la experiencia clínica acumulada hace que ya no todos reflejen ese temor.

Respecto a la atención al paciente o a la familia, muestran especial interés por los aspectos éticos del cuidado o por el lado más humano de la atención sanitaria. Recogen observaciones sobre la información que se le da al paciente, la atención a la intimidad física, la empatía con la situación que viven las personas enfermas o sus familiares. Igualmente, reflejan cuestiones relacionadas con la atención al paciente/familia desde la atención a sus necesidades psicoemocionales, dejando de lado las cuestiones más biomédicas, en las que no focalizan sus reflexiones. En esta categoría se percibe un interés similar en ambas Estancias. En las EC5 aparece con frecuencia el impacto que les supone el ver morir a pacientes u observar su deterioro. Esto se debe a que en las prácticas anteriores, por el tipo de unidad clínica, no es frecuente que hayan visto ningún fallecimiento, mientras que en unidades especiales como UCIs o Urgencias no son infrecuentes. El impacto emocional que reflejan siempre es muy intenso, aunque lo asumen como intrínseco a la profesión, por lo que creen que con el tiempo lograrán sobrellevarlo y aceptarlo de otra manera.

Respecto a la práctica enfermera, destacan que a partir de la segunda semana son capaces de reconocer los cuidados de enfermería propios de la unidad en la que realizan las prácticas. También, les da seguridad conocer la unidad y el tipo de pacientes, lo que les hace ser más autónomos en la prestación de cuidados. Valoran en alguna medida las malas praxis que observan cuando se realizan procedimientos o técnicas (no se usan guantes, falta de medidas de asepsia, se encapuchan agujas, no se lavan las manos...) y algunos muestran inquietud por la posibilidad de cometer errores o dañar al paciente si no realizan el cuidado o la técnica enfermera de manera correcta. Todas estas categorías aparecen en ambas Estancias Clínicas, aunque lo que se percibe es que a partir de la segunda semana de prácticas en la unidad, el estudiante se siente más seguro y autónomo en la prestación de cuidados. Es en ese momento, cuando aparecen algunas reflexiones sobre el cuidado integral de enfermería, dejando de lado el mero interés por realizar técnicas de forma aislada. Así mismo, en aproximadamente un tercio de diarios aparece la reafirmación de la vocación enfermera por la que eligieron realizar esta

titulación y el modelo de enfermera que les gustaría ser cuando lleguen a ser profesionales.

En las Estancias Clínicas 5 aparece de forma muy marcada la dependencia del estudiante respecto a la receptividad de los profesionales sanitarios con los que realizan sus prácticas. Ellos sienten que evolucionan o no en función de los comentarios de los enfermeros colaboradores y esto les da o les quita confianza en sí mismos o autonomía para prestar cuidados. Posiblemente, su inexperiencia en la práctica clínica les provoca inseguridad ante lo que realizan, por lo que necesitan el refuerzo y el estímulo de los profesionales que les tutelan para seguir esforzándose. A veces, el problema surge cuando los enfermeros colaboradores no les prestan demasiada atención o no les refuerzan, porque aparecen sensaciones de frustración o de fracaso. También reflejan cierto interés por el funcionamiento del equipo sanitario para lograr una mejor atención al paciente o por los problemas que surgen entre los distintos profesionales en la práctica diaria.

En las EC3 aparece en la primera semana la sensación de tener unos conocimientos teóricos insuficientes o no saber aplicar lo que se sabe al ámbito clínico. En las EC5 baja considerablemente ese porcentaje, posiblemente porque la experiencia constatada les ha hecho darse cuenta de que a veces se sienten abrumados por todo lo que observan en la unidad y necesitan volver a repasar conocimientos vistos en cursos anteriores o ampliar aquellos temas que se estudiaron de un modo más superficial. Del mismo modo, en las EC3 encuentran diferencias entre la teoría y la práctica, mientras que en las EC5 ese tema apenas aparece. En ambos períodos aparece en un porcentaje muy elevado de los diarios a partir de la segunda semana la valoración de que las prácticas mejoran sus conocimientos previos, ya que recurren a los profesionales para que les expliquen aspectos relacionados con los cuidados o técnicas que realizan o consultan de forma autónoma bibliografía para ampliar aspectos que consideran necesarios para poder desenvolverse en el servicio asignado. Un gran porcentaje de diarios muestran una autovaloración del aprendizaje durante las prácticas, lo que indica un pensamiento crítico y reflexivo por parte de los estudiantes que no son simples imitadores de lo que ven sino que son capaces de reflexionar y valorar lo que observan a la vez que reconocen sus logros y sus limitaciones.

En ambas Estancias se observa que el diario es un medio para expresar sentimientos personales sobre la experiencia que viven, cómo se sienten, cómo les tratan, lo que les reafirma y lo que les decepciona. Esto hace que sea un recurso adecuado para detectar posibles conflictos en algunas unidades con determinados estudiantes y que a la vez sirva para seguir más de cerca a aquellos en los que se detecta un mayor impacto emocional o a los que se encuentran menos integrados. Supone una herramienta de comunicación directa con el profesor de la asignatura, al que se hace partícipe de forma directa de la experiencia vivida.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que el diario reflexivo es una herramienta que promueve la reflexividad de los estudiantes en prácticas, al ser ellos los protagonistas de su propio aprendizaje y proporciona al profesor responsable evidencias sobre la evolución de los estudiantes en un ámbito en el que no se puede hacer un seguimiento directo del proceso. Igualmente, el análisis de los diarios sirve para conocer los estresores más importantes de los alumnos cuando inician su formación práctica y aquellos aspectos que les refuerzan su aprendizaje en ese ámbito. Igualmente, consideramos su utilidad para mantener una vinculación con el profesor responsable durante la estancia en el ámbito clínico, pues la lectura semanal de los diarios sirve para ofrecer retroalimentación durante la visita semanal al hospital sobre los aspectos más relevantes detectados y para apoyar a aquellos estudiantes que más lo requieren. Consideramos útil el diario reflexivo como herramienta de evaluación porque la reflexión sobre la práctica asistencial diaria, permite implicar al estudiante en su autoaprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardají Fandós, T. (2008) El diario reflexivo como herramienta de enfermería. *Nursing*, 26 (7), 52-55.
- Fish, D. (2006). Practice in the Caring Professions: refocusing professional development and practitioner research. Estados Unidos: Butterworth Heinemann.
- López Rodrigo, M., Cardó López, G., Moreno Poyato, A. (2011) Los docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Red-U: Revista Universitaria de Formación del profesorado*, 9 (2), 147-162.
- Lora López, P.; Zafra Fernández, J.L.; Coronado Carvajal, P.; Vacas Díaz, C. (2008). Una experiencia sobre la utilización del diario reflexivo como instrumento de seguimiento y evaluación de las prácticas hospitalarias del alumnado de enfermería. *Enfermería Global*, 12, 1-12.
- Lorenzo, T.; Duncan, M.; Buchanam, H.; Alsop, A. (ed.) (2006). Practice and Service Learning in Occupational Therapy. West Sussex (England): John Wiley y Sons Publishers.
- Quevedo Marcolino, T.; Medeiros Rodrigues, A. El trabajo del mentor. Análisis de los feedbacks de diarios reflexivos a lo largo de un proceso de mentoría en grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (6), 1-12.
- Rodgers, C. (2006). Attending to student voice: the impact of descriptive feedback on learning and teaching. *Curriculum Inquiry*, 36, 209-237.
- San Feliu Cortés V.; Faura Vendrell T.; Bardají Fandos T.; Bernat Bernat R. (2007) Progresión del sistema de evaluación del practicum Hospitalario

de la escuela universitaria de enfermería de la UB ¿Qué hemos aprendido? Actas IX Simposium de Poio.

Schell, B.; Schell, J. (2008). Clinical and Professional Reasoning in Occupational Therapy. Baltimore (Estados Unidos): Wolters Klumer / Lippincott Williams y Wilkins Publishers

Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós/MEC.

Shön, D. (1998). El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan? Madrid: Paidós

.

.

EL PRACTICUM EN EL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

José María Martínez Ferreira

Universidad de Valladolid

María Teresa Calderón Quindós

Universidad de Valladolid

La comunicación que presentamos pretende mostrar la experiencia de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid en el desarrollo del Practicum del Grado de Educación Primaria durante el curso 2012-2013, desde el plano organizativo del Practicum, en tanto que asignatura universitaria y de coordinación con la administración autonómica; cómo se han abordado las prácticas vinculadas a las menciones cualificadoras; y, finalmente, un análisis de la experiencia, enmarcada en el nuevo ámbito regulador fijado por la correspondiente Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, indicando las potencialidades y los obstáculos y dificultades que hemos encontrado en este curso.

EL PRACTICUM DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE EL NUEVO ESCENARIO: EEEES Y REGULACIÓN AUTONÓMICA

En el curso 2012-13 se consuma la implantación de la adaptación al EEEES del planes de estudio conducentes a los Grado en Educación Primaria y en Educación Infantil en la Universidad de Valladolid, con la primera promoción que ha cursado íntegramente los cuatro cursos de los nuevos grados.

La Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, ha sido uno de los centros pioneros en este proceso tanto en el ámbito de la Universidad de Valladolid, como en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, lo que ha supuesto un significativo esfuerzo de adaptación y regulación. En el caso particular del Practicum ha conllevado una ingente voluntad de coordinación

organizativa con la Junta de Castilla y León, responsable de los centros educativos en los que los alumnos realizan las prácticas del Grado correspondiente, conforme a la regulación establecida por la Consejería de Educación, a través de la Orden EDU/641/2012 de 25 de Julio¹, para la realización de las prácticas de las asignaturas del Practicum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

El Grado en Educación Primaria plantea unas diferencias básicas respecto al anterior plan de estudios de Maestro de Educación Primaria o de cualquiera de sus especialidades reguladas por el R.D. 1440/1991², como son la adquisición de competencias como eje vertebrador de todo el proceso formativo o el uso del crédito ECTS como unidad de medida del trabajo del estudiante, que son necesarias trasladar desde el ámbito universitario, en el caso del Practicum, a los centros educativos y a los tutores de prácticas de los mismos, como referencia del nuevo marco formativo en el cual se persigue potenciar la adquisición de las competencias profesionales por parte de los futuros graduados, con el apoyo y tutela del profesorado universitario y de los maestros tutores de prácticas.

Otro cambio estructural, con incidencia en el Practicum, que se ha abordado es la transmutación de especialidades establecidas en el R.D. 1440/1991, en menciones cualificadoras, dentro del Grado en Educación Primaria, habilitador para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria.

La organización y coordinación del Practicum con la administración educativa.

La complejidad y el ingente esfuerzo de coordinación, que supone la organización y desarrollo de esta asignatura, quedan claramente reflejado en los actores implicados en el Practicum: Comisión Regional de prácticas de grado, Comisión Provincial de prácticas de grado, Centros de formación en prácticas, Coordinador de prácticas de grado de centro, Maestro tutor de prácticas, Comisión de Practicum de los Grados y Másteres de la Facultad de Educación y Trabajo Social, Coordinador del Practicum del Grado en Educación Primaria, Subcomisión de Practicum del Grado en Educación Primaria, tutores académicos de la Facultad de Educación y Trabajo Social y estudiantes.

En este nuevo marco normativo, la Consejería de Educación, de la Junta de Castilla y León, mediante la Orden EDU/705/2012, de 23 de agosto efectuó la convocatoria para el reconocimiento y actualización de centros de formación

¹ ORDEN EDU/641/2012 de 25 de julio. En Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 146, de 31 de julio de 2012.

² Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto. En Boletín Oficial del Estado, núm. 244, de 11 de octubre de 1991.

de prácticas y para la acreditación y actualización de los maestros tutores de prácticas.

- La solicitud para el reconocimiento como centro de formación en prácticas debía de contar con el visto bueno del director del centro, oído el claustro de profesores y el consejo escolar y se acompaña de un informe del inspector de centro, confirmando que el centro cumple con los requisitos establecidos en la convocatoria y que dispone de profesorado para afrontar la formación en prácticas.
- Por su parte, se establece el requisito, para los maestros participantes, de acreditar un mínimo de tres años de experiencia docente, para poder solicitar la acreditación como maestro tutor de prácticas, y, posteriormente participar en el programa específico de formación para maestros tutores de prácticas diseñado por la Consejería de Educación. Teniendo esta acreditación una vigencia de cinco años.

En el presente curso 206 alumnos, de la Facultad de Educación de Valladolid, han cursado el Practicum I de Educación Primaria y 189 alumnos el Practicum II, encontrándonos con dificultades para ajustar las necesidades de nuestra Facultad, en base a los alumnos matriculados en las dos asignaturas que conforman el Practicum, y la oferta de la Dirección Provincial de Educación, de centros de formación de prácticas y maestros tutores de prácticas acreditados, generada a través de la convocatoria anteriormente referida. En este nuevo escenario, hemos apreciado que algunos centros educativos y un importante número de maestros, que tradicionalmente participaban en las prácticas de los distintos planes de estudio de las diplomaturas de magisterio, no han participado en esta convocatoria.

EL PRACTICUM DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Los planes de estudio conducentes a los Grado en Educación Primaria en la Universidad de Valladolid establecen, en la materia Practicum, la asignatura Practicum I que se imparte en el primer semestre del tercer curso, con una carga de 20 ECTS y ocho semanas de permanencia en los centros de prácticas y la asignatura Practicum II, ubicada en el segundo semestre del cuarto curso, con 24 ECTS, lo que supone una estancia de once semanas con los tutores de prácticas de los centros educativos.

El Practicum I es concebido como una introducción en la profesión docente, conociendo los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento del centro asignado, así como una iniciación en la práctica docente efectiva con el apoyo y tutela tanto del tutor académico universitario como del maestro tutor de prácticas del centro. Para ello los maestros que acogen a los alumnos deben de ser tutores de grupo, lo que posibilita que el

alumno, además de la práctica docente en el aula, aborde la función tutorial, otra de las importantes labores que desempeñará como futuro maestro. Así mismo, el plan de prácticas incluye la participación del alumno en reuniones de coordinación pedagógica del centro, durante su estancia en el mismo.

Las prácticas correspondientes al Practicum II tienen dos “itinerarios” en nuestro caso.

- Uno afecta a los alumnos que no han optado por cursar una mención y que supondría una profundización, respecto al Practicum I, principalmente enfocado al diseño, ejecución y evaluación de propuestas didácticas en las áreas curriculares de: Conocimiento del medio natural, social y cultural, Lengua castellana y literatura, Matemáticas, y Expresión artística: Plástica.
- El otro afecta a los alumnos que cursan alguna de las menciones cualificadoras, cuyas prácticas están vinculadas a la mención en cuestión, conforme establece la memoria verificada del plan de estudios. En este segundo caso, el tutor es un maestro especialista, conforme a la mención cursada. Esta estructura supone, en el Practicum II, que se articulen como asignaturas independientes, contando con Guías Docentes diferenciadas adecuadas al itinerario formativo de cada alumno.
-

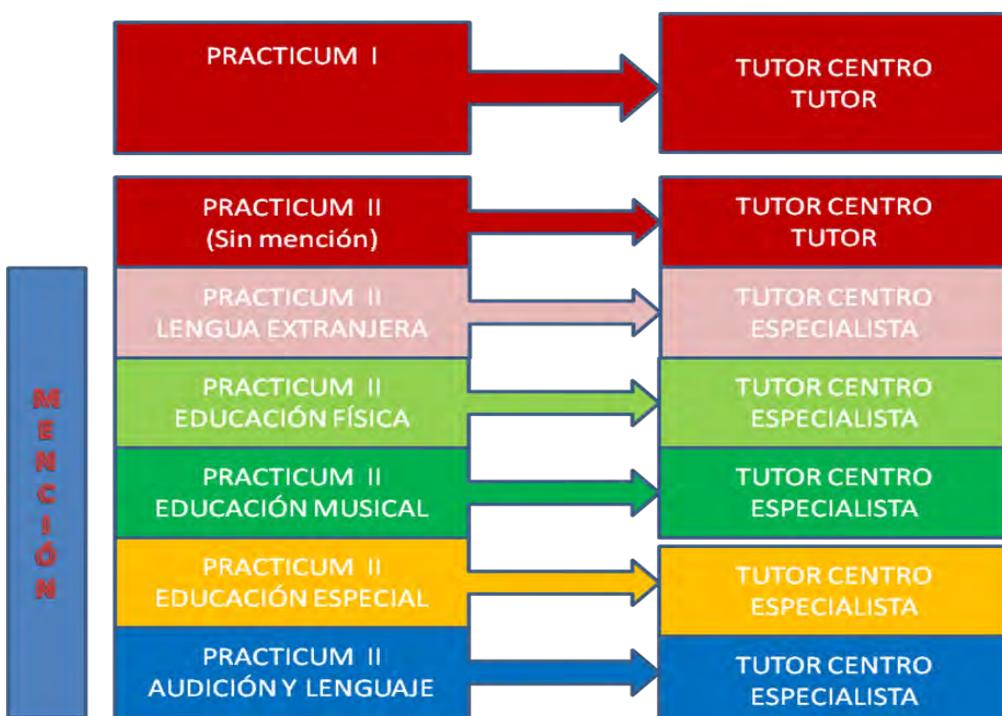


Figura 1 El Practicum del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Valladolid.

LA TUTELA ACÁDEMICA

La tutela académica, desempeñada por los profesores universitarios, se estructura en varios apartados con funciones diferenciadas pero complementarias, en las que atiende a quince alumnos, para un grupo promedio.

La formación

El primer apartado tiene un enfoque formativo que se desarrolla a través de 16 horas correspondientes a los seminarios que imparte cada tutor al grupo de alumnos asignado estructurándose en seminarios de preparación y seminarios de seguimiento.

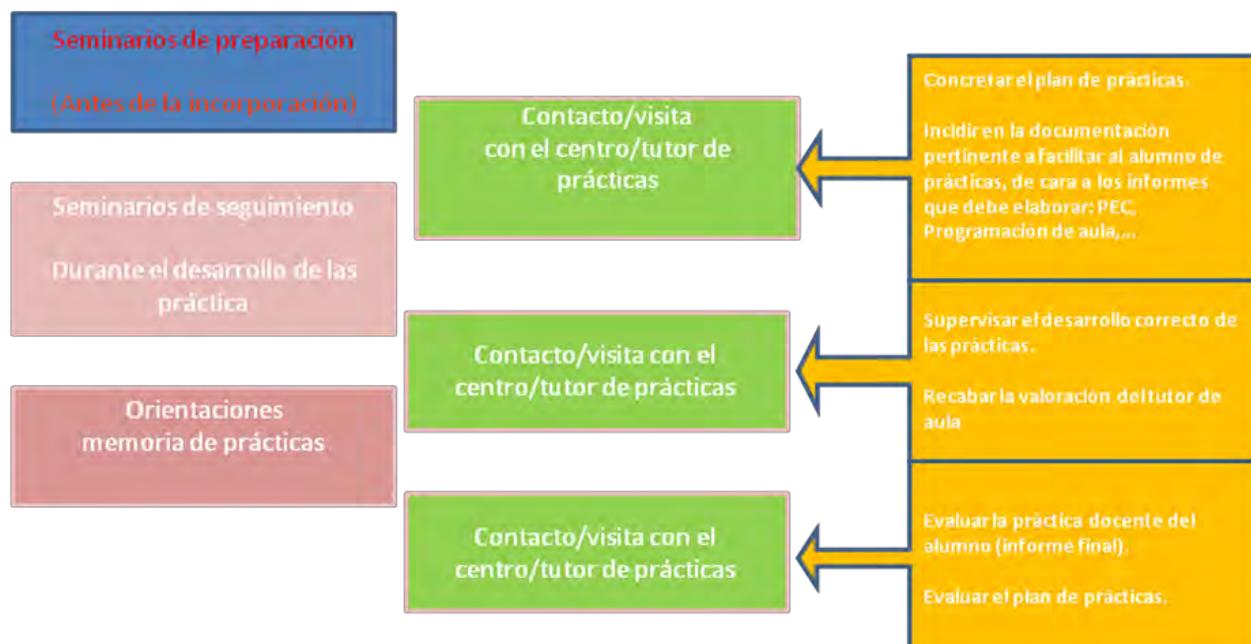


Figura 3 La tutela académica del Practicum del Grado en Educación Primaria

- Los seminarios de preparación, con una dedicación de 6 horas, que se desarrollan en las semanas previas a la incorporación al centro de prácticas, abordan la relación del Practicum con la formación recibida en asignaturas cursadas en sus estudios. Se concretan las competencias que desarrollarán los alumnos: observación, análisis de información y contraste de la misma, toma de decisiones, diseño curricular, planificación, experimentación, reflexión, reformulación,... Se orienta la iniciación del alumno en el rol docente, incidiendo en la ética profesional como base de la actuación y proporcionando pautas para la asunción progresiva de las responsabilidades propias del docente, bajo la supervisión del maestro tutor. Se concretan las tareas que los alumnos en prácticas deben desarrollar en las distintas fases del Practicum.

- Los seminarios de seguimiento tienen lugar durante la estancia de los alumnos en los centros de prácticas, destinando 10 horas para su desarrollo. A través de ellos se persigue fomentar la relación teoría-práctica, orientar y supervisar el cumplimiento de las tareas establecidas en el plan de prácticas, propiciar el análisis y reflexión de la experiencia de personal de prácticas de cada alumno, tomando en consideración e integrando otras perspectivas aportadas por los compañeros que conforman el grupo.

La supervisión

El segundo aspecto atiende a la vertiente de supervisión del desarrollo del plan de prácticas en los centros educativos. Respecto a los alumnos se concreta en la entrega de informes parciales en los que aborda la observación y análisis del contexto (centro-aula) y de la práctica educativa a través del modelo docente del maestro tutor, la colaboración en las tareas docentes, el diseño y planificación de su intervención docente y el análisis y reflexión sobre su práctica docente (aspectos metodológicos, afectivo-relacionales, aprendizajes de los alumnos, adecuación y coherencia de los contenidos y tareas planteadas,...).

Esta supervisión cuenta con un contrapunto a través de las visitas a los centros de prácticas y contactos con el maestro tutor asignado a cada alumno que permiten recabar su valoración, correspondiente a las distintas fases y tareas desarrolladas por el alumno tutelado durante la estancia de prácticas, conformando una evaluación procesal que aborde la asunción de las competencias correspondientes vinculadas al futuro ejercicio profesional como docentes. También permite incidir en la participación del alumno en prácticas en reuniones de coordinación pedagógica y en el desarrollo de la tutoría.

La evaluación

La evaluación de las prácticas, ésta soportada en un repositorio de instrumentos evaluativos que abarcan la autoevaluación del alumnado en tres momentos diferentes del desarrollo de las prácticas: fase de observación y colaboración en las tareas docentes, fase de diseño y puesta en práctica de la acción docente y en el informe final de las prácticas.

Por otra parte, el maestro tutor de prácticas emite informes de evaluación del alumno en prácticas, paralelamente a las autoevaluaciones, en relación con las tareas desarrolladas en cada fase y la asunción de las competencias por parte del alumno, a través de la práctica de aula.

Finalmente, el tutor académico universitario, incidirá en la valoración de la práctica educativa en el centro escolar, tanto a través de los informes elaborados por los alumnos y su capacidad de transposición teoría-práctica así como de análisis y reflexión, como por las referencias obtenidas a través de las visitas y contactos con los maestros tutores de prácticas. Respecto al informe

final de las prácticas, el tutor académico considerará especialmente el análisis y revisión del modelo docente del alumno, las competencias practicadas aportadas desde la formación universitaria y las competencias adquiridas a través del ejercicio de la profesión docente.

GESTIÓN DE LA ASIGNATURA PRACTICUM: DIFICULTADES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A través de las Órdenes Ministeriales ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, que conceden especial relevancia al desarrollo de las asignaturas Practicum en centros de Educación Infantil y Primaria con el apoyo y tutela de maestros acreditados como tutores, y la Orden EDU/641/2012, publicada por la Consejería de Castilla y León, la administración autonómica se involucra activamente en la formación superior de los maestros, reconociéndola parte del engranaje del sistema educativo castellano y leonés. Esta idea, que queda ahora recogida en la normativa, debería revertir en una mejor coordinación entre escuelas y centros universitarios, y una mayor conciencia, por parte de los distintos agentes educativos, de la necesaria simbiosis entre ambos.

La Orden regula ciertos aspectos potencialmente beneficiosos, pero que pueden llegar a obstaculizar el proceso si interpretamos la normativa con excesiva rigidez, o si la administración no consigue convencer al profesorado (escolar y universitario) de su necesidad y beneficios. Nos detendremos en algunos ellos.

Reconocimiento de un centro educativo como “centro de formación en prácticas”

El concepto “centro de formación en prácticas” supone que el centro escolar es no sólo un lugar sino también el colectivo educativo que tiene la misión de implicarse activamente en la formación práctica de los estudiantes de grado. La propia Directora General de Innovación Educativa, en reunión con miembros de la Universidad de Valladolid, ha manifestado el espíritu integrador con que se ha concebido la Orden EDU/641/2012, entendiendo al estudiante de grado como miembro activo del “centro de formación en prácticas”, de modo que el estudiante llegue a ser canalizador y facilitador de acciones conjuntas entre Universidad y centros escolares (Orden EDU/641/2012, Artículo 11). No obstante la Orden parece estar siendo interpretada con fines restrictivos, impidiendo la flexibilidad de los centros a la hora de gestionar la actividad de los estudiantes de grado.

El requisito de acreditación parece abrir una brecha en los centros entre maestros que pueden ser tutores y maestros que no lo pueden ser, de modo que el estudiante acaba convirtiéndose en “propiedad exclusiva” de su tutor y se le llega a impedir el acceso a otras aulas, perdiendo así la posibilidad de obtener una visión global de la práctica educativa del centro. Esto es especialmente grave en los casos en que se producen incidencias y el

maestro-tutor debe causar baja una vez el estudiante ha comenzado el periodo de prácticas; o en colegios participantes del convenio MEC-The British Council (REAL DECRETO 717/2005) en los que intervienen asesores lingüísticos (personal no acreditado) como docentes en las etapas escolares, y cuyas puertas se cierran a nuestros estudiantes. Aparentemente un “centro de formación en prácticas”, como comunidad formativa, debería poder poner a disposición del alumnado los recursos formativos de los que disfruta el centro y hacerse cargo de situaciones sobrevenidas, garantizando al estudiante estabilidad y calidad.

El Coordinador de Prácticas de Grado

El coordinador de prácticas de grado (Artículo 6) se erige como persona de referencia en el centro educativo para Dirección Provincial y universidad, siendo el encargado de: canalizar la información remitida a los centros desde ambas instancias; marcar las directrices generales que guiarán las prácticas de grado de los estudiantes en el colegio; y administrar la información del centro que ha de facilitarse a los estudiantes.

El Artículo 6 parece, en cierta medida, dar la espalda el espíritu integrador y flexible del concepto “centro de formación en prácticas” al no conceder al “coordinador de prácticas” ningún tipo de potestad para resolver situaciones sobrevenidas durante las prácticas o fomentar la implementación de actuaciones conjuntas entre Universidad y centro educativo mencionadas.

El maestro-tutor y el procedimiento de acreditación

El “maestro-tutor” es punto de referencia principal para el estudiante universitario en el centro educativo, y esta figura es regulada por el Artículo 5. El maestro que desee tutelar prácticas de grado debe obtener una acreditación como “maestro tutor”. La Orden regula el procedimiento de acreditación, y establece como requisito “participar en el programa específico de formación para maestros tutores de prácticas diseñado por la consejería competente” (Artículo 5, 3e). Este curso de formación, discutido y cuestionado desde los distintos agentes que participan en el Practicum, se ha convertido en el principal obstáculo de todo el proceso. Es, pues, función de la Consejería diseñar un programa que ofrezca al maestro una formación adicional relevante para el ejercicio de la tutoría en las prácticas de Grado, y lo suficientemente atractiva como para animar al profesorado a participar en él. Y estos son los dos grandes retos que aún quedan por conseguir.

El requisito de acreditación, así como el procedimiento para su obtención, en este momento se presenta como un obstáculo real en la gestión del Practicum. Mientras que años atrás todos los maestros de los centros educativos eran susceptibles de tutelar estudiantes, el requisito de acreditación supone que sólo unos cuantos docentes pueden ser tutores de prácticas y que no es posible recurrir a la tutela de otros maestros sin infringir la normativa. Esta situación se agrava en el practicum específico de algunas menciones como Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje, donde el

número de maestros especialistas en la provincia de Valladolid es bajo y el requisito de acreditación lo reduce aún más.

En la Facultad de Educación y Trabajo Social nos hemos encontrado con un serio problema de falta de plazas en el curso 2012-2013, primer año en el que se ha impartido el Practicum específico de mención. Las menciones afectadas fueron Educación Especial y Audición y Lenguaje. Para resolver esta situación hubo que tomar las siguientes medidas:

- La Comisión Regional de Practicum procedió a abrir un procedimiento extraordinario de acreditación de oficio por el que se consiguieron nuevos tutores para estas menciones en el Centro de Educación Especial Nº1 y el Centro El Pino.
- En Audición y Lenguaje no se incrementó suficientemente. Hubo, por tanto, que buscar otra estrategia que dejaba de lado a la Orden EDU/641/2012: así, acudimos al Reglamento sobre Prácticas Académicas Externas de la Universidad de Valladolid (BOCYL, nº 132).

La posibilidad de abrir un procedimiento extraordinario de acreditación para cubrir las necesidades de plazas no aparece recogido en ninguna de las normativas (Orden EDU/641/2012 y EDU/705/2012), lo cual no garantiza que pueda llevarse a cabo en años sucesivos. Y el acogerse a la Normativa sobre Prácticas Académicas Externas para los estudios de Grado de Educación primaria no parece lo más conveniente, pues desde estos estudios se ha reivindicado el carácter diferenciador de la asignatura Practicum, que lo aleja de las prácticas académicas de otros estudios de grado.

Calendario de actuaciones

Entre las distintas funciones asignadas a la Comisión Regional de Prácticas de Grado especificadas en el Artículo 8.4 de la Orden EDU/641/2012 se encuentran las siguientes:

- Establecer las directrices generales del diseño estratégico del practicum en centros docentes a realizar para cada curso académico.
- Determinar los periodos de estancia del alumnado del practicum en los centros docentes, a propuesta de la universidad correspondiente.

El calendario 2012-2013, aprobado por la Comisión Regional marcaba el día 19 de octubre como fecha en la que las distintas universidades recibirían la lista definitiva de centros y maestros acreditados. Pero el normal seguimiento del calendario se vio muy afectado durante todo el proceso. A pesar de los esfuerzos de la Facultad por controlar los tiempos de manera rigurosa, en la práctica, la propia convocatoria de acreditación y los plazos tan ajustados que se establecieron dificultaron la normal incorporación de los estudiantes a los centros en las fechas establecidas.

Convocatoria de reconocimiento y acreditación

La publicación de la convocatoria para el reconocimiento y actualización de centros de formación de prácticas y para la acreditación y actualización de los maestros tutores de prácticas para el curso 2012-2013 (Orden EDU/705/2012) vino acompañada de una serie de circunstancias que no favorecían de manera alguna que centros y maestros solicitaran la acreditación o continuidad en las prácticas de grado:

- primero, su publicación el 3 de septiembre de 2012 coincidía con el arranque del curso escolar;
- segundo, la convocatoria es compleja en su redacción;
- tercero, el proceso de solicitud implica llevar a cabo una serie de trámites obligatorios en un plazo muy breve;
- cuarto, incluye muchos anexos, los cuales llegan a la administración con demasiados errores: el Anexo II provocó muchas confusiones una vez en manos de los técnicos de la Dirección Provincial;
- quinto, el apartado “Plazo de presentación y subsanación de defectos”, confunde a los maestros interesados al marcar plazos de solicitud distintos para maestros y centro educativo: a pesar de que el punto 4.4 habla de una única solicitud conjunta, algunos maestros entendieron que debían depositar la suya en un registro oficial;
- finalmente, el apartado 3 del Anexo III crea unas expectativas al maestro que no se corresponden con las necesidades reales de la Facultad de Educación y Trabajo Social: de todos, este fue el aspecto que más influyó en la confusión y malestar que pudieron sufrir algunos maestros.

En lo que se refiere a la gestión de las prácticas en centros educativos, creemos que pueden implementarse algunas mejoras en la convocatoria que permitirán mayor fluidez en el proceso. Conscientes de que fecha de publicación de la convocatoria de reconocimiento y acreditación es inamovible, apuntamos aquí otros aspectos que pueden ser mejorables en futuras ediciones:

- una mayor sencillez en la redacción;
- la simplificación del Anexo II, substituyendo las tablas 2, 3 y 4 por una única tabla en la que se detalle el nombre de los maestros disponibles y si están acreditados o han solicitado la acreditación; y
- la modificación del apartado 3 del Anexo III, reduciéndolo a la posibilidad de solicitar 1 o 2 estudiantes tal como establece la Orden EDU/641/2012, sin especificar el periodo de Practicum, que

vendrá marcado por las necesidades académicas, y eliminando referencias redundantes sobre etapa educativa y especialidad.

Como ya hemos adelantado, la innecesaria complejidad de la Orden de convocatoria supuso que los datos manejados por los técnicos en la Dirección Provincial dieran lugar a equivocación. La inexactitud de los datos aportados por numerosos centros ralentizó el ritmo en el que la Dirección Provincial de Valladolid los procesaba; por lo que el listado de maestros acreditados no fue enviado a la Facultad hasta el día 25 de octubre. Los datos, además, contenían errores que no llegaron a ser detectados hasta más allá del día 31 de octubre, fechas en las que se comunicó a los centros el listado de estudiantes asignados. Desde el 5 de noviembre, durante la semana previa al inicio de prácticas y hasta el martes 13 de noviembre se recogieron numerosas incidencias en los centros educativos, lo que supuso realizar 33 cambios de asignación. Con la colaboración de los asesores de la Dirección Provincial, y un ingente esfuerzo por nuestra parte, logramos resolver el 100% de las situaciones y el segundo día de prácticas cada estudiante disponía de un tutor en un centro educativo.

PROPUESTAS PARA MEJORAR LA SITUACIÓN ACTUAL

Analizando la experiencia del presente curso apuntamos algunas cuestiones a mejorar.

- A nivel del actual marco regulador, se deben introducir elementos correctores que permitan incrementar la participación del profesorado como maestros tutores de prácticas, principalmente en los centros educativos de la capital, sin menosprecio del ofrecimiento del profesorado destinado en el medio rural. Asimismo, el requisito de la acreditación, por su excesiva rigidez, nos ha generado problemas ante situaciones sobrevenidas, como las bajas laborales, excluyendo a profesionales competentes, y dificultando la movilidad del estudiante, entre ciclos, en el propio centro educativo.
- A nivel organizativo, de cara al próximo curso, la administración educativa debería simplificar la documentación y procedimiento de la convocatoria para el reconocimiento y actualización de centros de formación de prácticas y para la acreditación y actualización de los maestros tutores de prácticas.
- A nivel de la coordinación y gestión, se deberían de acompañar los tiempos entre la administración educativa y nuestra Facultad, pues en el presente curso la información, sobre los centros y tutores acreditados, ha sido facilitada con un escaso margen de tiempo para proceder a la asignación de los tutores académicos y que estos desarrollen adecuadamente los seminarios de

preparación y el contacto con los centros de prácticas previos al inicio de la estancia en prácticas.

Las intenciones de la Orden EDU/641/2012 -regular la situación de los maestros y centros que acogen estudiantes en sus aulas y reconocer este trabajo a efectos administrativos, así como permitir que las prácticas de Grado de la asignatura Practicum formen parte y tengan un peso específico dentro del engranaje del sistema educativo de la comunidad castellano-leonesa- son en sí positivas. Lo es también el hecho de que Universidad y administración educativa trabajen conjuntamente con el mismo fin: mejorar la formación en competencias de los futuros maestros y elevar el nivel educativo escolar de la Comunidad Autónoma. No obstante, la excesiva rigidez con la que puede interpretarse dicha Orden y los procedimientos complejos de la subsiguiente Orden de convocatoria EDU/705/2012 podrían llegar a provocar el efecto contrario al deseado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Orden EDU/641/2012 de 25 de julio. En Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 146, de 31 de julio de 2012.

Orden EDU/705/2012 de 23 de agosto. En Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 169, de 3 de septiembre de 2012.

Real Decreto 717/2005. En Boletín Oficial del Estado, num. 160, de 6 de Julio de 2005.

Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto. En Boletín Oficial del Estado, núm. 244, de 11 de octubre de 1991.

Reglamento sobre Prácticas Académicas Externas de la Universidad de Valladolid. En Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 132, de 11 de julio de 2012.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Guía docente de la asignatura Practicum. Recuperado de <http://www.feyts.uva.es/?q=guiasdocentes1213>

EL PRACTICUM DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS: BÚSQUEDA DE SENTIDO Y DE COMPROMISO

Romana Martínez Martínez

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Emilia Oliver del Olmo

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

El proyecto de cualquier plan de formación del profesorado exige una determinada concepción de la docencia, de la educación y, en última instancia, de la persona. En la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, el diseño y desarrollo del Practicum del Máster que habilita para la docencia en Educación secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se realiza desde la convicción de que docencia, educación y persona son realidades íntimamente vinculadas. Así, consideramos que el Practicum no sólo ha de pretender ser vínculo entre teoría y práctica, sino que ha de facilitar al futuro docente la reflexión sobre el sentido de la profesión y sobre su identidad en ella, desde el compromiso personal y profesional, con uno mismo, con los otros y con la sociedad. De este modo, proponemos un plan de Practicum que tiene presente que el futuro profesor es, ante todo y prioritariamente, persona.

UNA PROPUESTA FORMATIVA

El proyecto de cualquier plan de formación del profesorado exige una determinada concepción de la docencia, de la educación y, en última instancia, de la persona. En la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, el diseño y desarrollo del Practicum del Máster que habilita para la docencia en Educación secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se realiza desde la convicción de que docencia, educación y persona son realidades íntimamente vinculadas. Así, consideramos que el Practicum no sólo ha de pretender ser vínculo entre teoría y práctica, sino que ha de facilitar al futuro docente la reflexión sobre el sentido de la profesión y sobre su identidad en ella, desde el compromiso personal y profesional, con uno mismo, con los otros y con

la sociedad. De este modo, proponemos un plan de Practicum que tiene presente que el futuro profesor es, ante todo y prioritariamente, persona.

Para nosotros el Practicum no sólo supone la estancia del alumnado en los centros educativos, sino que también, y con carácter previa a ésta, una fase de preparación a la experiencia en contextos reales de docencia. Ésta última se desarrolla mediante seminarios presenciales en la universidad en los que se abordan fundamentalmente aspectos de ética profesional, de práctica reflexiva, y de autoevaluación de la práctica docente. En ellos se pretende facilitar al alumnado herramientas que les permitan erigirse en protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sacando el máximo provecho de su experiencia como docentes en formación. A través de esta comunicación pretendemos compartir su trasfondo y contenido.

Entendemos que no es posible referirse a la educación ni diseñar planes de formación en relación a ésta, sin una visión previa de la persona. Lo que pensemos de la educación depende en gran medida de lo qué pensemos acerca de la persona, de su naturaleza, de su destino, de su fin. La imagen que tengamos del hombre es guía de la acción educativa, el horizonte al dirigirnos.

Conceptos como el del valor absoluto del ser humano; su dimensión trascendente o apertura personal frente al hermetismo propio del ser individual;...no son conceptos meramente descriptivos, sino que son el horizonte y el punto de referencia de la educación, en un triple sentido:

1. **Orientador:** la estructura óptica de la persona es la directriz de la educación. Nos marca en qué sentido y cómo se puede buscar la realización del hombre, qué es lo que puede contribuir o no a su desarrollo y cómo hacerlo.
2. **Metodológico:** la persona es el principio y fin de la educación, es el sujeto sobre el que recae la acción educadora y también el punto de partida que le da sentido a ésta.
3. **Axiológico:** la persona se realiza y se educa a través de un horizonte amplio de valores. Ellos son el camino pero también son el fin. Es la única entidad del universo que tiene capacidad para realizar valores; el valor sólo es tal por y en su relación con la persona, por cuanto sólo ella, en su dinamismo y en su actividad, puede dar concreción a esos ideales.

LA PERSONA, ENTRAMADO COMPLEJO EN BÚSQUEDA DE SU IDENTIDAD

Nuestro diseño del Practicum del Máster que habilita para la docencia en Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, valora a la persona como conjunto de capacidades que forman una unidad. No se trata de capacidades 'flotantes' sino capacidades-de-esta-persona. Estos dones, naturales o adquiridos, tejen una tela unitaria: lo que nosotros somos. Pero, además, no somos simplemente lo que señalan estas potencias o estos dones, sino lo que ellas nos permiten: somos lo que estamos llamados a ser y podemos ser. Así, no

nos limitamos a poseer dichos dones o capacidades, sino que éstos nos llaman y nos reclaman su puesta en acción. Es esta puesta en acción una tarea eminentemente personal en la que cada persona ha de poner todo su empeño. Cada uno de nosotros ha recibido unas "cartas", pero el juego depende de cada persona. A cada uno se le ha dado un material distinto, una materia prima absolutamente original, pero cada uno tiene que esculpir su propia figura. Consideramos que éste es el primer compromiso que el ser humano tiene que asumir: no ser un mero actor de su vida sino ser el autor de la misma. Surge, por tanto, la necesidad imperante de descubrir nuestros dones y estas capacidades para poder alentarlas, valorarlas y ponerlas en juego.

En el trasfondo de las competencias sobre las que se construyen actualmente los nuevos planes educativos y de formación late esta idea del ser humano como realidad compleja. De este modo podemos referirnos a ellas como una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz frente a una demanda compleja.

El Practicum del Máster que abordamos pretende que el alumnado reflexione sobre el papel fundamental que tiene cada uno de ellos como personas en su futuro trabajo como docentes. El entramado personal de las potencias, cualidades y capacidades que hay en cada persona da lugar a una 'orientación esencial de la acción', al ponerlas en juego de un modo estrictamente personal y original. Surge la necesidad de diseñar acciones formativas y situaciones de aprendizaje que permitan el descubrimiento, desarrollo y aprendizaje de las aptitudes y cualidades que nos conforman, y que iluminan la aspiración humana de ejercer lo que descubrimos como esencial y definidor de nosotros mismos. La vocación surge como elemento necesario en la actividad docente, siendo la forma en que se concreta para cada uno la llamada a ser plenamente persona; la vocación como llamada que pide una respuesta, un proyecto de vida. La vocación es una llamada silenciosa a unificar la vida y darla-de-sí en una dirección determinada. Por eso, es la vocación personal la que marca la propia identidad, personal y profesional.

En palabras de Emerson, "hay un momento en la formación de todo hombre en que se llega al convencimiento de que la envidia es ignorancia, y la imitación un suicidio" (2009, p. 9). Así, entendemos que es clave en el periodo de formación del futuro docente que se enfrente con la exigencia de ir dibujando y desarrollando su propia identidad como profesor o como profesora, indisolublemente unida a su propia identidad como persona. Lejos de reproducir modelos con los que haya podido tener contacto, si bien es cierto que pueden servir como referentes, creemos necesaria la reflexión profunda sobre cuál queremos que sea nuestro papel en el escenario educativo. Quizás, desde nuestra propia experiencia, hayamos experimentado la dificultad que entraña dicha tarea, hecha en un presente pero proyectada hacia un futuro. Creemos que el Practicum es un terreno idóneo para iniciarse en ella, puesto que permite la reflexión intelectual desde la vivencia personal.

Entendemos que la unidad substancial de la persona humana exige no dividir lo que en realidad es uno; exige integrar las experiencias que tengamos en

cada uno de los distintos ámbitos de nuestra vida; exige vivir con coherencia; exige no tener que ser quienes no somos; exige ser el actor principal de nuestra vida, no tantos actores como esferas la componen;... Como decía Miguel de Unamuno, “lo que determina a un hombre, lo que le hace un hombre, uno y no otro, el que es y no el que no es, es un principio de unidad y de continuidad. Un principio de unidad primero, en el espacio, merced al cuerpo, y luego en la acción y en el propósito” (1998, p. 31). Y todo ello exige que la tarea de reflexión por la que abogamos se haga, no sólo desde la perspectiva profesional, sino desde la sinergia con la vida personal.

La reflexión sobre nuestra identidad profesional se hace aún más urgente en “nuestros modernos tiempos líquidos, en los que el mundo que nos rodea está rebanado en fragmentos de escasa coordinación y nuestras vidas individuales están cortadas en una sucesión de episodios mal trabados entre sí” (Bauman, 2007, p. 34).

Si la identidad no se encuentra en reflexiones teóricas aisladas, sino que se construye desde las propias decisiones del sujeto, aparece como clave la palabra libertad. En cada elección, no sólo elegimos, sino que nos elegimos; somos lo que hacemos y es a través de la realización de acciones donde el sujeto adquiere su propia identidad. Junto a la libertad, autonomía y responsabilidad aparecen para ser abordadas ineludiblemente. Nuestras decisiones son y exigen autonomía y responsabilidad, y además, nos posibilitan el descubrimiento y el encuentro con nuestra propia identidad.

La autonomía aparece así como exigencia de la conquista de nuestra propia vida, y como exigencia de responsabilidad y compromiso frente a uno mismo y frente a los demás. Nos construimos en relación dialéctica con los otros en un contexto cultural e histórico específico. Podemos decir que la autonomía puede entenderse como un derecho, una condición de la felicidad, y como un deber, el deber ético de hacer cada uno su vida, pero condicionada y vinculada por la autonomía de los demás, frente a la que somos responsables de manera individual y colectiva (Appiah, 2007) (Ruiz, Bernal, Gil y Escámez, 2012). Es la búsqueda y la conquista del yo, un yo que vive en unas coordenadas espacio-temporales concretas, en relación con otros yo en los que encontrará la oportunidad de ser más persona.

De este modo, la autonomía personal no se erige en fin último, sino tan sólo en la medida en que es la que nos posibilita comprometernos con nosotros mismos, con los demás y con el mundo; en definitiva, alcanzar la plenitud del desarrollo como persona. Así, si entendemos la autonomía como pieza clave para la construcción de la identidad profesional, personal y moral, hemos de aprovechar cualquier oportunidad de crear espacios que permitan a las personas construirse a sí mismas con autonomía y responsabilidad frente a sí mismos y frente a los demás. Urge la educación de la autonomía fundamentada en la educación de la responsabilidad. Si bien ha formado y sigue formando parte de las acciones educativas en los primeros años de vida, parece diluirse en niveles superiores, quizás porque se da por conseguida, quizás porque es sacrificada por contenidos que se consideran imprescindibles;...

Creemos necesario que cualquier proyecto educativo asuma el reto de formar sujetos autónomos, que sean conscientes de que la autonomía, una vez

reconocida desde fuera, exige ser desarrollada desde dentro. Y ello es una tarea eminentemente propia de cada ser humano, que nadie puede hacer por él. Sólo él mismo desde su propia vida puede dibujar su proyecto vital y comprometerse con el escenario y con sus protagonistas.

LA PREPARACIÓN AL PRÁCTICUM

En el Practicum del Máster que habilita para la docencia en Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas pretendemos presentar este reto al futuro docente como algo apetecible, de modo que desee asumirlo para sí mismo, así como trasladárselo a su futuro alumnado de secundaria. Para ello, en los seminarios obligatorios de preparación a las prácticas docentes en los centros educativos, se abordan cuatro ámbitos de trabajo: Practicum; Práctica Reflexiva; Autoevaluación Docente; y Deontología Profesional. Los cuatro están representados de manera unitaria mediante la *lemniscata* (Birkenbihl, 2008), símbolo del infinito y del equilibrio, sobre la convicción clara de que en nuestro ejercicio profesional, sea cual sea el ámbito en el que nos ubiquemos, necesariamente habremos de pasar por el resto, en una espiral continua que apunta hacia la excelencia profesional.

El protagonismo del alumnado en esta formación previa a su estancia en el centro, es fundamental. Mediante dinámicas activas y participativas, la intención es vivenciar la esencia de lo que supone el rol docente en secundaria, bachillerato, formación profesional o enseñanza de idiomas. Para ello, se generan actividades que parten de un elemento motivador a partir del cual se comparte aquello que sugiere en relación con el mundo de la secundaria. La fórmula de trabajo pasa por generar multiplicidad de agrupamientos formados aleatoriamente para compartir aquello que ha sugerido inicialmente de forma individual el elemento motivador. Así, desde una perspectiva de trabajo personal del alumnado, se pretende que sea integrado por éste en su visión personal y profesional.

Entendemos que la figura de la profesora o profesor que coordina esta formación actúe como un participante más en las acciones que se requieren del alumnado, con la misma implicación que éste. La asunción de este rol activo por parte del profesorado de Practicum puede ser un referente para el alumnado del MPS, con posibilidad de extrapolarlo a su futuro profesional en el ámbito de la secundaria.

A continuación, describimos someramente cada uno de los ámbitos de trabajo a través de los cuales pretendemos que los docentes en formación reflexionen sobre su identidad, autonomía y responsabilidad. Entre ellos no existe jerarquía, sino que, como ya se ha indicado anteriormente, todos y cada uno de ellos posibilitan el encuentro con el resto:

- **El Practicum:** como escenario profesional real y concreto, el Practicum se plantea como período formativo de sumo interés y con un aspecto a tener bien en cuenta: es la “ocasión de oro” de asumir la responsabilidad directa con un grupo de alumnado del nivel

educativo para el que se está formando como docente, así como poder compartir con una persona profesional de la docencia en el momento actual. Este período posibilita ponerse a prueba en circunstancias reales que se han de gestionar y solventar. Todo el bagaje experiencial recogido en las sesiones de trabajo se pone en funcionamiento:

- el sentido de la secundaria
 - la realidad del alumnado en estas edades
 - materialización del Código Deontológico
 - el trabajo de valores
 - el sentido de la vocación
 - la necesidad de la revisión continua
 - la incuestionable autoevaluación
- La *Práctica Reflexiva*: como acción incuestionable y permanente en lo que **supondrá** el propio estilo docente. Siguiendo la idea de que la narrativa está en la base de la identidad personal, posibilitando la construcción del yo, proponemos al alumnado que vaya trazando su biografía docente en el breve espacio de su periodo de prácticas. Para ello se le invita a que se pregunte y se responda sobre aspectos profundos de su persona y de sus acciones, en tres momentos diferentes. Se pretende que el alumnado desde un proceso de reflexión interna, pueda ir elaborando una memoria autobiográfica que le permita ir construyendo su identidad. Creemos que es necesario construir una narrativa que de significado a nuestras dificultades, eluciden el presente, de respuestas a nuestras preguntas, nos indique la dirección de nuestro futuro...es decir, una narrativa con propósito de ir construyendo la identidad personal y profesional. Para facilitar al futuro docente esta tarea, se le facilita un itinerario interrogativo y autoevaluador que se concreta en las siguientes preguntas:

ANTES DE LAS PRÁCTICAS

Objetivo: tomar conciencia de la posición personal desde la que iniciamos las prácticas

- ¿Qué espero del Prácticum I?
- ¿Qué cosas me preocupan o me dan miedo?
- ¿Qué puntos fuertes creo que tengo para hacer frente a esas preocupaciones?
- ¿Qué puntos débiles creo que debo superar de mí mismo?
- ¿Qué creo que espera el tutor/a a de mí, como alumno/a en prácticas?
- ¿Tengo claro qué tipo de maestra o maestro quiero ser?

DURANTE LAS PRÁCTICAS

Objetivo: tomar conciencia de lo que estamos haciendo y de cómo lo estamos haciendo.

- ¿Estoy utilizando mis puntos fuertes?
- ¿Creo que, como alumno/a en prácticas, podría hacer más de lo que hago?
- ¿Creo que estoy cometiendo errores durante el Prácticum? ¿Cuáles?
- ¿Me veo a mí mismo, no como un elemento aislado, sino como un elemento muy importante pero dentro del esquema total del aula-escuela? ¿En qué puedo evidenciarlo?
- ¿He observado cosas que han llamado mi atención en relación a los conocimientos teóricos adquiridos? ¿Cuáles?
- ¿Pregunto a la persona que me tutoriza el porqué de las cosas que llaman mi atención?
- ¿El estilo docente de la persona que me tutoriza, está relacionado con los estilos de enseñanza que conozco a nivel teórico?

DESPUÉS DE LAS PRÁCTICAS

Objetivo: analizar nuestro propio avance durante las prácticas en relación con el punto de partida

- ¿Qué he aprendido durante el Prácticum I?
- ¿Qué miedos he superado?
- ¿He utilizado mis puntos fuertes? ¿Cómo?
- ¿Creo que mis puntos débiles me han influido negativamente? ¿Por qué?
- ¿Ha aprendido el tutor/a algo de mí?
- ¿Qué he aprendido de la escuela como realidad a nivel académico? ¿Y a nivel personal?
- ¿Qué he aprendido para incorporar a mi futuro como docente?
 - En relación con el alumnado,
 - En relación con los padres y tutores,
 - Relacionado con la profesión,
 - En relación con otros educadores,
 - En relación con la institución y

- Respecto a la función social de la educación.
- ¿Qué estilo docente diría que he llevado a cabo?
- La *Autoevaluación Docente*: como exigencia del deseo continuo de mejora, integrada en el quehacer educativo. Mediante lo que llamamos “niveles de aprovechamiento”, el alumnado puede descubrir y reflexionar sobre las pequeñas transformaciones que la experiencia del Practicum va obrando en él. Consideramos fundamental la construcción de nuestra propia narrativa desde la reflexión y la profundización en quiénes somos y en cómo lo hemos hecho. Puesto que, como se ha mencionado anteriormente, en cada elección no sólo elegimos, sino que nos elegimos, surge así la necesidad de sumergirnos en nuestras propias decisiones para embarcarnos en una rueda de preguntas acerca de los motivos que nos llevaron a actuar.
- La *Deontología Profesional*: como principio y fin de actuación. Se plantea trabajando el Código Deontológico de la profesión docente sobre el cual se guía la relación entre la deontología profesional y el concepto de vocación. Desde un escenario docente real y concreto se trabaja la respuesta del educador desde su profesión; la existencia y trascendencia de los códigos deontológicos; las exigencias que creen que se derivan de su futuro trabajo como educador; el sentido y finalidad de los Códigos Deontológicos, así como el trasfondo ético de las normas deontológicas y la virtud como principio. Además, aparece como herramienta clave la reflexión sobre la libertad de (coacción visible) y la libertad para (coacción invisible).

A lo largo del texto hemos reivindicado la necesidad del compromiso con nosotros mismos, con los otros y con la sociedad, compromiso que en los docentes adquiere un cariz especial y que presentamos al alumnado en la formación del Practicum. Desde la continuidad, el Trabajo Final de Máster que ha de realizar el alumnado se plantea estrechamente vinculado con el Practicum. Este trabajo pretende conectar la función social de la profesión con el significado ético de la misma. Se convierte, así, en el instrumento concreto con el que se puede contribuir al bienestar de la sociedad y a su humanización.

El Trabajo Final de Máster, en íntima relación con la propuesta que exponemos, está diseñado como una concreción de lo que legitima la profesión docente; esto es, el compromiso con la sociedad. Pretende configurarse como un humilde acercamiento a la dimensión social de la responsabilidad profesional, pero con ánimos de trascenderla. La convicción de que la profesión no es algo que atañe solamente a cada una de las personas tomadas en su individualismo, sino que también representa uno de los momentos más importantes de su relación con los demás y de su vida social, debe reflexionarse desde la formación inicial.

Tal y como indicamos en el título de esta comunicación, partiendo de un Practicum en el que se invita al alumnado a encontrar el sentido profundo de su

ser personal y profesional ante la docencia, se llega a la asunción del compromiso máximo de mejorar la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007) *Identidad*. Buenos Aires, Losada.
- Birkenbihl, M. (2008) *Formación de formadores “TRAIN THE TRAINER” “Manual práctico para educadores y profesores, con 21 juegos de rol y estudio de casos”,* 309-338. Madrid: Paraninfo- Cengage Learning,
- Emerson, R.W. (2009) *Confianza en uno mismo*. Madrid: Gadir.
- Ruiz, M., Bernal, A., Gil, F. y Escamez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. Separata. Teoría de la Educación. *Revista Universitaria. Salamanca*. Salamanca: Ed. Universidad Salamanca.
- Unamuno, M. (1998) *Del sentimiento trágico de la vida*. Argentina, Albor.

COMPONENTES CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

María José Martínez Segura

Universidad de Murcia

En este trabajo pretendemos mostrar cuál ha sido el desarrollo de las Prácticas Externas del Grado en Pedagogía. Para ello, analizamos qué ha supuesto el desarrollo de dichas prácticas para la primera promoción de egresados.

A través de esta información queremos mostrar cómo se han articulado en equilibrio los aspectos organizativos y curriculares en el desarrollo de dichas prácticas. Somos conscientes que se ha realizado un notable esfuerzo en el diseño y desarrollo de los componentes curriculares, lo que aparece ampliamente detallado en esta comunicación.

Finalmente concluimos destacando que la tutoría y la evaluación pueden considerarse como los puntos fuertes de este diseño curricular. Se destacan unos sistemas de tutoría y supervisión de las prácticas muy definidos y detallados, tanto para el tutor académico como para el tutor institucional. Al mismo tiempo, en relación con la evaluación, se hace referencia al diseño una evaluación profunda y detallada.

INTRODUCCIÓN

A través de este trabajo queremos reflexionar públicamente sobre el desarrollo de las prácticas curriculares dentro del Grado en Pedagogía, en la Universidad de Murcia. Ahora, que ya concluye la primera promoción de graduados, es el momento de analizar el papel que las Prácticas Externas han desempeñado dentro del mencionado título. De este modo, podremos detectar posibles propuestas de mejora y superar los déficits detectados.

Son varios los autores que, a través de sus trabajos, ponen de manifiesto la importancia de las prácticas, dentro del proceso de formación de los futuros profesionales. Así, Zabalza (2006) señala que dicha importancia radica en estar destinadas a enriquecer la formación completando los aprendizajes académicos con la experiencia formativa. Por su parte, González & Fuentes (2011) señalan que la construcción del conocimiento profesional durante las prácticas, constituye un momento importante para valorar la

confluencia de conocimiento académico y del experiencial. Para Rodicio & Iglesias (2011) las prácticas permiten al estudiante aplicar en contexto real los conocimientos académicos adquiridos durante la carrera que posibilitan una aproximación global e interdisciplinar a los problemas (frente a la fragmentación y descontextualización de los conocimientos tan difícil de superar en el ámbito universitario).

También, en otros trabajos, se señalaban algunos puntos a tener en cuenta previo al diseño de las prácticas. Armengol, Cástro, Jariot, Massot, & Sala (2011) apuntaban que en muchos casos los alumnos, cuando van al centro de prácticas, raramente se delimitan las competencias profesionales que tiene que adquirir, por lo que el aprendizaje que se produce suele ser por inmersión, dependiendo en cada caso del tutor de la institución y del papel que desempeñe en la misma. De igual modo Zabalza (2011) señala que se da una predominancia de los aspectos organizativos sobre los curriculares a la hora de abordar el desarrollo de las prácticas, esto conlleva: baja atención a los contenidos de aprendizaje; sistemas de evaluación superficiales y sistemas de tutoría poco desarrollados.

Consideramos este momento, en el que ya finaliza los estudios la primera promoción de graduados en Pedagogía, como el más adecuado para realizar una valoración del modo en que se han desarrollado las prácticas curriculares en este grado. Somos conscientes que para el buen desarrollo de las prácticas, es preciso contemplar y cuidar detenidamente los aspectos curriculares de las mismas. El hecho de que las prácticas lleguen a buen término, no sólo depende de una buena organización. También es necesario que exista un equilibrio entre el componente organizativo y el curricular, para que las prácticas respondan a su propósito formativo dentro de la titulación. A través de este trabajo vamos a exponer de qué modo se han desarrollado los aspectos curriculares y organizativos dentro de las Prácticas Externas del Grado en Pedagogía.

ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

La organización de estas prácticas, al igual que en otras titulaciones, viene regulada, a nivel general por el *Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios* (BOE, 297 de Sábado 10 de diciembre de 2011) y por la *Resolución del Rector de la Universidad de Murcia (R-400/2012), de 19 de julio, por la que se ordena la publicación de la normativa de prácticas académicas externas de los estudiantes de la Universidad de Murcia*. A nivel específico por la correspondiente ficha de Materia incluida dentro del Título de Grado en Pedagogía.

A continuación detallaremos diferentes aspectos que son importantes para destacar el modo en que se articula dicha organización.

Convenios de prácticas

Las entidades que vayan a participar en las prácticas curriculares deben tener un convenio firmado con la Universidad de Murcia para que sean entidades válidas. Para elaborar la red de centros de prácticas se establecen *convenios amplios* con otros organismos como: Consejería de Educación, Formación y Empleo; Consejería de Sanidad y Política Social; Instituciones Penitenciarias; y Ayuntamientos. También se han establecido otros convenios a nivel particular con entidades privadas. En la Firma y regulación de todos estos convenios juega un papel destacado el Centro de Orientación Información y Empleo (Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo), que se encarga de su gestión en nombre de la universidad. Los convenios establecerán el marco regulador de las relaciones entre el estudiante, la entidad colaboradora, la universidad y, en su caso, el COIE como entidad gestora de prácticas vinculada a esta última.

En todos los casos, las prácticas externas curriculares, se realizan dentro de la región para favorecer una estrecha colaboración y seguimiento entre las instituciones de prácticas y la universidad. Propiciando visitas y contactos planificados para concretar el plan individual de prácticas, hacer el seguimiento y realizar la evaluación final.

Calendario de prácticas

El calendario de prácticas para este título se articula dentro del calendario académico. De este modo, se consigue que en los períodos de prácticas el estudiante no tenga ninguna otra obligación académica. Esto garantiza que la inmersión del alumnado en la institución de prácticas sea total y que pueda estar dedicado a estas tareas a tiempo completo, coincidiendo con la jornada de trabajo de la correspondiente institución.

La asignatura de *Prácticas Externas I*, se localiza en el primer cuatrimestre del tercer curso. La estancia en el centro de prácticas es de seis semanas y se desarrollan los meses de noviembre y diciembre. Previo a este momento y antes de seleccionar los estudiantes los centros de prácticas, se realizan los Seminarios Iniciales.

La asignatura de *Prácticas Externas II*, se desarrolla en el segundo cuatrimestre del cuarto curso. En este caso, los estudiantes en el comienzo del cuatrimestre permanecen siete semanas en el centro de prácticas, también a tiempo completo.

Documento de centro colaborador

Dicho documento, es elaborado por el Vicedecanato de Prácticas y se envía a las instituciones de prácticas cada curso, con el fin de tener siempre los datos actualizados. En él se recogen los siguientes aspectos:

- *Datos del centro de prácticas.* Recoge la información sobre el tipo de centro y denominación, CIF, dirección postal, teléfono y fax,

correo electrónico, página web, horario, director de la institución y persona encargada de coordinar las prácticas.

- *Periodo de prácticas y oferta del centro.* En este apartado se señalan las diferentes asignaturas de prácticas que se realizan en los títulos de Pedagogía y Educación Social, con las fechas de inicio y finalización. El centro de prácticas, según su disponibilidad ofertará un determinado número de prácticas para las asignaturas en las que esté interesado.
- *Datos de los tutores de prácticas.* Se recogerán los datos de los tutores institucionales que se oferten relacionándolos con la asignatura de prácticas en la que vayan a ejercer su tutela.
- *Programas o actividades que se desarrollan en la institución.* Aquí Se realiza una breve descripción de los programas/actividades en los que los estudiantes podrían participar durante las prácticas, atendiendo a qué prácticas se dirigen. También se detallara, en cada caso el horario de dichas actividades.

Toda la información recogida a través del documento de centro colaborador se introduce en el programa SAUCE con el que se gestionan las prácticas y proporciona una información útil al estudiante para que conozca una amplia información de los centros previa selección de los mismos.

Catálogo de centros

Las ofertas de centros de prácticas, son recogidas en un catálogo de centros que aporta a los estudiantes la siguiente información: Nombre de la institución, localidad, página web de la institución, e información sobre las actividades que se pueden desarrollar en el centro de prácticas indicando también el horario.

La tipología de centros ofertados para estas prácticas se agrupaba en diferentes ámbitos: Asociaciones y entidades privadas; ONGs; Ayuntamientos; Instituto Murciano de Acción Social; Servicio Regional de Empleo y Formación; Centros Educativos públicos y concertados; Institutos de Educación Secundaria; Instituciones Penitenciarias; Centros de Profesores y Recursos; y Museos de la Región de Murcia. En total se han ofertado 152 plazas para las Prácticas Externas I y 126 plazas para las Prácticas Externas II.

Petición de centros de prácticas por el alumnado

Una vez que se dispone del catálogo de centros, se da a los alumnos un plazo de dos semanas para que decidan sus peticiones y las organicen por orden de preferencia, hasta completar diez peticiones. Dichas peticiones se presentan a través de un documento elaborado para tal fin, en el que se recogen los datos del estudiante y sus preferencias. Después, de acuerdo con unos criterios previamente establecidos y conocidos por todos, se ordenan las peticiones de los alumnos atendiendo a la nota media ponderada de las asignaturas que llevan cursadas en su expediente. De este modo cada estudiante va a realizar las prácticas en un centro de su interés. En las

Prácticas Externas I han participado 103 alumnos durante el curso 2011-2012 y 120 alumnos durante el curso 2012-2013, mientras que en las Prácticas Externas II han participado 96 estudiantes en el curso 2012-2013.

Distribución de los estudiantes y las instituciones de prácticas entre los tutores académicos

En las asignaturas de Prácticas Externas I y II del Grado de Pedagogía la Tutoría Académica es realizada por profesores que pertenecen a alguna de las siguientes áreas: Didáctica y Organización Escolar (DOE); Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE); Teoría e Historia de la Educación (THE). Cada uno de estos profesionales, tiene adjudicada una cantidad de créditos de estas asignaturas, según figura en el plan de ordenación docente de cada departamento.

Por otra parte al listado de centros con los alumnos que van a realizar las prácticas se les organiza otorgándoles un valor numérico que va a depender de la cantidad de estudiantes que incluya el centro y de la distancia del mismo. La suma del valor otorgado a todos los centros solicitados, va a constituir el valor global en créditos de cada asignatura. De este modo, cada profesor, atendiendo a unos criterios previamente establecidos por la comisión de prácticas, realiza las peticiones necesarias hasta cubrir el total de su docencia en esta asignatura.

Durante el curso 2011-2012 participaron como tutores en las PE I 17 docentes (5 DOE, 6 THE y 6 MIDE). En el curso 2012-2013 han participado en las PEI como tutores académicos 15 profesores (6 DOE, 5 THE y 4 MIDE) y en las PE II 11 tutores (3 DOE, 3 THE y 5 MIDE).

DESARROLLO CURRICULAR DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

Las Prácticas Externas en la titulación de Grado en Pedagogía se concretan en dos asignaturas diferenciadas que se cursan en 3º (Prácticas Externas I) y en 4º (Prácticas Externas II). En ambos casos, cada una de las asignaturas, tienen un valor de 12 créditos ECTS.

A través de las mencionadas asignaturas, los estudiantes podrán conocer cierta diversidad de contextos profesionales en los que puede desarrollar su labor el profesional de la Pedagogía. Posteriormente, entrarán en contacto con una realidad profesional concreta en cualquiera de los siguientes ámbitos de actividad profesional: a) sistema, centros y comunidad educativa; b) organizaciones y servicios educativos y formativos; y c) formación y desarrollo profesional, laboral y ocupacional.

En contacto con la profesión en contextos laborales, los estudiantes van a poder reflexionar y aplicar los aprendizajes adquiridos previamente en sus estudios. De este modo se relacionan los conocimientos académicos

adquiridos con el ejercicio profesional, reflexionan sobre su acción pedagógica y consolidan habilidades y actitudes necesarias para la adquisición de su competencia profesional.

En este apartado delimitaremos diferentes aspectos que determinan el desarrollo curricular de dichas prácticas.

El plan de prácticas

El plan de prácticas supone una concreción y desarrollo de las directrices que aparecen en las Fichas de Asignatura de las Prácticas Externas dentro del Grado en Pedagogía.

Aunque cada una de las asignaturas de Prácticas Externas (I y II) tienen desarrollado su propio plan de prácticas, destacando su identidad y detallando de modo específico las características que lo constituyen. En este apartado nos vamos a centrar en comentar, de modo general los principales *apartados* que integran un *plan de prácticas*:

- *Finalidad.* Se destaca de modo específico cuál es el propósito de las prácticas y se enumeran los diferentes tipos de instituciones en los que se pueden realizar.
- *Competencias y resultados de aprendizaje.* Se definen las competencias transversales y disciplinares que se pretende alcanzar con el desarrollo de la asignatura de prácticas. Cada una de dichas competencias se concreta en resultados de aprendizaje que indican lo que el estudiante debe ser capaz de realizar para manifestar que ha adquirido dicha competencia. aunque en algunos casos ciertas competencias coincidan en las dos asignaturas de prácticas, son los resultados de aprendizaje quienes establecen las diferencias entre las asignaturas.
- *Contenidos.* Están relacionados con las competencias y suelen presentar algunas diferencias entre ambas asignaturas. Estos contenidos determinan los ámbitos de actuación y las actividades tipo que se pueden desarrollar durante las prácticas, para alcanzar las competencias planteadas. Estarán relacionados con procesos educativos y formativos; procesos de orientación educativa, profesional y vocacional; diseño de recursos; planificación, seguimiento y evaluación de propuestas, programas o proyectos; asesoramiento pedagógico; gestión de servicios...
- *Organización.* Este apartado, se centra en los elementos personales que intervienen en las prácticas (tutores académico e institucional, y estudiante), definiendo sus actuaciones e interacciones. También establece el calendario, destino, horario... Configura los seminarios iniciales, que suponen el primer contacto de los estudiantes con diferentes profesionales del campo de la pedagogía, y establecen los encuentros para la guía y tutela de las prácticas.

- **Actividades.** Los planes de prácticas incluyen una amplia variedad de actividades, recogen posibles actuaciones que el estudiante puede realizar dependiendo de la realidad en la que desarrolle dichas prácticas. Dichas actividades aparecen organizadas en tres bloques diferenciados que corresponden a características comunes, referidas al grado de implicación y autonomía del estudiante. Dichas actividades son:
 - “*de observación y conocimiento de la realidad*”, aquellas que favorecen el acercamiento del estudiante a la realidad de prácticas. En ellas, su actuación se limita a realizar observaciones y a recoger información.
 - “*de actuación y colaboración*”. En éstas, la participación del estudiante es más activa, pero siempre requieren el acompañamiento y la colaboración conjunta con el profesional de la institución de prácticas.
 - “*con autonomía y protagonismo del estudiante*”, son aquellas en las que el estudiante ya es capaz de disfrutar de autonomía para desenvolverse dentro de la institución y afrontar de principio a fin ciertas tareas de las cuales se responsabiliza.
- **Trabajos a presentar.** Se propone la realización de un portafolios que sirva, al mismo tiempo, para recoger las evidencias de aprendizaje realizadas por los estudiantes y para la evaluación de esta asignatura por parte del docente tutor académico. Desde el plan de prácticas se detalla cuáles serán las evidencias a incluir en el portafolios.
- **Evaluación.** Se detallan los tipos de evaluación, formativa y sumativa, el modo de llevarla a cabo, los agentes implicados y los valores que se otorgan a cada una de las partes en que se divide la evaluación.

Funciones de la tutela académica

Las *funciones* a desempeñar por dichos tutores se desarrollaran tanto en el ámbito académico como en el institucional. En el Ámbito Académico los tutores desarrollarán funciones de *colaboración con el Decanato* en el diseño y seguimiento de las prácticas; otras funciones se centrarán en *establecer vínculos y colaborar con las instituciones* donde se realizan dichas práctica (ámbito Institucional); y finalmente, en relación con el alumnado, el Tutor Académico desempeñará funciones de *tutela, guía y evaluación* de los estudiantes asignados. Teniendo en cuenta las funciones señaladas, las tareas a realizar por dicho profesional son las siguientes:

- *Tareas a realizar en colaboración con el Decanato de la Facultad:*
 - Colaboración en el diseño y puesta en práctica de los seminarios iniciales.

- Participación en distintas sesiones de trabajo convocadas por el Vicedecanato de Practicum con el fin de colaborar en el desarrollo y seguimiento del mismo.
- Previo al comienzo de las prácticas, por parte del alumnado y después de haber visitado la institución de prácticas, el tutor académico presentará en la secretaría del Decanato los Planes de Prácticas Individuales diseñados para cada uno de los estudiantes que tutele.
- Al finalizar las prácticas y tras la evaluación de las mismas, el tutor académico presentará en la secretaría del Decanato todos los documentos referidos a la evaluación de los estudiantes que tutela y a la valoración de las prácticas.
- *Tareas a realizar en colaboración con la institución de Prácticas:*
 - Conocer los centros de prácticas a los que han sido asignados los estudiantes que tutoriza. Así, además de consultar las líneas de intervención de dichas instituciones, mantendrá un intercambio de información con cada Tutor Institucional sobre el funcionamiento del centro y las posibilidades que ofrece para la realización de las prácticas.
 - Visitar el centro de prácticas, previo a la realización de las mismas y establecer con el tutor institucional las líneas de actuación que va a seguir el alumno durante las prácticas.
 - Acudir al centro de prácticas durante el desarrollo de éstas para intercambiar información con el Tutor Institucional y el Coordinador de Prácticas, sobre el desarrollo de las mismas.
 - Despues de finalizar las prácticas y corregir el portafolios del estudiante, el Tutor Académico acudirá a la institución para realizar la evaluación del alumno en colaboración con el tutor institucional.
- *Tareas a realizar con el estudiante en prácticas:*
 - Informar al estudiante sobre el Plan de Prácticas a desarrollar, las tareas que debe realizar, los principios deontológicos o de buenas prácticas a seguir y los criterios con los que va a ser evaluado. Toda esta información se dará al estudiante durante el Primer Seminario, previo al comienzo de las prácticas.
 - Durante el desarrollo de las prácticas, guiar al estudiante, supervisar las tareas que vaya realizando y le ayudar a resolver los problemas y dudas que le vayan surgiendo. Estas tareas se pueden realizar durante el Segundo Seminario, a través de las horas destinadas a la atención a alumnos o las tutorías virtuales.
 - Evaluar al alumno de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos.

-
- Una vez finalizadas las prácticas y después de haber realizado la evaluación conjunta con el Tutor Institucional, informar al alumno de la evaluación realizada y de aspectos concretos de la misma.

Funciones de la tutela institucional

Las *funciones* desarrolladas por los Tutores Institucionales se centraran en *favorecer el conocimiento* y la inmersión del estudiante en el *Centro de prácticas, guiar y tutelar al estudiante* durante el desarrollo de las prácticas, y *coordinarse con el Tutor Académico* en el diseño, seguimiento y evaluación de las mismas. Teniendo en cuenta las funciones señaladas, las tareas a realizar por el profesional que desarrolla la tutela institucional son las siguientes:

- Posible participación como ponente en algunas de las sesiones de los Seminarios Iniciales.
- Conocer el plan de prácticas correspondiente y colaborar con el Tutor Académico en la concreción del Plan Individual de Prácticas.
- Acoger al alumnado y proporcionar información sobre la dinámica y funcionamiento general del centro de prácticas.
- Facilitar los materiales en informaciones que se precisan para la realización de las actividades.
- Concretar con el estudiante las actividades y el desarrollo de las prácticas.
- Supervisar el Plan individual de Prácticas y controlar el cumplimiento del mismo.
- Realizar tutorías con el estudiante (al menos en tres momentos de las prácticas) para guiarle en el desarrollo y realización de dichas prácticas.
- Resolver dudas que el alumno pueda plantear, referidas al desarrollo de las tareas o actividades que se le han asignado.
- Mantener las reuniones de coordinación con el Tutor Académico, previstas en el plan de prácticas.
- Comunicar al Tutor Académico o al Vicedecanato de Practicum, posibles incidencias que pudieran ocurrir en el desarrollo del mismo.
- Conocer y supervisar, si lo cree pertinente, el portafolios del alumno.
- Evaluar al alumno y emitir un informe con dicha evaluación.

- Valorar el plan de prácticas y el periodo de prácticas, y efectuar sugerencias y aportaciones que contribuyan a la mejora de los mismos.

Funciones del estudiante en prácticas

Se espera de los estudiantes en prácticas que puedan rendir cuentas de su propio aprendizaje al tiempo que hayan superado los aspectos que a continuación se precisan:

- Acudir a los seminarios Iniciales.
- Comprender el objetivo de las prácticas dentro del plan que están cursando y conocer los Planes de Prácticas General e Individual.
- Conseguir el desarrollo de las competencias previstas en dicho plan a través de la adquisición de los resultados de aprendizaje explicitados en el mismo.
- Integrarse en la realidad en la que realizan las prácticas de un modo armónico con las demandas que desde dicho ámbito le plantea, siguiendo siempre las directrices y propuestas marcadas por el profesional que tutoriza las prácticas desde la institución.
- Realizar diferentes tipos de tareas y actividades previstas en su plan individual de prácticas, que les ayuden a adquirir una visión global de su cometido dentro de la realidad en la que se desarrollan sus prácticas.
- Recoger una serie de evidencias de su aprendizaje e integrarlas dentro de su portafolios. Teniendo en cuenta que cualquier muestra o evidencia que el estudiante incluya deberá ir acompañada de su correspondiente reflexión o justificación personal.

Coordinación entre la tutela académica y la tutela institucional

Los profesionales que realizan la Tutoría Académica y la Institucional con el estudiante en prácticas deberán ponerse en contacto en *tres momentos* del período de prácticas

- *Antes de su comienzo*, para concretar las actividades que realizará el alumnado. Adaptando, de este modo, el Plan de Prácticas General con las características específicas de la institución de prácticas, definiendo así las actuaciones que el estudiante en prácticas deberá llevar a cabo. Esta información quedará recogida en el Plan de Prácticas Individual que redactará el Tutor Académico con la aceptación del Tutor Institucional.
- *Durante las prácticas*, coincidiendo con el segundo seminario que el Tutor Académico realizará con el estudiante en el centro de

prácticas, para resolver los problemas que pudieran surgir y, si fuera necesario, para modificar o precisar el plan de trabajo inicial.

- Una vez finalizado el período de prácticas y corregidos los portafolios de los estudiantes, para evaluarlos y valorar el desarrollo de la experiencia.

Tutoriales para la guía del estudiante

Desde el Vicedecanato de Prácticas, a través de la Comisión de Prácticas, se han elaborado unos materiales que ayudan al estudiante durante el desarrollo de las prácticas y en la elaboración de los trabajos a presentar. Estos tutoriales, por una parte, ayudan al estudiante a *preparar inicialmente los diferentes seminarios* a los que acudirá a petición del tutor académico y a las distintas tutorías con el tutor institucional. De este modo, los estudiantes reflexionan y plasman por escrito sus expectativas, intereses, dudas... y los hacen llegar a los correspondientes tutores, para poder desarrollarlos posteriormente en los encuentros presenciales. Estos materiales se incluirán posteriormente en el portafolios como evidencias de la preparación y el aprovechamiento de cada uno de los seminarios y tutorías.

Por otra parte, también se han elaborado otro tipo de materiales en los que se ayuda al estudiante a enfrentarse a las *actividades que va a realizar durante su estancia en el centro de prácticas*, y también les guían en la posterior elaboración de las evidencias escritas sobre las actividades, que se incluirán en el portafolios.

Profundizando en la profesión pedagógica: Los seminarios iniciales

Los Seminarios Iniciales, cuyo fin es dar a conocer al alumnado distintos centros e instituciones en los que un profesional de la Pedagogía realiza su desempeño profesional. Se organizan en cuatro sesiones. Cada una de dichas sesiones incluye la participación de 4 a 5 profesionales, que informarán de las características de la institución en la que trabajan y del papel que realizan como pedagogos dentro de dichos centros. Estos seminarios deben ser impartidos por profesionales en ejercicio, de reconocido prestigio en la materia a tratar y que puedan aportar su experiencia en un ámbito concreto de intervención pedagógica. Al finalizar dichos seminarios, los estudiantes pueden realizar una selección de centros de prácticas acorde con sus intereses.

Propuestas formativas y ayuda a los profesionales para la tutela de las prácticas

Previo a la realización de las prácticas y con el propósito de optimizar su desarrollo, se realizan sesiones de formación para los docentes de la universidad que van a participar en dichas prácticas. A través del Centro de Formación y Desarrollo Profesional, perteneciente a la misma universidad, se realizan unas actividades formativas en las que se informa sobre el desarrollo de las prácticas, las tareas que los tutores deben realizar y los materiales que

se van a utilizar en estas prácticas, tanto para favorecer el desarrollo de las mismas como para la evaluación formativa y sumativa.

Evaluación de las prácticas y agentes implicados

La evaluación de las Prácticas Externas I y II va a implicar a los distintos agentes que han participado en las mismas: Docente que realiza la Tutoría Académica, Profesional que realiza la Tutoría Institucional y Estudiante en Prácticas. De este modo y partiendo de los resultados de aprendizaje a alcanzar, que suponen la concreción de las competencias planteadas inicialmente, se han diseñado instrumentos que facilitan la evaluación desde la perspectiva de cada uno de los tutores y la autoevaluación del propio alumno.

Dicha evaluación va a ser de dos tipos, respondiendo a momentos y finalidades diferentes. *Evaluación Formativa*, durante el proceso de las prácticas, esta evaluación va a contribuir en el desarrollo de los aprendizajes a adquirir por el alumnado, y para ello utilizaremos el portafolios del estudiante, un instrumento para el desarrollo y seguimiento de los seminarios realizados por el Tutor Académico y otro instrumento para el desarrollo y seguimiento de las Tutorías realizadas por el Tutor Institucional.

Al finalizar las prácticas, también se realizará una *Evaluación Sumativa* que nos ayudará a conocer en qué medida se han alcanzado las competencias propuestas. En este caso también existen unos instrumentos para realizar una valoración final por parte de cada uno de los tutores (el profesional del Centro de Prácticas y el Docente de la Universidad) y para realizar la autoevaluación el propio estudiante.

En relación con la calificación de las prácticas vamos a tener en cuenta distintos aspectos que implican a los distintos elementos personales que intervienen en el proceso y contemplan las diferentes modalidades de evaluación mencionadas. A continuación mostramos los aspectos a valorar y la ponderación que cada uno de ellos tiene en la calificación global de la asignatura:

- *Asistencia y recogida de información en Seminarios Iniciales*: será valorado por el/la Tutor/a Académico/a con un 10 % de la nota global.
- *Asistencia y participación en seminarios con de Tutoría Académica*: será valorado por el/la Tutor/a Académico/a con un 10 % de la nota global.
- *Asistencia y participación en las Tutorías con el Tutor Institucional*: será valorado por el/la Tutor/a Institucional con un 5 % de la nota global.
- *Actuación en el centro de prácticas*: será valorado por el Tutor Institucional con un 40 % de la nota global.
- *Realización del portafolios*: será valorado por el Tutor Académico con un 25 % de la nota global.

- *Autoevaluación del estudiante*: será valorado por el mismo con un 10 % de la nota global.

Teniendo en cuenta cada uno de los anteriores aspectos, la calificación final del alumno será emitida por el Tutor Académico, a partir de la suma de las notas parciales obtenidas en los aspectos antes mencionados.

CONCLUSIONES

Todo lo anterior nos lleva a señalar que en las Prácticas Externas diseñadas para el Grado de Pedagogía:

- *Se presta una gran atención a los contenidos de aprendizaje*. Así se trabaja en: Diseño y valoración de procesos educativos/formativos; Diseño y evaluación de programas (educativos o formativos); Diseño y aplicación de instrumentos para el análisis de la realidad de prácticas; Realización de informes de investigación; Elaboración de propuestas de actuación; Participación en proceso de orientación (educativa, profesional, vocacional); Diseño y valoración de Recursos; Planificación y evaluación de proyectos de mejora; Planificación, desarrollo y evaluación de procesos de asesoramiento pedagógico; Planificación de procesos de formación / desarrollo profesional; y Planificación de procesos de gestión de centros/servicios. Todos estos contenidos de aprendizaje son trabajados a través de actividades que conllevan diferentes grados de implicación del estudiante: observación, acompañamiento y colaboración, y autonomía de acción.
- *Sistema de evaluación profundo y detallado*. Se determinan diferentes criterios de evaluación que corresponden a los resultados de aprendizaje derivados de las competencias transversales y disciplinares definidas en el plan de prácticas. Se identifica qué aspectos serán evaluados por cada uno de los agentes implicados, consiguiéndose así una evaluación muy detallada, ponderada y global, a partir de diferentes calificaciones parciales.
- *Sistemas de tutoría y supervisión de las prácticas muy definidos y detallados tanto para el Tutor Académico (a través de unos seminarios establecidos) como para el Tutor Institucional*. En ambos casos se aportan instrumentos tanto para la guía y la realización de estas tutorías, como para la evaluación formativa y sumativa de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armengol, C., Cástro, D., Jariot, M., Massot, M., & Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior: Mapa de competencias del profesional de la Educación. *Revista de Educación*, 354. , 71-98.
- González, M., & Fuentes, E. (2011). Pacticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354. , 47-70.
- Rodicio, M., & Iglesias, M. (2011). La formación de competencias a través del Practicum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354. , 94-124.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354 , 21-43.
- Zabalza, M. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: Balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. E. (Coord), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. (págs. 309-330). Barcelona: Octaedro.

EL PORTAFOLIOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

María José Martínez Segura

Universidad de Murcia

María Ángeles Gomariz Vicente

Universidad de Murcia

Antonia Cascales Martínez

Universidad de Murcia.

Dentro de las titulaciones de Grado que se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, las asignaturas de Prácticas Externas desempeñan un destacado papel en la formación inicial de los futuros profesionales. Esto nos lleva a definir y establecer unas estrategias de intervención que aseguren el óptimo desarrollo y la consiguiente calidad en dichas prácticas.

En el presente trabajo, partiendo del uso del portafolios, desarrollamos unas directrices para dirigir el aprendizaje del estudiante durante la realización de las Prácticas Externas y la evaluación formativa y sumativa de las mismas. En este sentido, el portafolios del estudiante desempeña un papel esencial ya que favorece su protagonismo y reflexión, al tiempo que potencia el vínculo comunicativo entre profesorado y alumnado, contribuye al desarrollo de competencias, y propicia el papel de guía del profesorado.

Nos centraremos en la descripción de unos tutoriales generados para la realización de actividades y posterior recogida de evidencias que el alumnado incluirá en el portafolios de prácticas. También pondremos de manifiesto como es evaluado dicho portafolios tanto desde la perspectiva del docente como del discente.

INTRODUCCIÓN

En la configuración de los títulos de grado de Educación que se han implantado en la Universidad de Murcia se ha incorporado un mayor número de créditos de formación práctica. En concreto, en el Grado en pedagogía, encontramos 24 créditos ECTS que dan cuerpo a las asignaturas de Prácticas Externas I y II.

Las Prácticas Externas, se caracterizan por ser un periodo de prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo fuera de la institución académica. Son importantes dentro del proceso de formación de los futuros profesionales porque están destinadas a enriquecer la formación completando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia formativa (que también está vinculada a los aprendizajes) (Zabalza, 2006, 2011).

Centrándonos en el portafolios, consideramos que ofrece a los alumnos la posibilidad de ser valorados de un modo favorable, teniendo en cuenta la reflexión del estudiante y la valoración de todo su proceso, siempre a partir de unos criterios preestablecidos, pero sin perder la originalidad que comporta el componente personal en cada uno (Martínez-Segura, 2009).

En el presente trabajo, ahondando en el desarrollo curricular de las Prácticas Externas y centrándonos en los aspectos evaluativos, partimos del uso del portafolios, para desarrollar unas directrices que dirijan el aprendizaje del estudiante durante la realización de las prácticas y favorezcan la evaluación formativa y sumativa de las mismas.

LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN EL GRADO DE PEDAGOGÍA.

En las Prácticas Externas se integran de modo armónico componentes de tipo académico y componentes profesionales. Desde la perspectiva académica, las asignaturas de prácticas cubren unos créditos de obligado cumplimiento, que forman parte del currículo del Grado en Pedagogía, por ello responden a una materia que tiene definida unas competencias específicas que contribuyen a alcanzar las competencias del título. Al mismo tiempo, conllevan un acercamiento al mundo profesional, una experiencia que permitirá poner en juego los aprendizajes adquiridos previamente.

Las asignaturas de Prácticas Externas en la titulación de Grado en Pedagogía, permiten al estudiante:

- Conocer, inicialmente, cierta diversidad de contextos profesionales en los que puede desarrollar su labor el profesional de la Pedagogía.
- Favorecen el acercamiento y la profundización en una realidad profesional concreta en cualquiera de los siguientes ámbitos de actividad profesional:
 - Sistema, centros y comunidad educativa.
 - Organizaciones y servicios educativos y formativos.
 - Formación y desarrollo profesional, laboral y ocupacional.
- A partir del conocimiento de una realidad concreta, el estudiante podrá colaborar con el tutor del centro de prácticas, y diseñar planes de actuación autónoma que puedan ser desarrollados, valorando posteriormente los resultados de esta implementación.

La selección de estas realidades profesionales es determinante para el desarrollo de las prácticas. Así, autores como (Korthagen, Loughran, & Russell,

2006) cuando analizan buenas prácticas de formación en el campo de la educación, señalan la importancia de buscar escenarios de prácticas que favorezcan aprendizajes profundos y adaptados a los requerimientos de la titulación. Estos contextos de prácticas deben responder a las necesidades formativas, pueden estar vinculados a experiencias que propicien la investigación y la innovación, utilizarán formatos colaborativos e implicarán la resolución creativa de problemas.

Para asegurar el desarrollo de unas buenas prácticas, no debemos poner el acento, únicamente en los aspectos organizativos (Establecimiento de convenios, selección de centros, horarios, permanencia prolongada en las instituciones...) sino que también es necesario detallar al máximo otros aspectos curriculares (definir competencias y resultados de aprendizaje a conseguir, determinar contenidos a trabajar, establecer pautas metodológicas, describir los procesos de guía y tutela del estudiante, detallar claramente la evaluación...). Y es en el ámbito curricular donde nosotros vamos a poner nuestro énfasis a lo largo del presente trabajo.

Elementos personales que intervienen en las Prácticas Externas.

Para el desarrollo de las Prácticas Externas se precisa de la intervención de unos elementos personales que se encargan de armonizar y desarrollar el diseño curricular detallado a través del Plan General de Prácticas.

Nos estamos refiriendo al estudiante, sujeto activo del aprendizaje que además de adquirir conocimientos y desarrollar unas competencias que le acercan más al contenido profesional del título que está estudiando, también debe valorar en qué medida ha adquirido dichos aprendizajes.

Elementos personales



Ilustración 1: Elementos personales en las Prácticas Externas.

Por otra parte, el *tutor académico*, es el profesional de la universidad que se encarga de la tutela de las prácticas. Desempeña *funciones* que se desarrollaran tanto en el ámbito académico como en el institucional. En el Ámbito Académico dichos tutores desarrollarán funciones de *colaboración con el Decanato* en el diseño y seguimiento de las prácticas; otras funciones se centrarán en *establecer vínculos y colaborar con las instituciones* donde se realizan dichas práctica (ámbito Institucional); y finalmente, en relación con el alumnado, el tutor académico desempeñará funciones de *tutela, guía y evaluación* de los estudiantes asignados.

Por último, nos encontramos con el *tutor institucional*, pertenecen a los centros de prácticas y deben ser profesionales de la Pedagogía o que desempeñen un papel del ámbito pedagógico, que desarrollen sus funciones en: sistema, centros y comunidad educativa; organizaciones y servicios educativos y formativos; y en ámbitos de formación y desarrollo profesional, laboral y ocupacional. Las *funciones* desarrolladas por los Tutores Institucionales se centraran en *favorecer el conocimiento* y la inmersión del estudiante en el *Centro de prácticas*, *guiar y tutelar al estudiante* durante el desarrollo de las prácticas, y *coordinarse con el tutor académico* en el diseño, seguimiento y evaluación de las mismas.

En la Ilustración 1 presentamos las mencionadas figuras y la tarea que desempeñan.

Actividades a realizar en las Prácticas Externas

El Plan de Prácticas incluye una amplia variedad de actividades que recogen posibles actuaciones que el estudiante puede desarrollar dependiendo de la realidad en la que desarrolle dichas prácticas. Dichas actividades aparecen organizadas en tres bloques diferenciados que corresponden a características comunes, referidas al grado de implicación y autonomía del estudiante.

Así, denominamos “*actividades de observación y conocimiento de la realidad*”, a aquellas que favorecen el acercamiento del estudiante a la realidad de prácticas. En ellas, la actuación del estudiante se limita a realizar observaciones y a recoger información. Son más apropiadas para su uso en los primeros momentos y permiten una toma de contacto inicial y un conocimiento básico de la realidad de prácticas. El plan general de prácticas incluye 10 actividades de este tipo.

Otro grupo de actividades son las denominadas “*de actuación y colaboración*”. En éstas, la participación del estudiante es más activa, pero siempre requieren el acompañamiento y la colaboración conjunta con el profesional de la institución de prácticas. El plan de prácticas incluye 5 actividades de este tipo.

Por último, las “*actividades con autonomía y protagonismo del estudiante*”, son aquellas en las que tras haber pasado por unos periodos previos de observación y conocimiento de la realidad, y de colaboración conjunta con el tutor institucional, el estudiante ya es capaz de disfrutar de

autonomía para desenvolverse dentro de la institución y afrontar de principio a fin ciertas actividades de las cuales se responsabiliza. El plan de prácticas incluye 5 actividades de este tipo.

Esta amplia oferta de actividades que aparece en el *Plan de Prácticas*, se debe concretar en cada uno de los casos, atendiendo a la realidad concreta a la que asista el estudiante. Así, previo a la realización de las prácticas y una vez que el estudiante ya ha seleccionado el centro al que desea acudir (dentro de la amplia oferta de centros que propone la universidad), el profesional encargado de su tutela académica tendrá que diseñar un *Plan Individual de Prácticas* que recogerá las actividades concretas que el estudiante realizará. En dicho plan se incluyen 5 actividades seleccionadas del total que aparecen repartidas entre los tres grupos antes mencionados.

Dependiendo de las prácticas en las que nos situemos, se recomienda un número diferente de actividades de cada tipo. De este modo, mientras que el *Prácticas Externas I*, el alumnado realizará tareas preferentemente de observación y conocimiento de la realidad (2 ó 3), actuación y colaboración (1 ó 2) con el tutor del centro de prácticas, también se pueden desarrollar sencillas actividades puntuales (1) en las que el estudiante tenga el protagonismo tanto en el diseño como en la ejecución de las mismas.

Durante las *Prácticas Externas II* el alumnado realizará tareas de conocimiento de la realidad (1), colaboración (1 ó 2) con el tutor del centro de prácticas y, preferentemente, diseñará planes de actuación autónoma (2 ó 3) que puedan ser desarrollados, valorando posteriormente los resultados de esta implementación. Se recomienda que el tutor académico conozca el Plan Individual de Prácticas que cada uno de los estudiantes tutelados desarrolló durante las PE I. Es importante que dicho tutor conozca dicho plan previo a la elaboración del Plan Individual de Prácticas de la asignatura PE II, para que ambos planes se complementen y eviten posibles solapamientos de las tareas realizadas por el alumno durante las prácticas.

EL PORTAFOLIOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

La riqueza de los aprendizajes que el estudiante pueda obtener a partir de las Prácticas Externas va a depender tanto del valor formativo de las propias experiencias en sí, como de los procedimientos o recursos que se hayan puesto en práctica para realizar la reflexión. En este sentido los seminarios (realizados con el tutor académico), las tutorías (mantenidas en el centro de prácticas con el tutor institucional) y el portafolios (realizado por el estudiante) van a ser elementos favorecedores de la reflexión.

Si tenemos en cuenta que las Prácticas Externas implican un proceso continuo de acción y reflexión, aquí, el portafolios puede desempeñar un importante papel ya que ayuda a organizar y estructurar la acción, al mismo tiempo que favorece la reflexión profunda de lo que se está realizando. En este sentido, ya hemos comentado en otros trabajos (Martínez-Segura, 2009) que el

portafolios aporta a la evaluación un doble valor, pedagógico y evaluativo. El valor pedagógico se obtiene cuando, a través de una evaluación formativa, se centra en todo el proceso. Pero también tiene un potencial evaluativo cuando nos centramos en el producto final (evaluación sumativa).

En relación al desarrollo de las prácticas en títulos de Educación, Cebrián (2011) da cuenta del uso del portafolios para la evaluación formativa de las mismas. Y señala que el portafolios facilita la evaluación formativa del aprendizaje por competencias y es muy valorado por los estudiantes.

En nuestras propuestas, como parte de la evaluación de las Prácticas Externas (I y II) se propone la realización de un portafolios que sirva, al mismo tiempo, para recoger las evidencias de aprendizaje realizadas por los estudiantes y para la evaluación de esta asignatura por parte del Tutor Académico.

En el portafolios los estudiantes recogen materiales que, de manera significativa y estructurada, reflejan el modo de actuar y de aprender que han desarrollado durante sus Prácticas Externas. Estos materiales, en parte, constituyen unos instrumentos base que han sido diseñados para recoger evidencias concretas sobre las actuaciones referidas al desarrollo de los resultados de aprendizaje, reflejados en las correspondientes fichas de materia/asignatura.

De este modo, el portafolios tendrá una parte común, que será semejante en todos los alumnos, y en ella se recogerán distintas informaciones (recogidas/diseñadas en el correspondiente Plan de Prácticas). Entre estas partes destacamos:

- Evidencias sobre la preparación y participación en los seminarios organizados por el Tutor Académico.
- Evidencias sobre la preparación y participación en las tutorías realizadas por el Tutor Institucional.
- Evidencias sobre las actividades propuestas en su Plan de Prácticas Individual

Por otra parte, ofrece un recurso para la reflexión y la autoevaluación personal de los estudiantes, ya que les permite poner de manifiesto sus reflexiones personales sobre la tarea concreta que han realizado, su dificultad, lo que les ha aportado, etc. Toda esta información, a la vez que incrementa la implicación del estudiante y propicia que éste se responsabilice más de su aprendizaje, también le va a ayudar a recorrer todo el proceso seguido y poder contrastar su evolución a través de su propia autoevaluación.

La parte común a incluir por todos los alumnos en el portafolios, vendrá determinada por la inclusión de fichas, instrumentos concretos o directrices que se han diseñado para el Plan de Prácticas Externas.

Por otra parte, cada estudiante deberá reflexionar personalmente sobre la actividad que ha realizado, contextualizándola dentro de la asignatura, señalando qué ha supuesto su desarrollo, explicitando que le ha aportado ... y

otros aspectos que le ayuden a ubicar esta actividad dentro del proceso global de su aprendizaje, al mismo tiempo que le plasme un enfoque personal.

Tutoriales para la realización de actividades de aprendizaje y su incorporación al Portafolios

Junto al Plan de Prácticas, se han elaborado unos materiales anexos que concretan las directrices marcadas en dicho plan. En relación con la elaboración del portafolios, los estudiantes disponen de unos materiales que sirven como tutoriales para guiarles en el desarrollo de las actividades que aparecen en su Plan Individual de Prácticas, y ayudan a reflejar dichas actividades por escrito para poder incluirlas como evidencias dentro de su portafolios.

En las ilustraciones siguientes, aparece de modo general los elementos que se incluyen dentro de dichos tutoriales. Así, en la *ilustración 2*, se presentan los elementos que pueden guiar y favorecer la autonomía del estudiante cuando va a realizar una actividad. Inicialmente debe cuestionarse *¿qué?*, es decir, la propuesta de tarea: identificación de necesidades, descripción de procesos, elaboración de recursos, desarrollo de propuestas... Seguidamente, deberá plantear *¿cómo?* se lleva a cabo, supone el establecimiento de unos pasos a seguir que a través de una secuencia pueden llevar al estudiante a la conclusión de la actividad.

A modo de ejemplo podríamos señalar una secuencia tipo: 1) Revisión de los materiales relacionados con la realización de la actividad y detección de los aspectos más relevantes. 2) Observación del funcionamiento habitual de la Institución y detección de información relacionada con la temática. 3) Consulta a profesionales cuya labor se centra de modo específico en dar respuesta al aspecto referido en la actividad. 4) Tras el análisis particular y personal de cada uno de los anteriores aspectos, comparar las informaciones observadas y elaborar unas conclusiones propias.

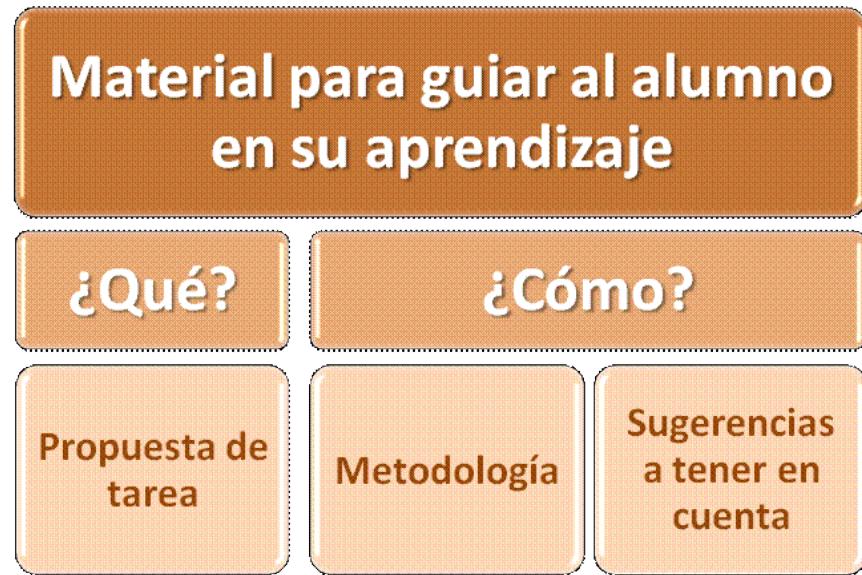


Ilustración 2: Materiales para guiar al estudiante en su aprendizaje.

Una vez que se ha desarrollado y vivido esa actividad propuesta en su Plan Individual de Prácticas, el estudiante debe recogerla plasmándola en el portafolios como una evidencia de su aprendizaje. En la *ilustración 3*, recogemos los aspectos a tener en cuenta para elaborar dicha evidencia.

Queremos destacar dos aspectos de la elaboración de la evidencia que contribuyen notablemente a potenciar el aprendizaje del estudiante, nos referimos a la *contextualización* y a la *reflexión*.



Ilustración 3: Materiales para la construcción de evidencias a incluir en el Portafolios.

Cuando un estudiante *contextualiza una actividad*, está encontrando sentido a la misma dentro del proceso global de aprendizaje y desde el desarrollo de la asignatura. Esto le hace ser consciente de lo que está realizando, planteándose a sí la qué contenidos de la asignatura se están poniendo en juego con esta actividad y que competencias se están desarrollando. De este modo, el estudiante sitúa cada actividad dentro de su proceso global de su aprendizaje.

De igual modo, cuando *realiza la reflexión*, se plantea qué le ha aportado esta acción a su aprendizaje, si ha tenido alguna dificultad, cómo la ha superado, puntos fuertes de su actuación, puntos débiles, propuestas de mejora... En este sentido, compartimos con Klenowsky (2005) que el desarrollo del portafolios implica por tanto documentar no sólo los logros conseguidos sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de tareas.

El Portafolios en la evaluación formativa y sumativa de las Prácticas Externas

La evaluación de las Prácticas Externas va a implicar a los distintos agentes que han participado en las mismas: Docente que realiza la Tutoría Académica, Profesional que realiza la Tutoría Institucional y Estudiante en Prácticas. De este modo y partiendo de los resultados de aprendizaje a alcanzar, que suponen la concreción de las competencias planteadas inicialmente, se han diseñado instrumentos que facilitan la evaluación desde la perspectiva de cada uno de los tutores y la autoevaluación del propio alumno.

Dicha evaluación va a ser de dos tipos, respondiendo a momentos y finalidades diferentes:

Evaluación Formativa, durante el proceso de las prácticas, esta evaluación va a contribuir en el desarrollo de los aprendizajes a adquirir por el alumnado, y para ello se utiliza *el portafolios* del estudiante, que se va revisando con cierta periodicidad por el tutor académico y a propuesta del estudiante; un *instrumento para el desarrollo y seguimiento de los seminarios* realizados por el tutor académico; y otro *instrumento para el desarrollo y seguimiento de las tutorías* realizadas por el tutor institucional. Estos dos últimos instrumentos van a permitir a cada uno de los tutores valorar tras los correspondientes encuentros, el grado de preparación, la participación, la actitud presentada, el interés manifestado... y otras cuestiones referidas al estudiante.

Al finalizar las prácticas, también se realizará una **Evaluación Sumativa** que nos ayudará a conocer en qué medida se han alcanzado las competencias propuestas. En este caso también existen unos instrumentos para realizar una valoración final por parte de cada uno de los tutores (el profesional del centro de prácticas y el docente de la universidad) y para realizar la autoevaluación el propio estudiante.

Pero la evaluación final del portafolios va a corresponder al tutor académico, y para ello se utilizan unos descriptores o indicadores de logro que están en estrecha relación con los resultados de aprendizaje diferenciados en las competencias que aparecen en el plan de prácticas. A continuación, detallamos algunos de los ítems que se utilizan en dicha evaluación:

- Relacionados con la evaluación de las *competencias transversales*:

Utiliza adecuadamente el vocabulario específico del ámbito de intervención.

Se expresa con claridad y corrección gramatical

Escribe textos con corrección ortográfica.

Utiliza adecuadamente las TIC en la presentación de trabajos escritos.

- Relacionados con la evaluación de las *competencias disciplinares*:

Diseña procesos de enseñanza para incidir en la formación de determinados colectivos de personas.

Valora procesos de aprendizaje.

Diseña o valora algún programa educativo desarrollado en la Institución de Prácticas.

Detected necesidades y elabora propuestas de intervención.

Colabora/participa en el desarrollo de procesos de orientación que se realizan en el centro de prácticas.

Diseña recursos didácticos para ser utilizados en el centro de prácticas.

Planifica proyectos de mejora que den respuesta a necesidades detectadas en la institución de prácticas.

Recoge información del contexto y la analiza utilizando distintas técnicas de investigación.

Participa, de algún modo, en acciones relacionadas con la gestión del centro de prácticas.

- Relacionados con la evaluación de otros aspectos:

El portafolios contiene evidencias de los Seminarios realizados con el Tutor Académico.
El portafolios contiene evidencias de las Tutorías realizadas con el Tutor Institucional.
El portafolios contiene evidencias de las cinco actividades propuestas en el Plan de Prácticas Individual.
Las actividades están descritas de un modo claro centrándose en lo fundamental y relevante.
Las actividades van acompañadas de una valoración reflexiva sobre lo que han aportado al aprendizaje.
El estudiante es capaz de relacionar cada actividad con las competencias del plan de prácticas que está trabajando.
El estudiante es capaz de relacionar cada actividad con los contenidos del plan de prácticas que está trabajando.

Para dar por finalizado este trabajo, recogemos a continuación algunas opiniones de los estudiantes sobre el portafolios, estas citas han sido recogidas de los portafolios de los estudiantes tras su corrección.

... “el uso de los tutoriales para realizar las actividades y plasmarlas por escrito para posteriormente introducirlas en el portafolios, me ha resultado muy útil”...

... “estoy muy contenta con el trabajo realizado en el portafolios, he aprendido a preparar actividades para recoger evidencias de mi trabajo tanto en papel como digitalmente”...

... “el portfolios me ha parecido útil al poder ir reflexionando sobre el trabajo que estamos realizando durante el periodo de prácticas”...

... “creo que el portafolios es una herramienta de trabajo muy positiva para los estudiantes, ya que nos ayuda a planificar, llevar al día el trabajo que realizamos en nuestras prácticas. También nos ayuda a reflexionar y poder ser críticos con nuestro trabajo y con el de nuestro tutor”...

... “en el portafolios puedo recoger las producciones que he realizado durante el periodo de prácticas. Pero para mí lo más importantes no es sólo mostrar las actividades sino el poder recoger esas impresiones y reflexiones tras su realización”...

... “me parece que es importante y bastante valioso el realizar el portafolios junto con las prácticas, ya que te ayuda a ver qué es lo que estás realizando y de qué forma, además de que te hace reflexionar sobre ello en cuanto a sus aspectos positivos y negativos, y si de verdad al final es útil la actividad para mí”...

... “el portafolios me parece una herramienta muy útil para recoger las actividades que se llevan a cabo tanto en prácticas, como en el desarrollo de cualquier asignatura”...

... “el portafolios me ha servido de mucho, sobre todo para reflexionar sobre lo que he hecho, mi trabajo realizado, conocer en que puedo mejorar. En resumen, me ha gustado hacerlo porque ayuda a organizar las ideas y tengo recogido parte de lo que he hecho”...

Entre las diferentes opiniones, se puede apreciar que la importancia otorgada al componente reflexivo, que conlleva la inclusión de tareas en el portafolios, es uno de los aspectos más valorados por los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cebrián, M. (2011). Evaluación formativa del prácticum con e-portafolios y e-rúbricas. En M. Raposo, M. Martínez, P. Muñoz, A. Pérez, & J. Otero, *evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad*. (págs. 143-149). Santiago de Compostela: Andavira.
- Klenowsky, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teacher Education*, 2 (8) , 1020-1041.
- Martínez-Segura, M. (2009). El portafolios para el aprendizaje y la evaluación. En (. M. Segura, *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. (págs. 47-70). Murcia: edit.um.
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354 , 21-43.
- Zabalza, M. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: Balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. E. (Coord), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. (págs. 309-330). Barcelona: Octaedro.

PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS SOBRE O ESTÁGIO PROFISSIONAL

Ilza Martins Sant'Anna

FAPA - Faculdade Porto-Alegrense

Marília Martins Sant'Anna

FAPA - Faculdade Porto-Alegrense

O objetivo do presente estudo se constituiu em investigar a realidade do acadêmico como profissional na empresa, na condição de estagiário. Assim, a metodologia utilizada quanto ao objetivo foi uma pesquisa descritiva, procurando analisar e descrever o comportamento dos estagiários. Quanto à abordagem do problema foi a do tipo qualitativa, com a aplicação de um questionário para os alunos dos cursos de Contabilidade e Administração da FAPA, que estão trabalhando em empresas na condição de estagiários. A análise dos dados demonstrou como positiva a recepção dos acadêmicos, que estão iniciando seus primeiros contatos com o mundo do trabalho, pelos empregadores, pois este fator torna-se além de incentivador para o bom desempenho profissional, um meio de amenizar a insegurança que em princípio, costuma ocorrer por parte do estagiário. A variável que indicou que os estudantes percebem o estágio como fonte de aprendizagem, serviu para referenciar o valor que estes atribuem a oportunidade de experiência profissional. E o índice significativo, voltado para avaliar o quanto de apoio obtiveram e recebimento de esclarecimentos sobre as dúvidas surgidas, confirma que estão sendo atendidas as necessidades dos acadêmicos junto às funções exercidas nas empresas.

INTRODUÇÃO

No Brasil, grande parte dos acadêmicos de Ensino Superior trabalha durante o dia e estuda em Instituições privadas, ou mesmo pública, no turno da noite.

A proposta do Estágio está centralizada na oportunidade oferecida ao aluno de associar teoria e prática, numa vivência real, ou seja, pelo trabalho realizado junto a empresa para obter uma experiência profissional que contribua na confirmação de sua decisão pelo curso escolhido. Pode-se considerar o estágio como o momento inicial da profissionalização, isto é, como uma iniciação ao mundo do trabalho.

Segundo Buriolla (2008, p.13), “o estágio é o locus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente”.

Partindo do princípio de que é no Estágio que o acadêmico terá oportunidade de estabelecer um quadro comparativo entre os conhecimentos teóricos e a realidade empresarial, através da experiência profissional que lhe é propiciada pelo processo de trabalho o qual configura os verdadeiros motivos da escolha do curso realizado, é que se justifica esta investigação.

Procurou-se evidenciar se o estágio está correspondendo às expectativas do estagiário, partindo do objetivo de investigar a realidade do acadêmico como profissional na empresa, na condição de estagiário, através dos seguintes objetivos: detectar dados da configuração do cenário atual do Estágio; buscar elementos para reflexão sobre o Estágio, partindo da experiência dos acadêmicos; e verificar se o estágio está proporcionando relação entre teoria e prática.

ESTÁGIO PROFISSIONAL

Tendo por convicção que o conhecimento é algo construído, convém salientar o elevado grau de importância que deve ser dada às ações de reflexão pelos alunos, pois são essas que desencadearão novos conceitos, princípios, inovações, o que exige uma mudança significativa por parte das Instituições de Ensino Superior.

Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, registra no artigo 43 a finalidade da Educação Superior, da qual destacamos: Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo; Fomentar a investigação científica e a pesquisa; Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional (Brasil, 2002).

Tais fundamentos requerem para a execução de seus propósitos preparo de “mentes” com capacidade de dar nova dinâmica às suas estruturas organizacionais, sendo também seu compromisso produzir e transferir tecnologias, além de suscitar o empreendedorismo, cuja consequência consistirá em mudanças, inovações, cidadãos críticos e de poder transformador.

Sem dúvida, às Instituições de Ensino Superior cabe contribuir de uma forma proativa na promoção da flexibilidade dos indivíduos, enquanto membros de uma sociedade em constante transformação.

Assim, conclui Lampert (1995, p.16):

[...] A Universidade tem obrigação de estimular o exercício pleno da cidadania, buscando, com muita agilidade, alternativas para melhorar a qualidade de vida do homem, adaptando-o aos novos modos de sentir, pensar e agir do terceiro milênio.

Em síntese, pode-se afirmar, compete à universidade o compromisso de propiciar a mobilidade social, bem como o acesso dos diferentes grupos sociais à informação e o conhecimento.

Segundo Bianchi (2009, p.7-8), “o estágio, quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos”.

A relação jurídica do Estágio está prevista na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. No capítulo I que trata da definição, classificação e relações de estágio, destacamos o art. 1º que registra:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Profissionalização

A formação inicial embora não seja o único vetor de uma profissionalização, constitui-se como propulsor que permite elevar o nível de competência do acadêmico, pode-se dizer que é uma oportunidade de aprendizagem em que de forma real teoria e prática estão interlaçadas.

Zabalza (2004) sugere três perguntas-chave em relação às Práticas:

- 1. O que se pretende que aprendam os estudantes nas e durante as Práticas?
- 2. O que estão aprendendo aqui e agora os estudantes nas Práticas?
- 3. Que relação tem o que fazem com sua futura vida profissional?

Segundo Tardif (2004, pág 140),

um profissional deveria ser capaz de analisar situações complexas referentes a diversas formas de interpretação de escolher de maneira rápida e reflexiva estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; de extrair de um vasto repertório de saberes técnicas e ferramentas, as mais adequadas e estrutura-las em forma de dispositivo, de adaptar rapidamente seus projetos com aproveitamento das interações formativas, enfim, de analisar de maneira crítica suas ações e os resultados das mesmas e, por meio dessa avaliação, de aprender ao largo de toda sua carreira.

Esta interpretação sobre o que significa ser profissional visualiza uma formação contínua, com base na ação x reflexão x ação, este pensamento corresponde a um conceito que podemos considerar como ideal. Considerando que o estagiário ainda não é um profissional, a iniciação na carreira requer um exercício desse aprendizado, provavelmente, com aplicação dessa estratégia ocorrerá o surgimento de um novo profissional, crítico, responsável, líder, criativo.

A tranquilidade do papel das instituições educacionais em preparar o acadêmico como algo natural, simples, inquestionável, não mais prevalece, desta forma, assim Arroyo (2001, pág.181), se pronuncia: [...] Na medida em que fomos incorporando nas últimas décadas outras tarefas como preparar para a cidadania, para a participação crítica, e agora para dar conta do pleno desenvolvimento dos educandos, aquelas certezas que orientaram nosso papel profissional ficaram confusas.

A necessidade da presença de estratégias e técnicas que correspondam de forma adequada às características que se esperam dos profissionais da prática de acordo com Toohey e Hughes (1996 apud Zabalza, 2004, p. 176-177) em trabalho de revisão de literatura internacional, devem demonstrar os seguintes atributos:

- dar aos estudantes uma visão de conjunto (insight) sobre o mundo do trabalho e a situação da profissão;
- desenvolver habilidades vinculadas ao desenvolvimento do posto de trabalho;
- desenvolver habilidades do tipo interpessoal e social;
- melhorar a possibilidade de emprego dos estudantes;
- incrementar o contato com as empresas por parte dos professores universitários;
- melhorar a atitude frente à supervisão, a autoconfiança, o conhecimento do trabalho as habilidades na busca de emprego e o raciocínio prático;
- ajudar os estudantes a integrar-se adequadamente ao mundo do trabalho;
- desenvolver uma maior maturidade nos estudantes;
- capacitar os estudantes para fazer colocações más positivas e também para mostrar atitudes mais positivas em classe.

Não há dúvida, de que se as empresas desenvolverem um projeto embasado nessas variáveis, irá contemplar uma educação para o trabalho, aquisição de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Nesse sentido o exercício da profissão cumprirá seu papel, ou seja, o saber teórico, pela prática, se constituirá em obras, que por sua vez procriarão novos saberes e o ideal da formação estará concretizado.

METODOLOGIA

O objetivo do presente estudo se constituiu em investigar a realidade do acadêmico como profissional na empresa, na condição de estagiário. Para isto, a metodologia utilizada quanto ao objetivo foi uma pesquisa descritiva, procurando analisar e descrever o comportamento dos estagiários. Quanto à abordagem do problema foi a do tipo qualitativa. Dentro do contexto qualitativo, pode-se considerar de acordo com Richardson (1999, p. 80 apud Beuren, 2012, p. 91) que “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa

podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais". O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema, permitindo uma análise mais profunda e entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

O instrumento para a investigação deste estudo, ou seja, do cenário vivenciado pelo estagiário na empresa em que desenvolve o estágio, foi um questionário aplicado no mês de março de 2013. As identidades permaneceram anônimas para que as respostas pudessem ser espontâneas, já que normalmente são feitas avaliações pelos estagiários para acompanhamento da Instituição Educacional, mas sempre com a ciência das respostas por seus orientadores.

A População alvo se constituiu dos acadêmicos estagiários dos cursos de Contábeis e Administração da Faculdade Porto-Alegrense. Utilizou-se a amostra não probabilística intencional: foi solicitado a um grupo variado de professores que identificassem entre os seus alunos que se encontravam na situação de estagiários para responder ao questionário. Para levantamento de atitudes e opiniões foi utilizada a escala de intensidade com 5 graus. O questionário foi utilizado porque economiza tempo e pessoal, além disto, obtém-se respostas mais rápidas e precisas, há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato e menos risco de distorção no levantamento das respostas (Marconi e Lakatos, 2011).

A técnica utilizada para análise de dados é a descritiva, pois o estudo procura descrever em que dimensão o acadêmico vivencia o seu estágio.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os quadros a seguir demonstram os resultados dos questionamentos feitos aos estudantes que desempenham atividades em empresas como estagiários.

totalmente exigente	2	7,41%
muito exigente	5	18,52%
indiferente	7	25,93%
pouco exigente	9	33,33%
sem exigência	4	14,81%
	27	100,00%

Quadro 1.- Exigência de experiência anterior na mesma área da vaga do estágio

Considerando que compete ao estágio oportunizar a experiência na iniciação profissional, as variáveis: indiferente, pouco exigente e sem exigência em relação a experiência anterior, conforme Quadro 1, representadas pelo índice de 74,07 por cento, confirma o entendimento pelos empregadores quanto ao papel do estágio como contribuidor para a formação profissional.

concordo plenamente	22	81,48%
concordo parcialmente	2	7,41%
indiferente	0	0,00%
discordo parcialmente	3	11,11%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 2.- O estagiário foi recebido com satisfação pelos chefes da empresa

Os 81,48 por cento representativos da variável concordo plenamente no que tange a satisfação manifestada pelos chefes na recepção junto às empresas, demonstrado no Quadro 2, evidenciam a importância atribuída a função dos estagiários nas atividade da empresa.

concordo plenamente	15	55,56%
concordo parcialmente	8	29,63%
indiferente	2	7,41%
discordo parcialmente	1	3,70%
discordo plenamente	1	3,70%
	27	100,00%

Quadro 3.- O estagiário foi recebido com satisfação pelos colegas da empresa.

A informação referente ao recebimento com satisfação pelos colegas encontra no índice percentual de 85,19 por cento, de acordo com o Quadro 3, relacionados às variáveis concordo plenamente e concordo parcialmente uma valoração altamente significativa, pois o fato de ser apreciada sua presença com certeza contribui para um melhor rendimento na função.

concordo plenamente	10	37,04%
concordo parcialmente	13	48,15%
indiferente	2	7,41%
discordo parcialmente	1	3,70%
discordo plenamente	1	3,70%
	27	100,00%

Quadro 4.- As atividades desenvolvidas na empresa estão de acordo com o que foi estabelecido no contrato de estágio

Os índices que informam sobre o respeito às normas contratuais apontam de forma significativa o comprometimento expresso por parte dos empresários, conforme atestam as variáveis concordo plenamente e concordo parcialmente, confirmada pelo percentual de 85,19, demonstrado no Quadro 4.

concordo plenamente	9	33,33%
concordo parcialmente	12	44,44%
indiferente	6	22,22%
discordo parcialmente	0	0,00%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 5.- O que aprendeu no curso sobre estrutura organizacional e relações humanas facilitou seu convívio com os colegas da empresa

No Quadro 5, o acesso a conhecimentos sobre estrutura organizacional e relações humanas obtidas no curso, comprova na prática sua validade de forma significativa, conforme registram os percentuais de 77,77 por cento correspondente aos itens concordo plenamente e concordo parcialmente.

concordo plenamente	9	33,33%
concordo parcialmente	9	33,33%
indiferente	6	22,22%
discordo parcialmente	3	11,11%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 6.- A prática possibilitou a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas do curso

A aplicação dos conhecimentos teóricos, apresentado no Quadro 6, teve sua representatividade de forma significativa conforme atesta o índice de 66,66 por cento correspondente aos itens concordo plenamente e concordo parcialmente. O confronto entre teoria e prática que se pretende analisar está evidenciado pelas respostas.

concordo plenamente	21	77,78%
concordo parcialmente	5	18,52%
indiferente	0	0,00%
discordo parcialmente	1	3,70%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 7.- Consideras a oportunidade de estagiar como fonte de aprendizagem profissional

Esta variável permite confirmar o valor significativo atribuído pelo estagiário a sua oportunidade de demonstrar de forma real os conhecimentos adquiridos durante o curso, indicado pelo percentual de 96,30 por cento correspondente aos itens concordo plenamente e concordo parcialmente, conforme o Quadro 7.

concordo plenamente	14	51,85%
concordo parcialmente	8	29,63%
indiferente	1	3,70%
discordo parcialmente	4	14,81%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 8.- O estágio está permitindo a identificação de práticas ligadas a minha escolha profissional

O fato de o aluno encontrar na empresa subsídios que correspondam às suas expectativas profissionais é altamente significativo, pois desta forma o exercício profissional estará cumprindo com sua missão. Esta variável está representada por um total de 81,48 por cento, conforme os itens: concordo plenamente e concordo parcialmente, do Quando 8.

concordo plenamente	18	66,67%
concordo parcialmente	8	29,63%
indiferente	1	3,70%
discordo parcialmente	0	0,00%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 9.- Obtém apoio e recebe esclarecimento de dúvidas

A representatividade apresentada no Quadro 9, com respeito ao apoio recebido e esclarecimento de dúvidas, pelo estagiário, indicada pelos 96,30 por cento, de acordo com os itens concordo plenamente e concordo parcialmente, comprovam a consideração que está sendo prestada ao exercício profissional do acadêmico.

concordo plenamente	14	51,85%
concordo parcialmente	10	37,04%
indiferente	0	0,00%
discordo parcialmente	3	11,11%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 10.- Houve acompanhamento sistemático da empresa no desempenho das atividades

Os itens concordo plenamente e concordo parcialmente indicado pelo percentual de 88,89 por cento, conforme Quadro 10, confirma que a empresa está assumindo plenamente seus compromissos junto ao estagiário. O fato de a empresa estar dando assistência ao estagiário, proporcionando ao aluno oportunidade de aplicar e praticar com acompanhamento seus conhecimentos e destrezas aprendidos no curso contribui significativamente para a autoconfiança e desenvolvimento profissional do aluno.

concordo plenamente	8	29,63%
concordo parcialmente	9	33,33%
indiferente	5	18,52%
discordo parcialmente	3	11,11%
discordo plenamente	2	7,41%
	27	100,00%

Quadro 11.- Sente necessidade de conversar com colegas que estejam na mesma condição de estagiários para partilhar experiências

O Quadro 11 apresenta a percentagem de 62,96 obtida pela soma dos itens concordo plenamente e concordo parcialmente direcionados a necessidade de contatar com colegas para partilhar experiências, demonstra a percepção do estagiário da necessidade de integração.

anualmente	2	7,41%
mensalmente	7	25,93%
semanalmente	5	18,52%
sempre	6	22,22%
nunca	7	25,93%
	27	100,00%

Quadro 12.- Na empresa teve algum momento de lazer coletivo visando integração

Por esta variável pode-se verificar que as empresas costumam realizar encontros de integração entre os funcionários e estagiários, estas ocorrem de acordo com suas necessidades e estrutura organizacional, porém verifica-se no Quadro 12 que 25,93 por cento não realizam atividades interativas.

anualmente	1	3,70%
mensalmente	6	22,22%
semanalmente	4	14,81%
sempre	9	33,33%
nunca	7	25,93%
	27	100,00%

Quadro 13.- A empresa propicia reuniões com todos os funcionários

Verifica-se no Quadro 13 que 25,93 por cento não realizam reuniões. Porém 74,07 por cento das empresas costumam realizar reuniões podendo-se perceber a valoração pelos empresários dada à interação profissional.

concordo plenamente	9	33,33%
concordo parcialmente	15	55,56%
indiferente	1	3,70%
discordo parcialmente	1	3,70%
discordo plenamente	1	3,70%
	27	100,00%

Quadro 14.- Os conhecimentos adquiridos no curso são suficientes para o bom desempenho profissional

Esta variável ratifica a validade dos conhecimentos adquiridos no curso, conforme apresenta o Quadro 14, representado pelo percentual de 88,89 por cento correspondentes aos itens concordo plenamente e concordo parcialmente.

concordo plenamente	12	44,44%
concordo parcialmente	13	48,15%
indiferente	2	7,41%
discordo parcialmente	0	0,00%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 15.- Teve orientação de um profissional da empresa que lhe permitisse desempenhar suas tarefas com segurança

Percebe-se claramente, conforme demonstrado no Quadro 15, através do índice de 92,59 por cento, que os estagiários estão tendo orientação profissional, permitindo um desempenho seguro em suas tarefas.

concordo plenamente	5	18,52%
concordo parcialmente	12	44,44%
indiferente	4	14,81%
discordo parcialmente	5	18,52%
discordo plenamente	1	3,70%
	27	100,00%

Quadro 16.- Considera o período de 6 meses de estágio suficiente para realização de um trabalho de qualidade

De acordo com o Quadro 16, a grande maioria (62,96 por cento) considera que seis meses de estágio são suficientes para realização de um trabalho de qualidade, porém é preciso levar em consideração que 22,22 por cento discorda.

concordo plenamente	12	44,44%
concordo parcialmente	9	33,33%
indiferente	5	18,52%
discordo parcialmente	1	3,70%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 17.- O trabalho realizado contribuiu para melhoria do setor em que atuou

O reconhecimento de que o trabalho realizado proporcionou melhoria do setor, indica que a experiência profissional atingiu seus objetivos. Os 77,77 por cento, de acordo com o Quadro 17, de estagiários que concordam plena e parcialmente confirmam a validade da prática.

concordo plenamente	8	29,63%
concordo parcialmente	9	33,33%
indiferente	4	14,81%
discordo parcialmente	0	0,00%
discordo plenamente	6	22,22%
	27	100,00%

Quadro 18.- Teve oportunidade de sugerir alguma inovação para a empresa

Os índices apresentados no Quadro 18 confirmam que o estagiário pode acrescentar ganhos para empresa, pois o índice de 62,96 por cento representam a oportunidade que este tem de contribuir com alguma inovação.

concordo plenamente	15	55,56%
concordo parcialmente	10	37,04%
indiferente	2	7,41%
discordo parcialmente	0	0,00%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 19.- As experiências proporcionadas pela empresa são significativas para o futuro profissional

Esta variável comprova o quanto a experiência ocorrida durante o estágio contribui para o futuro profissional. A percentagem de 92,60% legitima o estágio como componente necessário para a formação integral, em que teoria, prática, atitudes, habilidades, cidadania e competências se concretizam.

concordo plenamente	8	29,63%
concordo parcialmente	13	48,15%
indiferente	3	11,11%
discordo parcialmente	3	11,11%
discordo plenamente	0	0,00%
	27	100,00%

Quadro 20.- A realidade do estágio correspondeu às expectativas quanto ao mercado de trabalho

A variável voltada para avaliar as expectativas quanto o mercado de trabalho apresentou um índice de 77,78%, o que é bastante significativo. Considerando que o ser Humano trabalha por meio da motivação, no caso do estagiário, a experiência profissional ocupou um lugar de destaque na sua trajetória profissional fazendo com que este se sinta preparado para enfrentar o mercado de trabalho.

Assim, percebe-se que as variáveis que indicaram uma percentagem mais significativa foram: a recepção na empresa com satisfação plena pelos chefes, cujo índice correspondeu a 81,48 por cento; a segunda de maior expressão, representada pelo índice 77,78 por cento, foi a que o estagiário considerou com concordância plena a oportunidade de estagiar como fonte de

aprendizagem profissional; e, a terceira, com índice percentual em destaque de 66,67 por cento, foi a que inquiriu se o estagiário obteve apoio e recebeu esclarecimento de dúvidas.

Desta forma, percebe-se como resultado positivo a recepção dos acadêmicos, que estão iniciando seus primeiros contatos com o mundo do trabalho, pelos empregadores, pois este fator torna-se além de incentivador para o bom desempenho profissional, um meio de amenizar a insegurança que em princípio, costuma ocorrer por parte do estagiário. A variável que indicou que os estudantes percebem o estágio como fonte de aprendizagem, serviu para referenciar o valor que estes atribuem a oportunidade de experiência profissional. E o índice significativo, voltado para avaliar o quanto de apoio obtiveram e recebimento de esclarecimentos sobre as dúvidas surgidas, confirma que estão sendo atendidas as necessidades dos acadêmicos junto às funções exercidas nas empresas.

Observando-se o Quadro 15, verifica-se que os índices desta variável comprovam questionamentos anteriores, em especial as abordagens dos quadros 9 e 10 que reportam-se a esclarecimentos e acompanhamento nas funções, que evidencia a dedicação das empresas na iniciação profissional do estagiário e confirmando a premissa de que a integração empresa x faculdade traz ganhos para ambas.

A avaliação das demais variáveis permitiu verificar a importância das ações procedimentais estabelecidas pela empresa, experienciadas e visualizadas pelos estagiários.

CONCLUSÃO

O estudo sobre estágio e formação profissional é um campo de investigação que contribui para melhor compreender a realidade e dar abertura para pautar novos paradigmas. O mundo presente está repleto de incertezas, daí a relevância do estagiário, enquanto profissional, obter junto às empresas oportunidade de informações e pela reflexão desenvolver autoconhecimento, o que lhe permitirá atuar com segurança.

O estágio ocupa um papel preponderante no que tange a iniciação profissional, pois o estagiário tem oportunidade de confirmar sua escolha ou alterar sua rota, seu potencial torna-se enriquecido pela confirmação ou não de suas escolhas.

O estágio profissional está cumprindo o seu papel. Reflexões conjuntas, integradas pelas Instituições de Ensino Superior e empresas, revendo atribuições e ações formativas contribuíram para sanar algumas falhas em relação a estrutura do estágio, envolveu um olhar sobre apoio, interação empresa-escola, reuniões administrativas e atividades de integração, inovação, teoria e prática, autoestima e tantos outros fatores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M.G. (2001). *Ofício de Mestre Imagens e auto-imagens* (4.ed.). Petrópolis: Vozes.
- Beuren, I.M. (2012). *Como Elaborar Trabalho Monográfico: teoria e prática*.(3.ed.). São Paulo: Atlas.
- Bianchi, A.C. de Moraes; Alvarenga, M. y Bianchi, R. (2009). *Manual de Orientação: estágio supervisionado*. (4. ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Brasil. (2002). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Belo Horizonte: Lancer.
- Brasil. (2008). Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências*. Brasília, DF.
- Buriolla, Marta A. Feiten. (2008). *O Estágio Supervisionado* (5. ed.). São Paulo: Cortez.
- Lampert, Ernani. (1995). *Avaliação do Desempenho do Professor Universitário*. [S.I.]: Salamanca.
- Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. (2011). *Metodología Científica: ciencia e conocimiento científico, métodos científicos, teoría, hipóteses e variáveis, metodología jurídica*. (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- Tardif, Maurice. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004). *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

A INTEGRAÇÃO DAS TIC EM CONTEXTO DE ESTÁGIO NO 1º CEB: UMA EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE PROJETO

Ana Maria de Matos Ferreira Bastos

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Joaquim José Jacinto Escola

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no 1º Ciclo do Ensino Básico, em contexto da Unidade Curricular de Estágio, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB, da UTAD.

O exemplo de utilização das TIC que apresentamos neste artigo foi desenvolvido por um grupo de estagiárias, sob orientação da docente de Estágio, no âmbito das suas responsabilizações, nas escolas cooperantes do 1º CEB, especificamente numa das Áreas Curriculares Não Disciplinares que integra a organização curricular do 1º CEB, a Área de Projeto. No desenvolvimento destes projetos pedagógicos prevê-se uma forte componente de trabalho dos alunos com as Tecnologias de Informação e Comunicação.

A pesquisa de informação na Web e o recurso ao programa de animação da Web 2.0, GoAnimate, para apresentar os produtos finais do Projeto Pedagógico “Água: gota de vida”, constituem exemplos de boas práticas de integração das TIC no 1º CEB. A pesquisa de informação foi desenvolvida com base em guiões estruturados com questões claras e precisas e com a indicação dos sites a consultar, permitindo uma pesquisa e seleção de informação mais eficaz e mais segura por parte das crianças. O GoAnimate, programa de animação/vídeo, foi utilizado para a apresentação dos produtos finais do projeto, com base em textos informativos organizados pelos alunos a partir da informação pesquisada. Os vídeos realizados foram publicados online, procedendo-se à exportação dos mesmos para o Youtube.

A INTEGRAÇÃO DAS TIC NO 1º CEB

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão previstas no plano curricular do 1º CEB como formação transdisciplinar, isto é, todas as áreas curriculares podem ser lecionadas com recurso às TIC (Decreto-Lei nº 139/ 2012).

Pesquisa de Informação na Web

No desenvolvimento dos projetos pedagógicos, no âmbito da Área Curricular Não Disciplinar, Área de Projeto, prevê-se uma forte componente de trabalho dos alunos com as Tecnologias de Informação e Comunicação, podendo ser utilizadas com diversas funções: fonte de informação, ferramentas de apoio à produção e apresentação de trabalhos ou apoio à comunicação a distância. Nesse contexto, os alunos assumem um papel central na pesquisa, seleção e organização da informação. Essa pesquisa pode ser realizada em diferentes fontes, nomeadamente na Web, com a consulta de informação disponibilizada em sites, blogues, wikis, Youtube, entre outros. O facto da informação poder ser acedida de forma imediata, divertida e interativa, de ser informação autêntica, relevante, rica e atual tem, normalmente, o poder de cativar os alunos (March, 2001 *apud* Cruz, 2009).

Mas navegar na Web tanto pode ser um processo de busca de informação relevante para a construção de conhecimento, como pode ser um risco que potencie a dispersão e o facilitismo. Segundo Carvalho (2006 *apud* 2009) devemos estar conscientes que a diversidade e multiplicidade de informação disponível, não é garantia de qualidade. “Uma pesquisa oferece centenas de resultados. Mas que credibilidade apresenta essa informação? Que enviesamentos acarreta? Como tirar proveito da informação online?...” (Cruz, 2009:81).

A pesquisa livre na Web acarreta riscos, principalmente com alunos tão novos como os que frequentam o 1º CEB. Para Carvalho (2007 *apud* Cruz, 2009) fomentar uma pesquisa livre, sem qualquer orientação, numa aula, com alunos inexperientes, trará mais inconvenientes do que vantagens. A mesma autora afirma que esse tipo de práticas pode constituir um fator de distração uma vez que “há alunos que associam a pesquisa na Internet a uma aula para brincadeira na rede; uma oportunidade para fazerem o que lhes apetece” (2007: 30 *apud* Cruz, 2009). Contudo, se o professor fornecer orientações precisas, selecionando previamente os sites, os blogues ou wikis a consultar, contribuirá de forma decisiva para o sucesso da pesquisa dos alunos. Uma pesquisa de informação orientada pelo professor, que assume nesse momento o papel de verdadeiro guia e facilitador de aprendizagem, evita que os alunos se percam ou dispersem no enorme manancial de informação que irão encontrar, conseguindo resultados positivos para o trabalho que pretendem realizar.

Segundo Cruz (2009: 84), “... sempre que o professor planejar propor um trabalho de pesquisa aos seus alunos, deve ele próprio efectuar uma busca de modo a conhecer os conteúdos dos sites disponibilizados”.

O GoAnimate

No contexto da Web 2.0 a proliferação de recursos e ferramentas, em constante evolução, é enorme, permitindo aos utilizadores trabalhar na Web de forma participativa e ativa. As ferramentas Web 2.0 têm um enorme potencial

didático que os professores não podem negligenciar. As possibilidades que se abrem tanto para professores como para alunos são múltiplas.

As ferramentas da Web 2.0 potenciam a ideia de partilha, de relação e de interação, onde os processos de comunicação são cada vez mais sistemas de relações entre iguais que geram novas formas de construção do conhecimento, mais social e mais dependente da comunidade.

Ser produtor de mensagens, “postar” textos, imagens, vídeo passou a ser tão simples que permite às mais variadas pessoas colocarem mensagens e comentários em blogues pessoais ou temáticos, fazê-lo através das redes sociais como o Facebook, ou colocar vídeos no YouTube.

Os blogues, os Wikis, o YouTube ou o GoAnimate são exemplos de serviços e ferramentas que potenciam a “aprendizagem 2.0”, em que se perceciona a Web como um ambiente que pode favorecer a colaboração entre pares e o acesso ao conhecimento, tendo como base as ideias de aprender fazendo e de interação, criando redes de recursos e de pessoas (Gewerc Barujel & Agra Pardiñas, 2009).

De entre as várias ferramentas Web 2.0 selecionamos o GoAnimate pois permite produzir conteúdos, organizar mensagens que podem facilmente ser postas a circular na Internet.

Esta ferramenta possibilita a criação de vídeos, com muitas opções de animação e de design.

Logo no início pode-se escolher entre começar de raiz ou usar um modelo base do leque de opções do GoAnimate. O programa permite também que se adicionem várias cenas para a animação.

Esta ferramenta disponibiliza uma grande variedade de cenários e de personagens para se utilizarem na animação e são todos personalizáveis. Permite ainda adicionar outros tipos de média, como sons, música, a própria voz, para tornar a animação mais dinâmica.

O facto dos videos realizados serem publicados online, através da exportação para o Youtube, garante o acesso generalizado aos conteúdos publicados, concedendo aos autores visibilidade no ciberespaço, e ao mesmo tempo reforçando uma das características mais significativas da Web 2.0.

DESCRÍÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB propusemos aos diferentes grupos de estagiários desenvolverem projetos pedagógicos com as turmas que orientavam, nas escolas cooperantes, no âmbito da área curricular não disciplinar, a Área de Projeto.

A Área de Projeto é uma Área Curricular Não Disciplinar que integra a organização curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Esta área, de natureza transversal e integradora, visa a conceção, realização e avaliação de

projetos, através da articulação dos saberes das diferentes áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos (Decreto-Lei nº 6/ 2001). A realização de projetos pedagógicos, em que os alunos procuram dar resposta a questões ou problemas que eles próprios colocam e pesquisam potenciam uma aprendizagem mais relevante. Segundo Pérez Gómez (2012: 198), a “aprendizagem deve considerar-se como um processo ativo de indagação, de pesquisa e intervenção”.

Neste contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação assumem um papel particular no apoio ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos em todas as suas fases, assumindo diversas funções: fonte de informação, ferramentas de apoio à produção e apresentação de trabalhos ou apoio à comunicação a distância.

Rangel (2002) refere que no desenvolvimento da Área de Projeto se devem respeitar as seguintes condições:

- Que o ponto de partida para os projetos de pesquisa ou intervenção a desenvolver sejam questões ou problemas concretos e não conteúdos programáticos específicos;
- Que as questões ou problemas a tratar correspondam a interesses e necessidade reais dos alunos, sendo efetivamente significativos para aqueles que os vão abordar;
- Que a abordagem do problema respeite o caráter global e complexo da realidade;
- Que o trabalho a desenvolver resulte num produto final com caráter e destino social;
- Que os alunos tenham parte ativa em todos os momentos do seu desenvolvimento, para que o projeto atinja, plenamente, os seus objetivos formativos. (Rangel, 2002: 12)

A metodologia seguida na desenvolvimento da área de projeto é a “metodologia de trabalho de projeto”. No âmbito dessa metodologia, Rangel (2002) propõe três fases de desenvolvimento de um projeto pedagógico:

- Fase de Arranque e Planificação;
- Fase de Desenvolvimento do Projeto;
- Fase de Conclusão e Avaliação.

A primeira fase corresponde à seleção e definição do assunto/tema/problema a tratar. Este tema parte sempre de uma dúvida, de uma curiosidade expressida pelos alunos, que os envolverá a todos na busca de uma resposta. É este tema que origina o projeto. Definido o tema a abordar, segue-se o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o mesmo.

Depois da recolha das ideias prévias dos alunos, o professor, em conjunto com os mesmos, irá formular questões mais específicas, de onde surgirão os subtemas que vão de encontro aos novos conhecimentos que irão apreender no final do projeto.

Posto isto é elaborado o plano de ação, ou seja, os alunos, sob orientação do professor, decidem “o que se vai fazer”, “quem vai fazer”, “como e quando o vão fazer”. É nesta primeira fase do projeto que se definem as atividades a realizar para dar resposta às dúvidas da turma.

A segunda fase, Fase de Desenvolvimento do Projeto, corresponde ao desenvolvimento propriamente dito do projeto. Os alunos, organizados em grupo e sob a orientação do professor, cumprem o plano previamente estabelecido, procedendo à pesquisa, seleção e organização da informação com recurso a diferentes fontes, com particular incidência nas TIC, e realizam todas as atividades que permitam concretizar os produtos finais.

Na terceira fase, Fase de Comunicação e Avaliação, procedem à comunicação e avaliação do projeto, apresentando os produtos finais aos colegas, às outras turmas, aos pais ou comunidade educativa em geral.

No trabalho de projeto que aqui apresentamos, os subtemas a trabalhar pelos alunos partiram do interesse manifestado por estes, mas dentro do tema a “Água: Gota de Vida”, uma vez que este fazia parte do Projeto Educativo da Instituição onde as estagiárias (Marta Carvalho e Telma Alves) estavam em contexto de prática de ensino supervisionado. O procedimento utilizado para a recolha dos interesses/ curiosidades dos alunos foi pedir aos alunos que registassem, individualmente, questões sobre a Água, respondendo assim à questão “O que queremos saber?”. De seguida, agruparam-se as questões similares em subtemas, formando assim os grupos de trabalho. Os subtemas propostos foram quatro: “A importância da Água”, “Água no Planeta Terra”, “Estados e Ciclo da Água” e Preservação da Água”.

Posteriormente, responderam aos tópicos “O que sabemos?” e “O que vamos fazer?”. Relativamente ao item “O que queremos fazer”, todos os grupos referiram que gostariam de fazer vídeos, documentos multimédia em PowerPoint e elaborar histórias como produtos finais, definindo como primeiras atividades a pesquisa e seleção de informação em diferentes fontes (Web, livros, revistas, jornais...) e a organização dessa mesma informação.

Definidas as questões e a planificação das atividades a realizar, deu-se início à segunda fase do projeto, com o desenvolvimento das atividades previstas.

Os alunos procederam então à pesquisa e seleção de informação na Web, tendo como orientação “guiões de pesquisa”, previamente elaborados pelas estagiárias, por sugestão da docente. Estes guiões foram estruturados com a questão ou questões a responder e a indicação dos sites, blogues e wikis a consultar. A opção pela utilização destes guiões prende-se com o facto de tornar as pesquisas na Web mais eficazes e mais seguras para os alunos. Mais eficazes, porque no imenso “mar” de informação que a Web oferece, o guião focaliza os alunos na informação mais precisa e mais adequada, evitando dispersões e potenciando uma gestão do tempo mais eficiente (que no contexto do 1º CEB, com programas tão extensos, é particularmente importante); mais seguras, porque os sites, blogues ou wikis que consultam foram previamente selecionados, não havendo o perigo de os alunos acederem a conteúdos impróprios para a sua idade.

Depois de darem resposta a todas as questões, e com toda a informação recolhida, os grupos procederam à elaboração dos produtos finais: documentos multimédia em PowerPoint, histórias e, numa segunda fase, vídeos no programa Web 2.0, GoAnimate.

Como as histórias constituíam os “guiões” para a realização dos vídeos no programa GoAnimate, orientaram-se os diferentes grupos para a elaboração de textos informativos (com a informação recolhida nas pesquisas), em diálogo, que possibilitessem a interação entre as diferentes personagens nos vídeos a realizar.

Com os guiões concluídos, passou-se à fase da execução dos vídeos.

De salientar, que os alunos já tinham previamente visualizado um vídeo no programa GoAnimate (elaborado e apresentado pelas estagiárias na abordagem de um outro conteúdo de Estudo do Meio) para terem uma ideia clara do que se pretendia.

O trabalho de elaboração dos vídeos foi da responsabilidade das estagiárias, com uma participação ativa dos alunos.

Começou-se por selecionar o modelo de criar vídeos a partir do zero, uma vez que é o mais apelativo e dispõe de um maior número de funcionalidades.

Optou-se pela integração das vozes dos alunos para as falas das personagens, em vez das vozes pré-definidas, pelas limitações que estas últimas apresentam: as falas das personagens do vídeo têm limitação de 20 segundos e se for texto escrito tem no máximo 180 carateres, enquanto o upload das vozes gravadas não tem qualquer limitação de tempo. Uma outra razão para a gravação das vozes era a enorme motivação que os alunos manifestavam ao ouvirem as suas próprias vozes ou as dos colegas. Para isso, procedeu-se à seleção dos alunos que iriam dar vozes às personagens, recorrendo ao processo de votação. Os alunos selecionados treinaram a leitura das suas falas, previamente e realizaram a gravação individualmente, numa sala sem qualquer tipo de ruído, podendo sempre que se enganassem voltar a ler. A opção pelo programa de gravação áudio “Audacity” prendeu-se com a facilidade de edição de programa, aliado à qualidade da gravação que permite. Como é de fácil edição, os alunos podiam repetir as falas sempre que se enganavam ou quando as suas vozes não eram claras ou audíveis, o que os tranquilizava bastante.

Com as gravações feitas, passámos à realização dos vídeos no Programa GoAnimate. O trabalho foi feito com dois grupos de cada vez para poderem ter o acompanhamento permanente das estagiárias.

Uma vez que a página do website do GoAnimate se encontra em inglês e os alunos ainda não falam esta língua fluentemente, as estagiárias criaram um glossário contendo toda a informação que considerámos pertinente traduzida para português, facilitando a utilização desta ferramenta pelos alunos.

Os grupos começaram por selecionar o cenário onde ia decorrer a animação vídeo, de um conjunto de opções disponibilizado pelo programa, podendo personalizar o mesmo através da junção ou eliminação de objetos.

Seguiu-se a integração das personagens. Para isso, os alunos dispunham de duas opções ou criavam as personagens, selecionando os vários elementos que eram disponibilizados como género, tipo de cabelo, roupa, acessórios, ou escolhiam as personagens que o programa apresentava. A criação das personagens foi uma das funcionalidades que a ferramenta GoAnimate apresenta que mais entusiasmo causou nos alunos. Seguiu-se a escrita da parte respeitante ao narrador em caixas de texto disponibilizadas pelo programa e o upload das “falas” das personagens, previamente gravadas e editadas no programa “Audacity”, nas respetivas cenas.

No decorrer da elaboração dos vídeos foi notório que os alunos interiorizaram bem como trabalhar nesta ferramenta e mostraram-se sempre muito motivados e muito envolvidos na sua produção. O momento de trabalhar no programa GoAnimate foi sempre um momento de enorme entusiasmo para os alunos.

A comunicação dos projetos, nomeadamente a apresentação dos vídeos produzidos em GoAnimate pelos alunos aos colegas de turma, foi um momento que gerou muita motivação na turma, já que todos tiveram a oportunidade de ver os vídeos que os outros grupos tinham feito.

Foi muito enriquecedora esta partilha, pois os alunos puderam aprender sobre os outros subtemas trabalhados, mas de uma forma lúdica.

A partilha na turma foi importante pois permitiu discutir com todos os alunos possíveis alterações aos vídeos, se assim achasse necessário, já que a etapa seguinte seria a da publicação destes no Youtube.

Feitos pequenos ajustamentos nos vídeos procedeu-se, então, à exportação destes para o Youtube, tornando público o trabalho realizado em sala de aula.



Figura 1.- Vídeo em GoAnimate “A importância da água”
(<http://www.youtube.com/watch?v=rb4khkqZfM8>)



*Figura 2.- Vídeo em GoAnimate “Estados e Ciclo da Água”
(<http://www.youtube.com/watch?v=d0QQiFA0bMk>)*



*Figura 3.- Vídeo em GoAnimate “Água no Planeta Terra”
(<http://www.youtube.com/watch?v=0eMIVEvgmYw>)*



*Figura 4.- Vídeo em GoAnimate “Preservação da Água”
(<http://www.youtube.com/watch?v=Hd9l-tuUWpw>)*

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do projeto pedagógico aqui relatado constitui, em nosso entender, um exemplo de boas práticas no âmbito da integração das TIC, no 1º CEB.

Os “guiões de pesquisa” previamente estruturados pelas estagiárias permitiram aos alunos procederem a uma pesquisa de informação na Web mais eficaz, mais segura e uma gestão do tempo de trabalho mais eficiente.

O GoAnimate, enquanto ferramente Web 2.0, permitiu que os alunos, no âmbito dos projetos pedagógicos desenvolvidos, produzissem as suas próprias mensagens sobre os resultados das pesquisas efetuadas sobre a água. Estas mensagens tornaram-se acessíveis através da sua publicação online, no Youtube. O momento da partilha dos vídeos no Youtube foi o mais “avassalador” para as crianças e para todos os que estivemos envolvidos nesta experiência. O facto de toda a turma ter os seus trabalhos “abertos ao mundo”,

acessíveis a qualquer pessoa, em qualquer lugar foi, sem dúvida, um momento impactante.

Percecionou-se que a utilização do GoAnimate foi do agrado dos alunos, uma vez que a adesão destes a esta ferramenta Web 2.0 foi tão grande que todos demonstraram interesse em continuar a criar os seus próprios vídeos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, A.A. (Org.) (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la Era Digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto editora.
- Decreto-Lei nº 6/ 2001 de 18 de Janeiro (Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico e Secundário)
- Decreto-Lei nº 139/ 2012 de 5 de Julho (Revisão da Estrutura Curricular do Ensino básico e Secundário)

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

- <http://www.youtube.com/watch?v=d0QQiFA0bMk>
- <http://www.youtube.com/watch?v=0eMlVEvgmYw>
- <http://www.youtube.com/watch?v=Hd9l-tuUWpw>
- <http://www.youtube.com/watch?v=rb4khkqZfM8>

PRESENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y LA SUPERVISIÓN DEL GRADO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

María Virginia Matulič Domandzić

Universidad de Barcelona

Adela Boixadós Porquet

Universidad de Barcelona.

Irene De Vicente Zueras

Universidad de Barcelona

Josefa Fernández Barbera.

Universidad de Barcelona

Josep María Mesquida González.

Universidad de Barcelona

Rosa M Alegre Beneria

Universidad de Barcelona

Ariadna Munté Pascual

Universidad de Barcelona

La presente comunicación describe el modelo de prácticas adoptado por el grado de trabajo social de la Universidad de Barcelona, así como la metodología propuesta para su evaluación en el momento en que el primer grupo de estudiantes de grado está a punto de finalizar sus estudios.

Se presentan las asignaturas que conforman el modelo prácticas contextualizándolo en el plan de estudios y relacionándolo con las asignaturas que introducen al estudiante en el terreno de la práctica. A continuación se enumeran y describen los rasgos que se consideran como definitorios del modelo.

PRESENTACIÓN DEL MODELO DEL PRÁCTICAS

Esta comunicación se enmarca en los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona. El modelo de las Prácticas implantado con la asignatura de supervisión realizada en paralelo, se fundamenta en el denominado modelo de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), que como describe Zabalza (2011) se caracteriza por el avance a través de la acción y la reflexión sobre la misma, de manera que incrementamos el fundamento de la

próxima acción. Esta reflexión cómo se expondrá ulteriormente, se fundamenta en el trabajo individual y las acciones formativas colectivas en el contexto de la asignatura de supervisión. A la experiencia en el ámbito profesional sumamos la reflexión en el aula y nos apoyamos en instrumentos como la *carpeta de aprendizaje* o *portafolio* (Matulić et al., 2011), el Plan de Prácticas, el Diario reflexivo y dinámicas de grupo que potencian la construcción de una reflexión colectiva en la que fundamentar la acción práctica.

El Plan de Estudios

El modelo de prácticas de grado en trabajo social parte de la configuración del plan de estudios aprobado por la propia Universidad de Barcelona y por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) en el año 2008-2009. Siguiendo las directrices del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), y las propias del Estado Español se valoró que la decisión de pasar, en el caso de trabajo social, de una carrera de tres años a una carrera de cuatro, daría una mayor oportunidad a profundizar más en materias relacionadas con el trabajo social y también poder aumentar los créditos para la realización de prácticas. Las directrices europeas enfatizan la necesidad de preparar a los graduados para el ejercicio profesional y en consecuencia ofrecer en el espacio académico la posibilidad de prepararse para este ejercicio profesional por lo que las prácticas son una oportunidad única para hacerlo. En el caso de trabajo social las prácticas se han realizado siempre desde sus orígenes por lo que este reto no era una novedad pero sí que lo era plantearse qué mejoras se podrían introducir en el nuevo modelo. En este sentido el plan de estudios del grado de trabajo social se ha planteado con la realización de dos asignaturas más prácticas a realizar en el espacio aula con algunas salidas de terreno. Estas asignaturas son *Iniciación a la práctica del trabajo social y al conocimiento de los servicios sociales* (6 ECTS) que se imparte en el primer año en el segundo semestre y la asignatura *Habilidades sociales y comunicativas* (6 ECTS) que se realiza durante el segundo año en el cuarto semestre. Con este modelo curricular se pretende ir preparando a los estudiantes en las primeras asignaturas prácticas. Para su mejor realización y para hacer posible una mayor participación de los estudiantes estas asignaturas se realizan en grupo de un máximo de 30 estudiantes. Las prácticas propiamente están divididas en dos asignaturas que son *Prácticas I* (12 ECTS) y *Prácticas II* (21 ECTS). Las primeras prácticas se realizan en el sexto semestre dos días semanales y las segundas el séptimo semestre cuatro días semanales. Dichas prácticas tienen como asignaturas de apoyo que deben realizarse al mismo tiempo que éstas las asignaturas de *Supervisión I* y *Supervisión II* que pertenecen al módulo de *Modelos, métodos y técnicas de trabajo social*.

Con la ubicación de las asignaturas de prácticas externas en el penúltimo y el antepenúltimo semestre, se pretende que los estudiantes tengan la mayor madurez posible cuando vayan a realizarlas, tanto en sus competencias más académicas (saber y saber hacer) como en las más personales (saber ser y estar), que son especialmente importantes para su ubicación en una organización. Las asignaturas de Supervisión I y II ofrecen un espacio para la reflexión y relación entre la teoría y la práctica siguiendo el

círculo de aprendizaje de Schön(1971). Estas asignaturas realizadas al mismo tiempo que las prácticas ofrecen un espacio en grupo a compartir entre los estudiantes y el profesorado supervisor donde se plantean todas aquellas dudas, emociones y aprendizajes que van apareciendo a lo largo de la realización de las prácticas. Este espacio de aprendizaje reflexivo se realiza en grupos de 15 estudiantes más un supervisor/a. Aunque situadas en los dos últimos cursos, se ha optado por no terminar con las asignaturas de prácticas sino que en el último semestre se realiza una asignatura vinculada también al módulo de *Modelos, métodos y técnicas de trabajo social* que es la asignatura de *Rol e identidad profesional*, el Trabajo de fin de grado y la realización de tres optativas que permiten decantarse hacia los temas de especialización o de interés en profundizar por parte de los estudiantes. Con esta finalización de regreso a las aulas se pretende que los estudiantes tengan un nuevo espacio académico donde repensar su propia identidad profesional antes de egresar definitivamente de la universidad y la realización de un trabajo de fin de grado donde pueden revertir todo lo aprendido en los anteriores cursos incluyendo especialmente aquello que han podido experimentar directamente en las prácticas externas.

Dimensiones y características principales de las Prácticas I y II

Presentamos a continuación las dimensiones principales del modelo, que se esquematizan en la siguiente figura:



Figura 1: Dimensiones del modelo de las Prácticas de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. Curso 2012-13

Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes docentes de las Prácticas I y Prácticas II y de Supervisión I y Supervisión II 2012-13.

Extensión e intensidad

Como ya hemos mencionado, la adaptación de la antigua Diplomatura de tres cursos al actual grado de cuatro, ha permitido ampliar el espacio docente dedicado a las prácticas profesionales. En nuestro ámbito la existencia de esta formación práctica constituye una constante histórica, la ampliación debiera permitirnos una mejor sistematización de los aprendizajes y una mayor adaptación a los intereses profesionales de los estudiantes y un refuerzo de las competencias más necesarias para el ejercicio profesional. En nuestro modelo disponemos de dos períodos de prácticas realizadas en dos cursos diferentes (tercero y cuarto) con un nivel de dedicación creciente. En el primer bloque de prácticas el estudiante dedica diez horas semanales y en segundo veinte horas semanales. Por otro lado, las prácticas se realizan paralelamente a las asignaturas de Supervisión I y II cuyo papel de soporte a las prácticas será desarrollado ulteriormente. Este nivel de dedicación de ciento cincuenta horas de presencia en los centros en Prácticas I doscientas sesenta y cinco horas en Prácticas II equivalen a doce y veintiún créditos ECTS (sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos) respectivamente. A esta dedicación debe sumarse cincuenta horas de trabajo tutelado por el tutor en las Prácticas I y ochenta y cinco horas en las Prácticas II.

En la tabla siguiente se resumen la información presentada.

Prácticas externas						
	Ubicación Plan de Estudios	ECTS	Horas semana prácticas	Total Horas prácticas	Total Horas trabajo autónomo	Nº horas semana supervisión
Practicum I	3er. Curso (febrero-junio) Segundo semestre	12	10	150	100	4
Practicum II	4to. Curso (septiembre- enero) Primer semestre	21	20	265	175	4

Tabla 1: Extensión e intensidad del modelo de Prácticas de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. Curso 2012-13

Fuente: Planes docentes de las Prácticas I y Prácticas II curso 2012-13

Diversificación y adjudicación

La realización de dos períodos de prácticas externas generó, en el momento del diseño del modelo, el debate sobre la pertinencia de realizar los dos bloques de prácticas en el mismo centro, en centros distintos o dejarlo a la elección del estudiante y del tutor de prácticas. Se optó por realizar las prácticas en centros distintos por diversas razones a pesar de que esta elección aumente la complejidad de la organización y la gestión de las prácticas.

En el modelo que presentamos el estudiante tiene la oportunidad de conocer dos centros y a menudo dos ámbitos distintos, dos territorios, dos equipos y conocer de cerca la identidad profesional de dos trabajadoras/res sociales expertas/as, que son sus tutores/as de prácticas. Consideramos que

para los estudiantes con muy poca o nula experiencia laboral el esfuerzo de integrarse a un ritmo rápido en dos equipos constituye una experiencia enriquecedora que permite desarrollar y reelaborar las competencias comunicativas y las habilidades sociales. La incorporación en las Prácticas II dada la experiencia en Prácticas I permite evolucionar más rápidamente, reduciendo el tiempo necesario para la ubicación y conocimiento del centro y del ámbito.

Progresión

El objetivo global de las Prácticas es la evolución del estudiante en un medio profesional hasta adquirir el mayor grado posible de autonomía en la realización de las actividades propias del trabajo social. Por este motivo hemos diferenciado los objetivos, las competencias y la metodología de las Prácticas I y II.

De acuerdo con la *Normativa Reguladora de los Planes Docentes de las Asignaturas y de Evaluación y calificación de los aprendizajes (NRPD, UB 2012)* los objetivos de aprendizaje tienen como referencia las competencias identificadas que son objeto de trabajo y de evaluación de la asignatura. Los objetivos definidos en las prácticas son de tres tipos: los relacionados con los conocimientos propios de la asignatura, los relacionados con las habilidades y destrezas del estudiante y por último los relacionados con las actitudes, los valores que ha de adquirir el estudiante.

En las Prácticas I los objetivos de aprendizaje fundamentales son:

- Conocer el funcionamiento, la estructura de la institución, el ámbito de trabajo y el territorio.
- Identificar los elementos metodológicos del trabajo social empleados en las intervenciones.
- Integrar nuevos conocimientos y experiencias y relacionarlos con el bagaje teórico y personal previo.
- Desarrollar una actitud abierta y empática hacia las personas basada en el respeto a la diversidad y a la multiculturalidad.
- Desarrollar la capacidad de administrar y responsabilizarse del propio trabajo.

En las Prácticas II los objetivos de aprendizaje principales son:

- Realizar intervenciones de trabajo social con las personas, los grupos y la comunidad desde una perspectiva integral.
- Conocer e intervenir en las redes de trabajo
- Conocer y analizar el desarrollo de políticas sociales e identificar los diversos enfoques
- Integrar los conocimientos sobre la institución, el ámbito y el territorio en la intervención.
- Seguir desarrollando los objetivos planteados para las Prácticas I

Las Prácticas I se basan en la observación participante como método de adquisición de conocimientos. En las Prácticas II el estudiante debe asumir y responsabilizarse de manera cada vez más autónoma de intervenciones diversas. Obviamente, el acompañamiento del tutor de prácticas es siempre necesario.

Tal como especifica la NRPD los Planes Docentes plantean competencias transversales, generales y específicas que se han seleccionado para que los estudiantes obtengan los aprendizajes de las asignaturas. Las competencias permiten definir lo que se espera que el estudiante sea capaz de conocer y de llevar a cabo. Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitan a una persona para afrontar con garantías la resolución de problemas en un contexto académico, social y profesional. Las competencias especificadas en el Plan Docente de las Prácticas se estructuran y definen en esta dirección. Las competencias y los objetivos de aprendizaje se concretan en una serie de bloques temáticos que facilitan el seguimiento y la evaluación de los mismos.

Con la finalidad de integrar el resultado del proceso de aprendizaje del estudiante, se han diseñado un conjunto de evidencias pautadas que acompañan dicho proceso que los estudiantes deben incorporar en carpeta de aprendizajes. El análisis de estas evidencias facilitará el trabajo conjunto entre estudiante y tutores.

La supervisión como soporte a la realización de las prácticas

La supervisión es un espacio que posibilita un análisis de los conocimientos adquiridos a lo largo de los estudios. Al mismo tiempo permite confrontar las contradicciones o diferencias que existen entre la teoría y la práctica del trabajo social, permitiendo un aprendizaje circular donde se retroalimentan mutuamente los conocimientos prácticos que los estudiantes van adquiriendo en sus prácticas. Además desarrollan conocimientos teóricos que han ido y van aprendiendo tanto en las clases de las diversas asignaturas como en los diversos espacios que les ofrece la sociedad de la información.

Debido a que el Trabajo Social se ha relacionado siempre en su aplicación práctica, el espacio de aprendizaje que proporciona la supervisión relacionado con las propias prácticas de intervención es de vital importancia. El Trabajo Social, en su campo de aplicación, precisa siempre contrastar las bases teóricas en las que se fundamenta con la práctica de su relación con los servicios que necesitan de una intervención en el ámbito social y con los ciudadanos que utilizan estos servicios.

Esta característica de contraste continuo con la intervención directa de los trabajadores sociales, es lo que ha motivado que, continuando con la tradición existente, se haya planteado la existencia de un espacio de supervisión en el nuevo modelo de las prácticas de grado en trabajo social. Tanto en el libro blanco del trabajo social como en el documento de Barcelona donde se establecieron los criterios para la configuración de los planes de estudios de grado de trabajo social en todo el Estado Español se plantea la necesidad que las prácticas externas sean debidamente supervisadas. En la

Universidad de Barcelona se ha optado además que sean asignaturas diferenciadas aunque complementarias para dar mayor visibilidad a este espacio y así mismo asegurar que en tanto que asignatura se asegure su realización. En el momento actual en que se están produciendo recortes importantes e incluso se pone en peligro el propio modelo de tratado de Bolonia esta situación de la supervisión como asignatura está resultando especialmente importante para su subsistencia.

Como señala de Vicente (2009: 23), *en la metodología utilizada en este espacio, el docente hace hincapié en la importancia de la participación (favoreciendo una actitud y análisis crítico del sujeto) en las dinámicas grupales, en observar el trabajo que allí se realiza o el que aporta el grupo, en facilitar que sus miembros puedan pensar sobre su acción y sobre la acción de los demás. Es una metodología en la que el agente interviene sólo en la medida en que sea estrictamente necesario para hacer señalamientos, aclaraciones o formular preguntas que ayuden al grupo a pensar. Es un rico espacio para el supervisor por lo mucho que recibe y es un privilegio para el estudiante por las aportaciones del grupo y porque se atiende muy especialmente a la singularidad de cada sujeto. La supervisión tiene muy en cuenta a cada estudiante en particular, a su propia individualidad como sujeto de la formación. Toda sesión de supervisión dispone, además de su propia metodología, de una planificación y una organización cuidadosa pero, sin olvidarse de dejar un espacio para lo imprevisible en función de las demandas que planteen los sujetos o lo que emerja en cada reunión.*

Los contenidos a trabajar en los dos niveles de supervisión se plantean de forma gradual del mismo modo que se hace con las prácticas y estos están desarrollados en los respectivos planes docentes de cada asignatura.

Los tres agentes implicados: el triángulo

Tanto las prácticas propiamente dichas, como la supervisión se caracterizan por la existencia de tres actores implicados que son el estudiante, el tutor de centro y el tutor de universidad/supervisor. *El supervisado-alumno* es el elemento clave de la supervisión y las prácticas ya que se realiza con el objetivo de que pueda llegar a un óptimo aprovechamiento de su formación universitaria en trabajo social. *El supervisor/tutor de universidad* es un miembro del cuerpo docente y es, por consiguiente, un professor contratado por la propia Universidad para realizar esta tarea. El supervisor por lo tanto está plenamente integrado en el funcionamiento académico cotidiano lo que conlleva que tenga un buen conocimiento de todos los contenidos teóricos que aprenden los alumnos y por consiguiente sea capaz de hacer un mejor seguimiento de cómo los estudiantes están integrando lo que aprenden en la teoría y su aplicación práctica. *El tutor responsable de las prácticas del estudiante*.- La función de estos profesionales que acompañan a los alumnos en sus prácticas es de suma importancia. En realidad éstos son los profesionales con quienes los alumnos relacionan la práctica profesional ya que son a los que ven en el escenario profesional por lo que tienen un papel de gran trascendencia en su aprendizaje (Fernández, 2004). Entre estos tres agentes se establece una relación para dar soporte y seguimiento a todo el

proceso de prácticas. Dicha relación se realiza a partir de un primer contacto entre los tres al inicio de las prácticas generalmente en el centro, un contacto intermedio para hacer una evaluación de la marcha del proceso y un contacto final para valorar cómo ha ido el proceso y realizar la evaluación final. Esta relación triádica se destacó especialmente como una característica del modelo de la universidad de Barcelona en una investigación realizada a nivel europeo en la que participaron siete universidades y que se hizo con la metodología de estudio de caso. A partir de dicho estudio se destacó esta relación triangular que todos los tres intervenientes valoraron como muy importante de tal forma que especialmente los tutores de centro y los estudiantes reclamaban que dicha relación fuera todavía más fuerte y frecuente (Fernández i Prat, 2010). Es evidente que el contacto entre los tres actores requiere de una especial dedicación por parte de todos. No obstante dicha relación favorece el contacto con la realidad de los servicios donde ejercen los profesionales por parte del personal académico y de los tutores con la universidad favoreciendo un mutuo intercambio con la participación directa también del estudiante.

Organización y coordinación

En el momento de iniciar la implementación de las prácticas de Grado de Trabajo social en el año 2011 se considera adecuado constituir una Comisión de prácticas. La complejidad que representa la organización de dos niveles de prácticas externas sumado a la vinculación de dos asignaturas de supervisión requieren de la creación de esta comisión. La puesta en marcha y constitución de la misma fue aprobada por el Consejo de estudios y el Departamento a propuesta de la Comisión Académica.

La Comisión de prácticas se constituye con los siguientes miembros del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales: el Jefe de estudios y su secretario, la Directora del Departamento de TS y SS y la Secretaria Académica, la coordinadora de las Prácticas I y II en relación a los centros y la coordinadora de las Prácticas I y II de los estudiantes, y las coordinadoras de la Supervisión I y la Supervisión II.

Entre las funciones más importantes de la comisión destacan:

- Elaborar y proponer criterios en relación a la organización de las prácticas externas..
- Elaborar y proponer criterios para la asignación de las prácticas a los estudiantes, así como proponer criterios para la asignación de los centros de prácticas.
- Planificar, organizar las prácticas I y II en cada curso académico, así como realizar el seguimiento de calidad de las mismas.
- Resolver las propuestas de cambio.
- Recoger y evaluar las valoraciones de las prácticas realizadas por los estudiantes, tutores de centros externos y tutores/UB.

El proceso de adjudicación de las Prácticas de Grado de Trabajo Social se inicia con la preparación y organización de las solicitudes de prácticas por

parte de los estudiantes y de la oferta de plazas de los centros de prácticas. Dichos procesos están a cargo de las dos coordinadoras de Prácticas I y II, que actúan conjuntamente.

La asignación de centros de prácticas a los estudiantes se rige por los siguientes criterios, número de créditos superados y nota media calificación del expediente académico. Estos criterios determinan el orden de adjudicación estudiantes/centros. Posteriormente se realiza la distribución de los estudiantes a los grupos de supervisión. Dichos grupos están formados por un profesor-supervisor y un máximo de 15 estudiantes que realizan prácticas en diversos ámbitos de intervención.

Los equipos docentes de las asignaturas de Prácticas y Supervisión lo forman un total de 13 profesores en el primer nivel de prácticas y de 12 profesores en el segundo nivel de prácticas. Desde el Departamento de TS y SS se valora adecuada la creación de un Subequipo docente de Prácticas I, Prácticas II y Supervisión I y II formado por 8 profesores de plena dedicación que han sido el grupo motor en la preparación de materiales, la metodología y evaluación de dichas asignaturas.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes que se realizan en las asignaturas de Prácticas y Supervisión se corresponden con la evaluación continuada.

En las prácticas esta evaluación se realiza de forma coordinada entre los actores que intervienen en el proceso a través de dos momentos, una evaluación intermedia y una final, en donde se valoran la adquisición de competencias y objetivos establecidos para cada periodo de prácticas.

En la supervisión, la evaluación continuada se realiza a través del seguimiento individual y grupal. En la evaluación individual se valora la adquisición de competencias y objetivos establecidos en los planes docentes, así como la superación de cada una de las evidencias en todo el proceso. Se realiza una evaluación continuada del grupo, intermedia y final, en donde se integran competencias relacionales y participativas de los estudiantes a lo largo de la asignatura.

RESULTADOS PRELIMINARES EVALUACIÓN DEL MODELO

La primera promoción del Grado de Trabajo Social finaliza en Junio de 2013. Ha llegado por lo tanto el momento de realizar una primera evaluación. La metodología que hemos diseñado para evaluar el modelo se compone de diversas actividades dirigidas a los tres actores del proceso. En relación a los tutores externos de Prácticas I se han realizado grupos de discusión en el marco de la Jornada realizada durante el mes de junio de 2012. En relación a los estudiantes se realizaron grupos de trabajo durante los meses de diciembre de 2012 a enero 2013. Y en relación a los tutores UB, se realizarán durante este año, encuestas y grupos de trabajo.

Mencionar también que durante este mes de mayo está previsto pasar las encuestas a los estudiantes que acaban el Grado en Trabajo Social. Y durante el mes de junio, a los tutores externos que participaron en los dos momentos de prácticas.

A continuación exponemos los resultados de las Jornadas de tutoras y tutores de las Prácticas I realizada en el mes de junio de 2012.

Resultados de las Jornadas de tutoras y tutores de Prácticas I (2012)

El 27 de junio de 2012, se celebró la I Jornada Seminario de tutores / as de prácticas de Grado de los Estudios de TS. Se muestran los resultados de los grupos de trabajo que se configuraron compuestos por tutores y tutoras de prácticas y por profesorado de la asignatura de supervisión. Los objetivos que se perseguían eran debatir y llegar a conclusiones sobre los criterios metodológicos de las Prácticas I, así como los puntos fuertes y débiles detectados y las propuestas de mejora a realizar. Las preguntas a partir de las que se trabajó son las siguientes:

- ¿ Cómo valoramos el modelo de la Prácticas I?
- Puntos fuertes y puntos débiles del nuevo modelo
- Propuestas de mejora

Metodológicamente hablando, se trabajó en dos momentos: en un primer momento los grupos debatieron por separado las cuestiones presentadas, y en un segundo momento, se realizó una sesión plenaria en la que todos los grupos pudieron discutir conjuntamente a partir de las conclusiones previas. De la puesta en común de todo lo que se habló en cada uno de los grupos de trabajo, se pudo recoger lo siguiente:

- En general hay una valoración positiva del modelo. Entienden este período de observación como un privilegio para el alumno, ya que permite:
 - poder reflexionar y cuestionarse mucho más todo lo que está observando viendo libre de la presión que supone el hecho de tener que intervenir.
 - relacionar todos los aspectos teóricos vistos a lo largo de la carrera con la realidad de la profesión (práctica)
 - Adquirir un bagaje que le aporta conocimientos y seguridad de cara afrontar unas prácticas orientadas en la práctica profesional aunque sea en un contexto de prácticas diferente.
- Como punto débil, se destaca que en ocasiones, el hecho de que las prácticas estén orientadas a la observación, ha colocado al alumnado en un rol pasivo, debido en parte a una falta de orientación más explícita y cuidadosa de los / las supervisores / as y los tutores / as de prácticas sobre lo que es la observación participante; también, el no tener una idea clara de hasta qué punto había flexibilidad para poder pedir al alumnado ciertas

acciones profesionales como la redacción de informes, llamadas telefónicas, etc., ha podido coartar a los tutores a la hora de pedir más implicación al alumnado y / o de guiar el aprendizaje en base a la evolución que éste iba siguiendo.

- Se valora muy positivamente la relación entre los y las tutores / as de prácticas y el profesorado de supervisión, aunque en algunos casos se echó en falta un contacto a lo largo del proceso de prácticas similar al que se hace al inicio y al final del proceso.
- Como propuestas de mejora de cara a la próxima edición de las Prácticas I, se destacan:
 - Elaborar algún documento o guía donde aparezca información clara sobre lo que se entiende por observación participante. Dar el máximo de información tanto a los tutores / as como al alumnado al respecto
 - Poder contar con más espacios de encuentro entre el profesorado de supervisión y los tutores / as a lo largo del proceso de prácticas
 - Garantizar que el alumnado llegue al centro de prácticas con el máximo de información sobre el ámbito y sobre el tipo de prácticas que se encontrarán. En este sentido, una de las cosas que se proponen es, que se puedan hacer itinerarios académicos-prácticos (especialización por ámbitos)
 - Introducir la excepcionalidad de la continuidad de Prácticas I a Prácticas II en un mismo centro cuando, desde la tutorización y supervisión, se vea con mucha claridad el beneficio que representaría para el / la estudiante poder realizar las Prácticas II en el mismo lugar donde ha realizado las Prácticas I.
- Poder construir más espacios de encuentro y / o de formación como el de las jornada-seminario de fin de curso, para favorecer más la estrecha relación entre la academia y la profesión.

CONCLUSIONES

El actual modelo de prácticas implementado en los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona, comporta un incremento de las prácticas externas y una organización con un conjunto de dimensiones y características que enriquecen dicho modelo.

En la actualidad el estudiantado de trabajo social dispone de dos niveles de prácticas (unas de observación participante y otras de intervención) claramente diferenciadas pero complementarias de manera que le facilitan una progresión personal en el desarrollo de las competencias que se han de adquirir.

Las Prácticas I y las Prácticas II las realizan en centros diferentes permitiendo así que adquieran nuevos conocimientos institucionales, de

ámbitos así como de habilidades relacionas con la adaptación a nuevos entornos. A su vez, las prácticas vienen acompañadas de un espacio de aprendizaje de gran valor, que tiene carácter de asignatura, que es la Supervisión. Ésta ayuda a la integración entre la teoría y la práctica, es un soporte continuado para los/as estudiantes a lo largo del proceso y permite tener una evaluación permanente sobre la propia práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- De Vicente Zueras, I. (2009). *El lugar de la supervisión educativa en la formación de grado en Trabajo Social*. Tesis doctoral. EN: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2950>
- Fernández i Barrera, J. (2004). La importancia de la supervisión en la formación de los trabajadores sociales: los principales actores implicados. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 68, 41-52.
- Fernández, J.; Prat, N. (2010). The Strength of the group. The case study of Spain. En Van Hees, G.; Geisler-Piltz, B.; (Editores) *Supervision meets education: Supervision in the Bachelor Social Work in Europe*. Maastricht, CERST Research Center for Social Integration, pp. 185-210.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Matulić, M. V; Prat,N; Escudero,M; Piqué,E. (2011). "El impacto de la metodología del portafolio en los centros de prácticas de los estudios de Trabajo Social!", *Libro de Actas XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Prácticas en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.

INICIACIÓN A LA PRÁCTICA DEL TRABAJO SOCIAL Y AL CONOCIMIENTO DE LOS SERVICIOS SOCIALES: LA PRIMERA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

María Virginia Matulič Domandzić

Universidad de Barcelona

María Antonia Buenaventura

Universidad de Barcelona

José María. Mesquida

Universidad de Barcelona

Javier Águila

Universidad de Barcelona

Tomasa. Báñez

Universidad de Barcelona

Anna Falcón

Universidad de Barcelona

Esta comunicación presenta la implementación de la asignatura *Iniciación a la práctica de trabajo social y el conocimiento de los servicios sociales* en los estudios de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona durante los cursos 2009/10, 2010/11 y 2012/13.

Esta asignatura, que se realiza en el segundo semestre del primer año de la carrera, supone la primera experiencia práctica en los estudios de Grado de Trabajo social. A través de esta primera relación con la práctica profesional, se pretende que los estudiantes observen y reflexionen sobre los ámbitos, la metodología y las funciones de los trabajadores sociales.

La configuración en grupos reducidos, con un máximo de 30 estudiantes, así como la metodología aplicada, que incorpora conferencias, visitas, trabajo grupal en el aula, casos prácticos y observación del territorio, fomenta la creación de dinámicas participativas que facilitan la reflexión y el análisis sobre la acción profesional. A través de esta primera experiencia práctica, los estudiantes comienzan a interrogarse sobre el rol y la identidad profesional de los trabajadores sociales y entran en contacto con los diferentes sistemas de bienestar.

LA ASIGNATURA INICIACIÓN A LA PRÁCTICA DEL TRABAJO SOCIAL Y AL CONOCIMIENTO DE LOS SERVICIOS SOCIALES EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE TRABAJO SOCIAL

Las directrices europeas en relación Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se centran en la necesidad de preparar a los graduados para el ejercicio profesional, siendo las experiencias prácticas una oportunidad única para hacerlo. En este sentido, en los estudios de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona impartidos desde el curso 2009/2010 se incorporan asignaturas orientadas a la práctica desde los primeros años de la carrera.

El plan de estudios se organiza en asignaturas de formación, básica, obligatoria y optativas. La asignatura *Iniciación a la práctica de trabajo social y el conocimiento de los servicios sociales* forma parte de las asignaturas de formación obligatoria. En esta asignatura se trabajan las competencias centradas en la capacidad de análisis y reflexión y en la adquisición de conocimientos y técnicas vinculadas a la práctica profesional del trabajo social.

Formación básica As Obligatorias		As Optativas		TFG: Trabajo Final de Grado	
1º año		2º año		3º año	
1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre
Psicología del desarrollo (6)	Antropología social (6)	Economía aplicada al trabajo social (6)	Métodos e técnicas de investigación social (6)	Salud, dependencia e vulnerabilidad social (6)	Supervisión del trabajo social I (6)
Derecho, ciudadanía y trabajo social (6)	Historia social contemporánea (6)	Pedagogía social (6)	Sistemas de bienestar social (6)	Sistemas de bienestar social II (6)	Trabajo social en las organizaciones (6)
Sociología general (6)	Comunicación e documentación (6)	Estructura de los servicios sociales (6)	Habilidades sociales e comunicativas (6)	Investigación aplicada al trabajo social (6)	Política social y sociedades en transformación (6)
Política social (6)	Iniciación a la práctica del trabajo social (6)	Psicología dinámica y social (6)	Trabajo social grupal (6)	Trabajo social comunitario (6)	Prácticas 1 (12)
Conceptos básicos del trabajo social (6)	Epistemología del trabajo social (6)	Trabajo social individual y familiar (6)	Desigualdad e exclusión social (6)	OT (6)	

Gráfico 1: Plan de estudios del grado de trabajo social en la Universidad de Barcelona
Fuente: Página web de la Facultad de Pedagogía

Las competencias específicas del título de Grado en Trabajo Social se recogen en dos documentos fundamentales, el Libro Blanco de Grado (Vázquez, 2005) y el Documento de Barcelona, aprobado en esta ciudad en el año 2007 (Vázquez, 2011:26). Estos dos documentos son el resultado de amplios trabajos realizados desde el año 2000 en relación a las competencias y el perfil profesional de los trabajadores sociales. El perfil profesional de los trabajadores sociales se define a partir de un conjunto de competencias que le permiten desempeñar su función profesional. Estas son: las técnicas, que forman parte de los conocimientos o “del saber”, las metodológicas, que se corresponden con las habilidades o el “saber hacer”, y las de relación,

vinculadas con las participativas o del “saber ser”. Estas competencias están descritas en el Libro Blanco de Trabajo Social, en donde se detallan los ámbitos y las funciones específicas que desempeñan los trabajadores sociales (2007:126-151). Según De Miguel, en el ámbito universitario, la competencia es la capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado (2006:24).

La asignatura *Iniciación a la práctica de trabajo social y el conocimiento de los servicios sociales* se inicia en el curso 2009/10. En esta asignatura de carácter aplicado y reflexivo, el estudiante aprende y analiza el perfil profesional de los trabajadores sociales y entra en contacto con los diferentes sistemas de bienestar. A través del camino que se inicia en esta asignatura, y que finaliza con las prácticas y con una asignatura vinculada al rol y la identidad profesional, el estudiante se interroga y construye su identidad profesional. Además, accede por primera vez a dispositivos y sistemas de bienestar que configuran el escenario en el que probablemente se desarrollará profesionalmente en un futuro.

A partir del diseño original de la asignatura, se han ido introduciendo algunos cambios en la medida en que se han identificado oportunidades de mejora que no afectaban al planteamiento general en tanto no suponían una redefinición de objetivos. Así, durante los siguientes cursos 2010/11 y 2012/13 se han mantenido las actividades prácticas y se han incorporado nuevas metodologías como la de Aprendizaje-Servicio y la de resolución de casos o problemas en donde se potencia el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. También se ha realizado un trabajo importante de simplificación del temario. Algunos puntos que aparecían en la primera edición han desaparecido porque se ha comprobado que eran trabajados desde otras asignaturas, y otros puntos se han reestructurado habiendo logrado un temario más concreto, compacto y realista en relación a las posibilidades de la materia.

CONFIGURACIÓN DE LA ASIGNATURA: LA PRIMERA EXPERIENCIA PRÁCTICA

La incorporación de asignaturas vinculadas a la práctica permite la aproximación al espacio profesional y facilita el aprendizaje reflexivo de los estudiantes. Una práctica reflexiva supone desarrollar la capacidad de pensamiento flexible y creativo. Schön (1991) lo describe como el requisito fundamental para la adaptación. A través de la relación que se establece con los centros y profesionales en activo, se construye un marco de reflexión/acción participativa, en donde el principal sujeto es el estudiante. Para llevar a cabo esta primera aproximación a la práctica se configuran grupos reducidos con una metodología activa basada en la experimentación y reflexión acerca de la práctica profesional. Las actividades que se programan son visitas y conferencias de diversos ámbitos, así como prácticas grupales basadas en la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales.

A través de las visitas programadas se trabajan los ámbitos, la actividad profesional de los trabajadores sociales y el territorio. Dichas actividades son programadas previamente con profesionales en activo, que además son colaboradores habituales en las actividades académicas y en las prácticas externas.

Se trata de una asignatura en la que están presentes objetivos de síntesis, que básicamente persiguen integrar y relacionar contenidos desarrollados en otras asignaturas, objetivos de exploración y descubrimiento de la profesión y de la identidad profesional, y el mayor grupo se corresponde a objetivos relacionados con la adquisición de competencias y destrezas específicas, dando cuenta del carácter eminentemente aplicado de la asignatura. El único objetivo referido a conocimientos apunta directamente a los sistemas de protección social y, más concretamente, a la red de servicios sociales.

Siguiendo esta clasificación podemos presentar los objetivos de la asignatura con la siguiente tabla:

Objetivo	Tipo de objetivo
Iniciarse en el conocimiento de la organización actual de la red de servicios sociales y los otros sistemas de bienestar social	Adquisición de conocimiento
Adquirir habilidades para entender y relacionar los contenidos de la asignatura con el resto de materias de primer curso e identificar los contenidos teóricos en su aplicación práctica.	Síntesis
Aprender a pensar como un futuro profesional a través de la aproximación al rol y al ámbito de intervención profesional	
Observar y entender la identidad del trabajador social, los ámbitos de intervención y la especificidad de la actuación profesional	Exploración y conocimiento de la profesión
Acercarse a la comprensión de la realidad social y entender el trabajo social y los servicios sociales a través del análisis, la reflexión y el debate acerca de su práctica	
Crear un espacio de relación y de participación que permita el intercambio de experiencias y facilite la construcción de conocimiento	
Ser capaz de analizar los métodos y las técnicas de la intervención profesional y la pluralidad y la complejidad de los contextos y fenómenos sociales	Adquisición de destrezas

Tabla 1: Objetivos de la asignatura

Fuente: Elaboración propia basada en el plan docente de la asignatura

Los ejes temáticos alrededor de los cuales se organizan los contenidos y actividades de la asignatura se vinculan de una manera transversal a lo largo de la asignatura y son los siguientes:

- Ámbitos y funciones del trabajador social. Constituye la primera parte de la asignatura y se trabajan aspectos básicos relacionados con los diferentes escenarios de trabajo en los que se desarrolla la actividad profesional, así como las funciones que se corresponden en cada ámbito.
- Los estudiantes comienzan a conocer los diversos ámbitos en dónde intervienen los trabajadores sociales a través de material bibliográfico, de las conferencias y visitas programadas con los profesionales que cada año participan de forma activa en esta asignatura. Los ámbitos trabajados han sido diversos: servicios generalistas y especializados tanto públicos como privados.
- Conocimiento de la red de servicios sociales. Se realiza una primera aproximación a la red de servicios sociales y a los diferentes sistemas de bienestar social.
- Este primer contacto con la realidad de los sistemas y dispositivos se realiza contextualizando en profundidad las experiencias y servicios que se presentan a lo largo de la asignatura.
- Metodología del trabajo social. Se introduce a las y los estudiantes en la metodología propia del trabajo social a través de la realización de prácticas y ejercicios basados en situaciones individuales y familiares, grupales y comunitarias que se realizan en el aula y también en contextos reales a través de la exposición por parte de los profesionales colaboradores.

Las actividades que se realizan son las siguientes:

- Prácticas de grupo en el aula basadas en la lectura y análisis de textos y el trabajo sobre casos prácticos. El profesor presenta los materiales, ofrece contenidos complementarios y dinamiza el trabajo en los grupos que se forman al inicio de la asignatura y se mantienen a lo largo de todo el curso.
- Asistencia a visitas de campo guiadas y conferencias realizadas por profesionales del trabajo social en ejercicio. Estas experiencias constituyen el elemento distintivo de la asignatura y se realizan gracias a la colaboración de profesionales y centros con quienes mantenemos relación a través de las prácticas o de la red de contactos del equipo docente que imparte la asignatura.
- Trabajo tutelado individual basado en la reflexión sobre el propio futuro profesional. A partir de la reflexión basada en los materiales, experiencias y aportaciones de los profesionales colaboradores, los y las estudiantes trabajan aspectos como los valores personales, la relación de los mismos con la práctica profesional. En el mismo ejercicio se identifica el o los ámbitos

que se consideran preferentes y se justifica esta decisión. Además se le pide al estudiante que trace un itinerario de desarrollo personal orientado a su futura incorporación profesional en el ámbito o ámbitos elegidos.

- Trabajo tutelado grupal basado en el conocimiento de las necesidades sociales y servicios sociales de un territorio, de un ámbito o de un colectivo determinado. Los estudiantes observan y relacionan las necesidades y redes sociales del territorio en donde se ubican los servicios visitados. En este trabajo, realizado durante todo el semestre, los estudiantes aprenden y aplican diversos instrumentos y técnicas de trabajo social como: la observación participante, el diario de campo, la entrevista a profesionales, las fichas institucionales y los mapas conceptuales.



Gráfico 2: Actividades

Fuente: Elaboración propia basada en el plan docente de la asignatura

Las habilidades que adquieren los estudiantes en esta asignatura son diversas: aprender a relacionar los contenidos teóricos con la práctica observada, desarrollar la capacidad reflexiva y analítica, y aprender a trabajar de forma colaborativa en todo el proceso de la asignatura. El aprendizaje colaborativo potencia las habilidades psicosociales y de interacción (Slavin, 1980, citado a Monereo y Duran), de respeto hacia los otros, de aceptación de los puntos de vista, comunicación, negociación y autoestima, fundamentándose en valores como la colaboración, la ayuda mutua y la solidaridad.

Por otra parte, consideramos que la asignatura supone un antecedente de la experiencia que más adelante tendrán los y las estudiantes cuando realicen las asignaturas de supervisión I y II que acompañan a las prácticas I y II en tercero y cuarto de carrera respectivamente.

En este sentido es destacable el clima participativo que se genera en el aula a través de la discusión y reflexión conjunta basada en las situaciones reales que se aportan, el rol del profesorado y el papel de los profesionales externos como personas que comparten su experiencia con el conjunto de estudiantes. Así, vale la pena la semejanza que en algunos momentos tiene la asignatura con el triángulo educativo descrito por Fernández y Prat (2010) para referirse al modelo de supervisión educativa de trabajo social adoptado por la

Universidad de Barcelona, en el que destaca la importancia de estudiantes, profesionales y docentes como los actores protagonistas del proceso de formación-aprendizaje.

LAS METODOLOGÍAS APLICADAS EN LA ASIGNATURA

Des del comienzo de la asignatura, en el curso 2009/2010, se han aplicado diferentes enfoques metodológicos que tienen en común su conexión con situaciones reales y su carácter participativo.

Dada la diversidad de experiencias previas de los miembros del equipo docente y teniendo en cuenta las características de la asignatura, se ha optado por permitir que cada grupo disponga de un amplio margen de autonomía a la hora de concretar en los programas docentes de cada grupo la metodología a aplicar pudiendo elegir entre un conjunto limitado de alternativas regidas por los mismos objetivos que son tratados a través de los mismo puntos del temario. Es decir: tratamos de conjugar la necesidad de uniformizar la asignatura para que todos los grupos trabajen los mismos objetivos a través del mismo temario con el deseo expresado por los miembros del equipo, de gozar de libertad de cátedra a la hora de decidir la forma concreta de trabajar en el aula.

En este momento, los ocho docentes implicados en la asignatura están aplicando una de las dos opciones metodológicas que se describen a continuación y que han sido consideradas como apropiadas por la totalidad del grupo.

Aprendizaje basado en problemas

La metodología denominada *aprendizaje basado en problemas* (ABP) requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje definiendo el escenario de formación auto dirigida (Escribano i Del Valle, 2008, Cit, Orts, 2011). Sus principales características las podemos definir en cuanto que los estudiantes son responsables de sus aprendizajes siendo el problema o caso el eje vertebrador de este aprendizaje, priorizando el trabajo en grupo, el pensamiento crítico y creativo a partir del trabajo de casos, en este sentido el profesor pasa a tener un rol no directivo que dinamiza y facilita el proceso de aprendizaje de los alumnos (Orts, 2001).

Los casos tienen un enfoque interdisciplinario y se basan en problemas reales del mundo profesional para el cual se están preparando los estudiantes, de manera que se los pone en situación y en el escenario en el que se puedan encontrar en un futuro inmediato cuando terminen los estudios universitarios. Este es el elemento motivador que da sentido al proceso de aprendizaje, al esfuerzo y a la dedicación, que comporta que se trabaje en el contexto de grupos colaborativos. Si el punto de partida del aprendizaje (caso o problema) condiciona la organización del grupo también puede ser elemento para el desarrollo de habilidades personales y sociales y a la vez permitir adquirir competencias profesionales para las cuales los estudiantes se están

preparando. Los casos permiten a los estudiantes la integración de aspectos teóricos y prácticas, precisamente porque las habilidades y los conocimientos, tanto los previos como los adquiridos en la resolución del caso, se utilizan en el contexto que simula una situación propia de la profesión para la cual se preparan.

Selma Wasserman, en su libro *El estudio de casos como método de enseñanza* (2006), describe esta metodología explicando que los rasgos que la caracterizan son el empleo de una herramienta educativa llamada caso que reviste la forma de narrativas construidas en torno a ideas o puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. A la exposición de los casos le siguen una serie de preguntas críticas que obligan a los y las estudiantes a examinar nociones y problemas relacionados con el caso. Las preguntas son trabajadas en pequeños grupos en el espacio del aula y una vez se ha realizado este trabajo el profesor conduce la sesión hacia un interrogatorio sobre el caso que permite guiar la discusión, ayudar a los y las estudiantes a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una mayor comprensión (Wassermann, 2006: 21-23).

Aprendizaje-Servicio

Esta asignatura de acercamiento a la realidad social tiene la posibilidad de implementar distintas metodologías de intervención, desde realizar conferencias, visitas a distintos centros, trabajos en el aula, visitas de carácter observatorio i exploratorio del territorio, descubriendo los servicios sociales, entidades, organizaciones, etc. Existiendo la posibilidad de ofrecer un servicio a alguna de estas entidades, con el ánimo de ofrecer a los estudiantes metodologías que puedan acercarlos más al mundo laboral y así a su futura realidad social, como podría ser la metodología de aprendizaje servicio (APS), el *service learning*, aplicado sobre todo en EEUU.

Con la aplicación de esta metodología entramos en concordancia con la inquietud de la Facultad de Pedagogía de vincular la vida académica con la realidad social de nuestro entorno. En este sentido la metodología de aprendizaje servicio es una herramienta que nos facilita inserirse en el mundo laboral dándole el sentido del contenido académico.

La Facultad de Pedagogía, conjuntamente con Formación del profesorado, ha incorporado la responsabilidad social en sus funciones clásicas de formación del alumnado y de investigación científica. El *Programa de Aprendizaje Servicio*, a través de la Oficina de l'ApS, es un esfuerzo por introducir el compromiso cívico en los estudios superiores y a la vez innovar en las metodologías de formación. El aprendizaje servicio conecta el compromiso con el aprendizaje curricular. Es una metodología que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre las necesidades reales de su entorno con el objetivo de mejorarlo. Se trata de una propuesta innovadora, pero a la vez una propuesta que parte de elementos conocidos: el servicio voluntario a la comunidad, y por supuesto, el trabajo de adquisición de

conocimientos, habilidades y valores que realicen las instituciones educativas. La novedad consiste en vincular estrechamente el servicio y el aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente.

De las dos líneas que impulsa la Oficina ApS, el Programa Transversal de ApS y la incorporación del ApS en las asignaturas de la Facultad, *Iniciación a la práctica de trabajo social y el conocimiento de los servicios sociales*, se ubica en este último.

El aprendizaje servicio facilita el desarrollo personal y la capacidad de relación con los otros; interviene sobre las necesidades de la sociedad, y quiere contribuir a transformar las condiciones sociales y la conciencia cívico política de los participantes; se realiza en un momento idóneo para la formación en valores y el aprendizaje de la ciudadanía activa; es una herramienta que la universidad tiene para cumplir la función social de crítica y de participación comprometida en la mejora de la sociedad; contribuye en la superación entre la teoría y la práctica, por tanto, vincula el mundo académico con el profesional; es una práctica formativa que facilita la adquisición de competencias; es una innovación que contribuye a la mejora de la enseñanza por parte del profesorado; es una experiencia rica, compleja y significativa; es un instrumento efectivo para acercarse al mundo laboral y darse a conocer como futuros profesionales.

CONCLUSIONES

La implementación de una asignatura práctica en el primer curso de los estudios de grado en Trabajo social supone una oportunidad para los estudiantes, ya que a través de ella, se aproximan, exploran y participan en diversos espacios profesionales del trabajo social y los servicios sociales.

La configuración de grupos reducidos favorece el intercambio y la reflexión continuada de los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso, facilitando de esta forma, la adquisición de competencias metodológicas y relacionales. Potenciar las competencias analíticas y reflexivas a través de un modelo centrado en el trabajo colaborativo ha supuesto un beneficio para los estudiantes, ya que han aprendido compartiendo.

Dichas actividades han sido posibles gracias a la tutorización continuada del equipo docente con los estudiantes y de la implicación de los mismos en las actividades programadas. Destacar que a través del trabajo cooperativo, las docentes han podido visualizar las habilidades relacionales desplegadas por los estudiantes como son: la responsabilidad, la participación, la empatía, la asertividad, el respeto, la capacidad del trabajo en equipo y en organizar y liderar grupos, por parte de algunos estudiantes.

La oportunidad que representa para los estudiantes de primero de Grado de Trabajo Social al realizar una asignatura práctica en la que los alumnos incorporan y asientan los aprendizajes realizados en las diferentes asignaturas de este primer curso, dan el sentido para sentar unas bases de lo que será su

futura profesión. A partir de aquí y con la ampliación de conocimientos teóricos y prácticos en el transcurso del Grado, los estudiantes empiezan a visualizarse como futuros trabajadores sociales. Para ello empleamos las herramientas metodológicas del aprendizaje basado en problemas o la metodología del aprendizaje servicio, pues cada una de ellas ofrece la posibilidad de acercarse a la realidad social que nos envuelve desde el inicio, este hecho valorado muy positivamente por el alumnado nos reafirma como docentes para seguir impartiendo esta asignatura, incorporando todos aquellos cambios que contribuyan a su mejora para un mejor comprensión de los contenidos y de la realidad social tan cambiante de nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Miguel, M (Dir) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Universidad de Oviedo.
- Fernandez, J. & Prat, N., S. (2010). "The strength of the group" en Van Hees, G. & Geisler-Piltz, B. *Supervision meets education. Supervision in the Bachelor Social Work in Europe*. Maastricht: Ed. CESRT Research Centre Social Integration, Zuydt University of Applied Sciences.
- Martínez, M. (ed.) (2008), *Aprendizajeservicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Educación Universitaria OCTAEDRO/ICE UB.
- Monereo, C., Duran D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenetatge cooperatiu i col.laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- Orts, M. (2011). *L'aprenetatge basat en problemes (ABP). De la teoría a la práctica: una experiencia amb un grup nombres d'estudiants*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M. (coord.) (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M; Batlle,R; Boch,C.; Palos,J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Schön, D, (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Avebury.
- Universidad De Barcelona (2012). Plan de estudios del Grado en Trabajo Social:
http://www.ub.edu/pedagogia/guia_grau_treball_social/pdf/pla_estudis_ts.pdf
- Universidad De Barcelona (2012). Plan docente de la asignatura Iniciación a la práctica del trabajo social y al conocimiento de los servicios sociales. Curso 2012-2013.

Universidad De Barcelona. Facultad de Pedagogía:
<http://www.ub.edu/pedagogia/ApS/>.

Vázquez, O (Coord.) (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: ANECA.

Vázquez, O (2011). Las Competencias profesionales en los títulos de grado en trabajo social. *Revista Servicios Sociales y Política Social*, 96.

Wassermann, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu: Buenos Aires.

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA. BASE DE LA INICIACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Antonio Medina Rivilla

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Ana Isabel Holguera González

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Ana María Martín Cuadrado

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Raúl González Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Blas Campos Barriónuevo

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

La formación inicial del profesorado ha de integrar la visión teórica del saber didáctico con el dominio de los procesos explicados, siendo el conocimiento práctico el aspecto más valioso en y desde el que capacitar a los futuros profesionales de la Educación Secundaria. La investigación basada en el desarrollo del saber práctico, se ha llevado a cabo aplicando la metodología cualitativa de los grupos de discusión que han valorado la pertinencia de las prácticas realizadas, el papel del profesor tutor y profesor colaborador, en los centros de Enseñanza Secundaria, Bachillerato, FP y EOI, y jerarquizando la importancia de las competencias trabajadas, presentando la siguiente ordenación: planificación, interacción-comunicación didáctica, tutoría, innovación docente, tecnológica, diseño de medios y evaluación; y la valoración de los instrumentos de recogida de información de la evaluación práctica ha sido: programación general por competencias, memoria y cuaderno de campo/diario de prácticas.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado requiere la armonización del dominio de modelos teóricos con un aprendizaje desde la práctica, que configure la línea relevante del conocimiento práctico, mediante el que lograr, consolidar, la

integración de experiencias generadoras de saber con bases teóricas obtenidas del saber transdisciplinar, con énfasis en el didáctico.

Medina (2010) señala que los docentes, al seleccionar experiencias formativas innovadoras y compartidas con los participantes en un programa, logrando que tales situaciones experimentales sean elaboradas como un proceso de indagación e innovación, se consigue un profundo conocimiento de los aspectos más destacados y del proceso formativo en su globalidad.

El aprendizaje de la tarea docente, como se ha expuesto en otro trabajo, “es complejo y sigue las características de la incertidumbre, por lo que requiere la complementariedad de decisiones técnico-científicas con un proceder artístico, que depende del estilo, la estructura de pensamiento y las emociones que impregnán la tarea profesional y la interacción con cada estudiante, el aula y las culturas institucionales en su conjunto” (Medina, 2011, p. 90).

Day y Gu (2012) han destacado que el docente ha de alcanzar una sintonía creadora y de empatía relacional con los estudiantes, aprendiendo a compartir con ellos las claves de una auténtica empatía enriquecedora y liberadora.

Zabalza (2011) subraya el papel característico de las Prácticas, reconocidas que mejoran continuamente las actuaciones en los escenarios de enseñanza-aprendizaje más complejos.

La tarea docente es un modelo de práctica comprometida con otras personas, que requiere una alta capacidad y toma de decisiones, basados en la empatía, el equilibrio emocional y el compromiso con la mejora continua. Si la enseñanza, tarea nuclear de los docentes es una acción eminentemente práctica, se ha de enriquecer continuamente de marcos teóricos y crear desde las acciones, nuevas formas de pensar, compartir y afianzar los saberes, construyendo un estilo de búsqueda e innovación continua, apoyado en estudios de investigación permanentes, como estudios de caso, análisis de tareas, narrativas de observación, grupos de discusión, etc. (Domínguez, 2006; Day y Cols., 2007; Cardona, 2008; Marcelo, s/f).

SENTIDO DE LA FORMACIÓN DEL PRÁCTICUM II

La asignatura del **Prácticum** en el *Máster de Formación del Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional (en adelante, FP) y Enseñanza de Idiomas (en adelante, EOI)* es una modalidad que integra la capacitación teórica y práctica de los estudiantes, convirtiéndose en la actividad básica para conseguir la iniciación y el avance en la cultura profesional. Los estudiantes han de interpretar adecuadamente el clima y los retos de las instituciones educativas y actuar con el suficiente dominio de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martín-Cuadrado, 2010).

Su formación práctica ha de conseguir que los estudiantes tomen conciencia de la complejidad de su futura vida en las aulas y en los centros educativos, y valorarán y anticiparán los principales retos de la función docente

en los diversos contextos y grupos culturales, aprendiendo y avanzando en el dominio de las competencias profesionales, conscientes del nuevo papel que se espera de ellos en las instituciones formativas.

Así, pues, esta realidad formadora se convierte en un escenario de búsqueda de sentido de la profesión, de colaboración entre los “que quieren aprender a ser docentes”, tutores (orientadores y guías) en centros educativos y estudiantes de educación secundaria, al convertir la lección formativa en la base para aprender a ser el profesional que se espera en la sociedad de la información y el conocimiento con sus desafíos interculturales y tecnológicos.

Dentro del Máster, esta asignatura constituye la única oportunidad formativa esencial, al potenciar la necesaria interacción entre teoría y práctica (interacción formación-ejercicio práctico), ya que la formación práctica ha de ser coherente con los saberes y trabajos en las asignaturas básicas, singularmente y con los procesos de innovación docente y con el desarrollo de modelos de enseñanza-aprendizaje que pondrá a su vez en tela de juicio al emerger y trabajar los auténticos procesos y problemas de la tarea docente.

Las lecturas y tareas experimentadas han de presentar una evidente concreción de la práctica educativa en las instituciones formativas, en las que docentes y estudiantes desempeñan su trabajo, dando respuestas adecuadas a la particularidad de cada aula y centro.

La actualización y transformación de los saberes representa el gran reto de la sociedad actual, y en especial la preparación de los estudiantes ante el modelo de aprender a aprender, tomar decisiones innovadoras y generar los escenarios más pertinentes para vivenciar y asumir los verdaderos retos de la profesión.

El Prácticum ha de servir para que cada estudiante en prácticas avance en su esfera humana y profesional, y configure su propio itinerario de aprendizaje y de dominio integrado e integrador de los saberes profesionales.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante, UNED) el estudiante “vivirá” el Prácticum en dos momentos: **Prácticum I** (4 créditos -100 horas-, de las cuales 65 se dedicarán al ejercicio práctico en el **centro de prácticas**) y **Prácticum II** (8 créditos -200 horas-, de las cuales 150, igualmente que en el Prácticum I, se dedicarán a ejercitarse competencias).

El diseño y desarrollo del Prácticum en la UNED se centra en la identificación y dominio de las competencias de naturaleza profesional y de impacto en el autodesenvolvimiento personal de los estudiantes y en su iniciación en la socialización docente.

La competencia focal es la “Identidad Profesional”, que aglutina las restantes y se logra en un conjunto integrado y en complementariedad y avance cíclico, que se concreta en las competencias de:

- Planificación;
- Comunicación (Interacción Didáctica);
- Metodológica;

- Tecnológica (Diseño de medios);
- Evaluación;
- Innovadora.

El diseño del Prácticum se apoya en la selección de las competencias docentes, específicas para el desempeño de la docencia, que se ha trabajado en anteriores proyectos (Medina, 2007 -Proyecto MOEES-; Medina, 2009; Zabalza, 2011; Domínguez y García, 2012; Medina y Cols., 2013; Medina, Domínguez y Medina, 2013), que se ratifica en la elección de las competencias, esenciales en el avance del desarrollo profesional de los estudiantes de Educación Secundaria.

El desarrollo y el dominio de estas competencias es factible por la tutorización intensa de los Centros Asociados de la UNED y Centros de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y EOI, que apoyan a cada estudiante en la elaboración de la programación general por competencias y el diario, así como en el diseño y la aplicación y realización de la memoria de práctica docente de la especialidad llevado a cabo.

El énfasis en el dominio de las competencia profesionales se realiza en una primera fase (formación didáctica general, dedicando 2 ECTS); y se concreta en el diseño de tareas precisas, coherentes para cada estudiante y sus necesidades de avance para llegar a ser el modelo de docente, que culmina sus percepciones y el auténtico proyecto de vida en la institución formativa en la segunda fase (formación didáctica específica, 6 ECTS).

Señalamos entre las tareas más representativas para alcanzar las competencias:

- Lectura, comprensión y reelaboración de los materiales didácticos en la Plataforma aLF (guías, documentos de estudio, chat).
- Asesoramiento profesional directo de los profesores tutores UNED y profesional colaborador (mentor docente de Educación Secundaria).
- Desempeño de la labor docente (diseño, desarrollo, aplicación y evaluación de la programación general de la asignatura, de las unidades didácticas, programas y planes institucionales).
- Ejercer una práctica reflexiva a través del diario de aprendizaje, que permitirá informar y valorar las experiencias realizadas con el mentor en el centro educativo y con el mentor en el centro asociado: la autoevaluación final corresponde al propio estudiante (Quevedo y Medeiros, 2010).
- Entender la cultura institucional, implicarse en ella y generar una historia de vida compartida con los proyectos de los centros, los modelos de desarrollo comunitario y la previsión y expectativas de nuevos centros de trabajo.

- Intensificar la acción y las decisiones que en cada escenario docente-discente se han tomado.

PROBLEMA EMERGIDO Y ORIENTADOR DE ESTA INVESTIGACIÓN

Pretendemos conocer y poner de manifiesto que la línea de formación práctica aplicada en el denominado Prácticum II, del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato, FP y EOI se ha diseñado y desarrollado de modo que forme y capacite al futuro profesional en el dominio de las competencias docentes más relevantes, como planificación, comunicación-interacción didáctica, metodología, diseño de medios (digital), evaluación, constatando si las actuaciones del profesorado y profesores tutores-colaboradores son pertinentes para la óptima formación de los futuros docentes de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y EOI.

OBJETIVOS PRETENDIDOS EN COHERENCIA CON EL PROGRAMA

- Descubrir la adecuación del diseño del Prácticum II, en la formación profesional de los estudiantes del Máster de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y EOI.
- Valorar las vivencias del estudiante del Prácticum en relación al Profesor-Tutor.
- Estimar la percepción del estudiante del Máster en relación al Profesional Colaborador.
- Evaluar la calidad de las Prácticas llevadas a cabo en el Centro Colaborador.
- Constatar el nivel de dominio de las competencias durante el desarrollo de las prácticas.
- Ordenar las competencias y las actividades realizadas.

METODOLOGÍA

La naturaleza del saber práctico y del estilo de tareas diseñadas y realizadas para dominar las competencias profesionales, nos demandan integrar métodos cuantitativos y cualitativos, seleccionados más por su adecuación y coherencia con la naturaleza del conocimiento práctico, un micro-método de gran relevancia ya empleado en varias investigaciones (Medina y Cols., 2013), destacando los grupos de discusión, constituidos por un conjunto de participantes heterogéneos, como estudiantes y Profesores Tutores, que son los protagonistas del diseño del Prácticum II, ampliado con cuestionarios

“ad hoc”, que sintetizan los núcleos problemáticos más relevantes que atañen a las decisiones más creativas y relevantes que se llevan a cabo para convertir las prácticas con un escenario de rigurosa y plausible formación de docentes y estudiantes.

DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES DE DIÁLOGO

Los Centros Asociados de Talavera de la Reina y Úbeda se caracterizan por ser una muestra de centros medianos, situados en las comunidades autónomas de Castilla La Mancha y Andalucía, representativos del modelo UNED, que albergan los estudiantes ligados a núcleos urbanos y rurales. La edad media se sitúa entre 30-40 años (3 a 6 miembros).

Los participantes en ambos equipos, quizás representan estudiantes altamente motivados y profesores tutores con dilatada experiencia en la UNED, contrastando los puntos de vista de estos nuevos docentes –estudiantes de profesorado- con otros que estiman excesivas las tareas que se solicitaron de los estudiantes del Máster, ampliados con entrevistas en profundidad a expertos tutores especialistas en este modelo formativo.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS MÁS RELEVANTES

Se ha aplicado, al aportar los datos de los grupos relevantes de diálogo, al proceso de triangulación seguido en el análisis entre expertos de UNED, Sede Central, Profesor Tutor del Centro y algún estudiante, tomando como referencia dimensiones del cuestionario y sus preguntas abiertas.

Este cuestionario, en su globalidad validado, es de elevada fiabilidad, y asimismo, está respaldado por una muestra representativa (más de 200 estudiantes de una población de 700).

El cuestionario denominado: *Cuestionario de valoración de la práctica adquirida a través del Prácticum II*, se ha diseñado con el programa Google Docs (Martín-Cuadrado, A.M.; González, R. y Medina, A. 2012).

Tiene varias partes:

- Datos iniciales (Items 1-3);
- Vivencia del estudiante del Prácticum en relación con el Profesor Tutor (Item 4);
- Vivencia del estudiante del Prácticum en relación con el Profesional Colaborador (Item 5);
- Las prácticas en el centro colaborador (Item 6);
- Las competencias adquiridas durante el desarrollo de las prácticas (Items 7-9).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los participantes en los grupos de diálogo son un claro referente de los que componen este Máster en toda la geografía española y evidencia de los estudios de caso, que facilitan una visión de conjunto de la pervivencia del diseño realizado, de la coherencia de su desarrollo y del impacto en la formación integral de los estudiantes implicados en este Máster.

Señalamos como conclusión general, que los objetivos pretendidos y el problema planteado, al menos en los grupos de discusión realizados, se han alcanzado; de uno de ellos, Úbeda, se subraya la alta valoración otorgada a todas las dimensiones preguntadas, así:

- Vivencias con el Profesorado Tutor, se manifiesta la elevada sintonía, el alto cumplimiento del Programa y Calendario, especialmente las facilidades para el acceso a la documentación, Centro y estimación de la calidad de las prácticas realizadas.
- Profesional Colaborador del Centro de Prácticas. Mientras el grupo de Jaén, expresa la total valoración, sincronía y empatía con este profesional, el Centro de Talavera de la Reina reclama la Guía docente para el tutor del Centro de Prácticas de Secundaria y una mayor preparación para que atienda y forme óptimamente a los estudiantes del Máster de Educación Secundaria, diseñar los seminarios entre el profesorado de la Sede Central, Profesor Tutor y el profesorado del Centro de Prácticas. Incrementar la toma de conciencia del valor y potencialidad de la formación práctica y mejorar la colaboración entre el profesorado de la Sede Central, Profesor Tutor y Colaborador.
- La formación en el Centro es adecuada, pero se ha de mejorar, en un grupo de formación didáctica implicando al Profesor Colaborador. Se solicita aumentar la dedicación y reconocimiento de la formación práctica en el conjunto del Máster.
- La técnica de la observación reflexiva a través del instrumento "diario de aprendizaje" no fue bien aceptada y/o entendida por el cien por cien de los estudiantes. A pesar de que se explicó la importancia que tenía construir conocimiento a través de la observación y reflexión de los acontecimientos. Se ofrecieron indicadores concretos para focalizar el análisis como: estilo del docente, etapa educativa y materia; contexto de centro y aula, fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades, etc. El estudiante se fijó mas en el procedimiento de presentación del relato que en el propio mensaje. Al mismo tiempo, hemos tenido que argumentar en muchos momentos la importancia de compartir con el profesional colaborador y con el profesor tutor las experiencias que iban narrando. El estudiante sentía que era un documento privado, de autoaprendizaje, no de coaprendizaje.

Creemos que debemos profundizar en este aspecto y cambiar la estrategia de actuación para el curso que viene.

Se produce un proceso de mejora continua en la empatía, orientación y dedicación, desde el inicio de la presencia del estudiante en el centro de educación secundaria.

Las entrevistas en profundidad a expertos en tutoría del PRACTICUM II, evidencian (que):

- La función tutorial en el marco de la UNED, se considera sustancial, valorándose como tarea esencial generar seminarios anuales para la actualización y desarrollo profesional.
- Avanzar en la colaboración e integración de las funciones entre docentes responsables de la sede central y tutor del centro y colaborador profesional y diseñar un programa de estrecha implicación para la mejora del conocimiento profesional.
- El diario de aprendizaje es muy valorado, dado que potencia la capacidad de observación de cada estudiante y sirve de base para la construcción del conocimiento didáctico y profesional de los estudiantes, logrando un proceso excelente de iniciación a la cultura profesional.
- La temporalización de las Prácticas se tiende a ampliar, en analogía con otras modalidades de formación en medicina y enfermería, ya que se considera necesario un año de iniciación sistemática a la profesión.
- Los estudiantes han considerado que la actividad más valorada y las tareas a ampliar son las que corresponden al Practicum II, completando la formación en la dimensión escolar e instructiva, a la socioemocional, resolución de conflictos y anticipación a problemas en las aulas y centros.

CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS REFLEJADAS

Se presentan diversas opiniones acerca de la duración de las prácticas en el centro, si bien la mayoría considera que ha sido suficiente en periodo realizado en el Instituto, pero una minoría coincide en que ha de ampliarse este espacio de tiempo por su gran incidencia en el aprendizaje profesional.

La experiencia vivida es juzgada por la casi totalidad de los implicados en los grupos de dialogo: "muy gratificante", "me enteré de todo lo realizado y aprendí el sentido amplio del término educar en mi vida en el Centro".

La valoración global de la vida y formación práctica es elevada, en algunos casos muy gratificante y con: "alto poder motivador para su futura vida profesional".

ORDENACIÓN DE LAS PREFERENCIAS DE LAS COMPETENCIAS TRABAJADAS

Se subraya que la actividad más adecuada y valorada es: "Diseño de la unidad didáctica".

El orden de las competencias a adquirir ha sido:

- Planificación.
- Evaluación
- Comunicación didáctica.
- Innovación docente.
- Tecnológica (comunicativa).
- Tutoría.
- Evaluación.

Los expertos en Tutoría y Prácticas consideran que las tareas más pertinentes para mejorar la formación Práctica, ha de seguir en importancia:

- Diario.
- Memoria.
- Programación de Unidad Didáctica.

Destacan que el gran apoyo a la formación práctica vendrá de la profunda colaboración entre los docentes, la implicación de los estudiantes y la sintonía de los centros colaboradores, profundizando en el reconocimiento de esta tarea para la Administración y la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cardona, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.
- Day, Ch. y Cols. (2007). *Teacher matter, connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire: Open University. Mc Graw Hill.
- Day, Ch. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitas.
- Domínguez, M.C. y García P. (2012). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.

-
- Medina, A. (2007). *Proyecto de formación y desarrollo del profesorado en competencias. Proyecto MOEES*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Medina, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Medina, A. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En I. González y Col., *El nuevo profesor de educación secundaria* (pp.135-150). Barna: Graó.
- Medina, A. (2011). La construcción del conocimiento práctico, base de la identidad profesional. En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez, *Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado* (pp.89-116). Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A. y Cols. (2005). *Formación práctica del educador social, pedagogo y psicopedagogo*. Madrid: UNED.
- Medina, A. y Cols. (2013). *Tareas innovadoras para la formación de las competencias docentes del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Quevedo, T. y Medeiros, A. (2010). *El trabajo del mentor. Análisis de los feedback de los diarios reflexivos a lo largo de un proceso de mentoría en grupo*. Revista Iberoamericana de Educación. 52(6)
- Zabalza, M. A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser y el estar”*. Madrid: Narcea.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Marcelo, C. (s/f). *Estudio sobre las competencias profesionales para el e-learning*.
Recuperado de <http://prometeo3.us.es/publico/images/competencias.pdf>
- Martín-Cuadrado, A. (2010). La asignatura del Prácticum en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Centros de Enseñanza de Idiomas. *Revista del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 218, 6-7.
Recuperado de
http://www.cdlmadrid.org/cdl/htdocs/boletines/bibliotecadeboletines/1020_10.pdf
- Martín-Cuadrado, A.M.; González, R. Medina, A. (2012). *Cuestionario de valoración de la práctica adquirida a través del Prácticum II*. Recuperado de
https://docs.google.com/forms/d/1_1d8JQK0U0aDo1IXIPo49OAnpmuadHMXCbEnT3FEIpg/viewform

ANÁLISIS DEL PRÁCTICUM DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DE CARA AL MERCADO LABORAL

Trinidad Mentado Labao

Universidad de Barcelona

Benet Castillejos Segura

Universidad de Barcelona

Susana Aránega Español

Universidad de Barcelona

Lidia Susana Orozco Martínez

Universidad de Barcelona

La comunicación que presentamos forma parte de un proyecto de investigación en docencia universitaria (REDICE 1820-02) auspiciado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona (UB) y vigente durante este curso académico 2012-2013, bajo título “*El practicum del grado de educación primaria como un elemento de transición al mundo laboral. Una aportación desde el departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona*”.

Se trata de una investigación cualitativa en la que, a través de los documentos oficiales, entrevistas y grupos de discusión a estudiantes y coordinadores, pretendemos analizar la organización del practicum del Grado de Primaria de la UB dentro del plan de estudios con el objetivo de conformar un marco común teórico sobre los prácticum de distintas universidades catalanas; buscar relaciones entre el prácticum y la asignatura de Sistema Educativo y Organización Escolar; conocer la opinión de los estudiantes y hacer propuestas de mejora en aquellos aspectos que se consideren de interés y mejora para la formación integral de los estudiantes de Primaria.

INTRODUCCIÓN

El practicum en la titulación en formación del profesorado tiene una larga historia. Nace como una propuesta formativa e integral para todos los estudiantes de magisterio en el año 1839 con la inauguración de la Escuela

Normal Central de Madrid. Desde entonces hasta la actualidad se han ido sucediendo diversos planes de estudio que han ido incorporado nuevas propuestas con nuevos y diferentes planteamientos sobre el currículum que responden a concepciones de la profesión docente y la función del maestro/a que poco tienen que ver con las que lo sustentaban en el momento de su creación.

El practicum en el Grado de Educación Primaria no se incorpora con Bolonia, ni ha sido un complemento opcional limitado.

En estos momentos el prácticum responde a las líneas propuestas por la "Estrategia de Lisboa" (2000-2010) que requieren que las universidades sean cada vez más modernas, mejoren su rendimiento y sean competitivas; utilicen de manera más eficaz el capital humano y eviten la duplicidad formativa. Entendemos que desde la universidad es posible y necesario ofrecer a nuestros estudiantes una combinación adecuada de conocimientos y competencias para que, además de ciudadanos, sean aptos para el mercado laboral.

La revisión de documentos oficiales nos enmarcan dentro de una política profesionalizadora del título de Grado de Primaria. Así, en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Primaria, y las directrices que deben regular las prácticas. En esta misma orden se expresa que "*Tendrá carácter presencial y estar tutelada por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. El Practicum se realizará en los tres ciclos de las Enseñanzas de educación primaria*".

Dado el carácter profesionalizador de la formación del/la maestro/a se aconseja que sea toda la comunidad educativa (la Universidad y los centros educativos con todos sus agentes) quienes participen directa o indirectamente en la formación inicial de los mismos. En este sentido entendemos que las prácticas no sólo deben estar relacionadas con toda la enseñanza teórica del grado, donde están implicados todos los departamentos de la facultad, sino que además deberían estar implicados también todos los docentes involucrados en la enseñanza.

Para ser docente es necesario tener conocimientos científicos y pedagógicos pero también determinadas competencias que permitan desempeñar las funciones que le son propias, competencias tanto personales como sociales que le capaciten para ejercer de manera efectiva y eficiente.

La mayor parte de estas competencias deben desarrollarse en la formación inicial pero acaban consolidándose cuando se observan y reflexionan en la práctica.

Forma parte de un rumor extendido el hecho de que en la universidad se enseña teoría que poco sirve para la incorporación en el centro y que la práctica se aprende una vez se inicia en el mundo laboral. Esta dualidad entre teoría y práctica debe perder su significado si las prácticas están diseñadas para que la teoría sirva para entender el funcionamiento de la práctica. Sin una

buenas bases teóricas sería difícil interpretar buena parte de las intervenciones y decisiones que se toman a diario en los centros educativos. Para ello las prácticas deberán tener también una base que facilite capacidades como la observación, la reflexión o la investigación en la acción y que acompañen a la adquisición de los conocimientos. Unos conocimientos que se van adquiriendo en paralelo y que van tomando sentido en el momento en que se significan en las aulas. Para que se encuentren las relaciones hay que haber aprendido a hacerlas.

En cualquier caso, las prácticas deben responder a un proyecto previo y global, intentando en todo momento compaginar los aspectos teóricos con los prácticos que se aportan desde las diferentes asignaturas del Plan de Estudios para que la experiencia en los centros educativos no sea un mero paseo y pase a ser una inmersión pedagógica. Por este motivo, entendemos que las prácticas son un periodo formativo que, tutelado por profesionales competentes, supone una experiencia planificada que permita a los estudiantes del Grado de Primaria participar de unas vivencias en el centro educativo. Unas vivencias que le permitan interpretar y aplicar los conocimientos desde unas actitudes concretas, con el objetivo de conseguir una mejora en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y un mejor conocimiento del funcionamiento orgánico de los centros.

OBJETIVOS Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La idea de este proyecto surge de un grupo de docentes del grado de primaria que imparten la asignatura de Sistemas Educativos y Organización Escolar¹ con la idea de realizar una revisión de la organización del prácticum y propiciar la vinculación de éste a las asignaturas teóricas contempladas en el plan de estudios a partir de la puesta en vigor del proceso de reforma impulsado desde Bolonia. Concretamente nos proponemos:

- Analizar la realidad de varias universidades catalanas (Universitat de Barcelona; Universitat Autónoma de Barcelona; Universitat de Lleida; Universitat de Girona; Universitat Rovira i Virgili; Universitat Ramon Llull; Universitat de Vic; Universitat Internacional de Catalunya; Universitat Abat Oliba CEU) en relación al practicum para establecer un marco de referencia común;
- Analizar la organización del practicum dentro de los planes de estudios, número de créditos, período dentro del curso académico para poder encontrar relaciones directas entre el practicum y las asignaturas del plan de estudios;
- Analizar la relación del practicum con la asignatura que impartimos y las capacidades que se fomentan para que el practicum sea más efectivo;

¹ Equipo de investigación: Trinidad Mentado (coord.); Francisco Imbernón; Roser Boix; Susana Aránega; Ferrán Candela; Benet Castillejos; Susana Orozco y Carlos Priego

- Conocer las actividades que se solicita a los estudiantes para realizar en el período de prácticas y conocer los requisitos académicos de evaluación;
- Analizar la opinión que tienen los estudiantes sobre la organización de las prácticas y sobre la vinculación entre la parte formativa teórica recibida en la Facultad y las prácticas formativas en los centros escolares.

Las fases de la investigación (elaboración del marco teórico, recogida de información, análisis e interpretación de la información, conclusiones y difusión) responden a una metodología cualitativa en la que cada una se alimenta de la anterior y sigue un proceso cíclico.

Para conseguir los objetivos propuestos es imprescindible identificar lo que piensan y sienten los agentes implicados en las prácticas. La aportación de los pensamientos y sentimientos de los estudiantes y coordinadores que están en contacto directo con los centros educativos es indispensable para interpretar las informaciones.

Partiendo de esta premisa se apela a la opinión de los estudiantes del Grado de Primaria de segundo, tercero y cuarto de las universidades públicas catalanas y coordinadores del practicum de diferentes departamentos de estas universidades.

En el análisis documental se analizan los documentos oficiales: textos legislativos; Planes de estudios de las universidades; guías de practicum y planes docentes de la asignatura de Sistema Educativo y Organización Escolar o equivalente en cada universidad además de referencias bibliográficas diversas sobre el tema.

Como instrumentos de recogida de información se utilizan los grupos de discusión con los estudiantes y las entrevistas en profundidad con los coordinadores/as.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS/AS DE PRIMARIA Y EL COMPROMISO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA CON LA SOCIEDAD

Existen suficientes evidencias en las investigaciones de los últimos años sobre la importancia del prácticum en la formación de maestros/as como para afirmar que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando estos han sido asimilados significativamente, no garantiza ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica. Desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Schön (1983, 1987, 1999) y Argyris (1999) sobre la importancia del pensamiento práctico en la actuación de los profesionales que se enfrentan a situaciones conflictivas, complejas, cambiantes y singulares de la vida social, entre los que se encuentran los profesionales de la educación, hay pocas dudas de que en

buen medida la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos.

Los graduados en Educación Primaria deben proporcionar a todos sus alumnos una formación común que haga posible el desarrollo de las capacidades motrices, de equilibrio personal, de relación y de actuación social. El desarrollo de estas capacidades se debe promover mediante la adquisición de una serie de conocimientos básicos, entre los que cabe destacar la expresión corporal, la comunicación visual y plástica y los aprendizajes relativos a la expresión oral, la lectura, a la escritura y la matemática. El graduado en Educación Primaria también debe ayudar a los niños a construir una representación adecuada del medio físico, biológico y sociocultural en el que viven, todo asentando los cimientos del razonamiento científico y del pensamiento crítico.

Durante esta etapa resulta muy importante la enseñanza de los valores democráticos, en especial, los que permiten a los niños y niñas integrarse en un mundo cada vez más diverso y cambiante. También es función del graduado en Educación Primaria contribuir al progreso de la identidad personal de sus alumnos y ayudarles para que, de manera progresiva, adquieran estrategias de regulación del proceso personal de aprendizaje.

El grado de Educación Primaria ofrece al estudiante de la Facultad de Formación del Profesorado los conocimientos relevantes y los recursos profesionales que necesita para iniciar a los alumnos de 6 a 12 años en el desarrollo de las capacidades personales.

Dado que la educación es una tarea conjunta, el futuro maestro de primaria debe estar preparado para trabajar en equipo y para continuar formándose profesionalmente, de acuerdo con las propias necesidades y las de su equipo docente.

El título de grado de Educación Primaria procura que el futuro docente adquiera una cultura profesional basada en el trabajo colaborativo y, de este modo, en la interdisciplinariedad, en la transversalidad y, en definitiva, en la capacidad de integrar conocimientos de tipologías y áreas diversas.

En esta perspectiva de interdisciplinariedad y de trabajo colaborativo, el grado de Educación Primaria ofrece también al futuro maestro de primaria la posibilidad de profundizar en determinados ámbitos de conocimiento mediante la oferta de diferentes menciones. Así, en la actualidad, la educación primaria debe procurar al alumno una buena educación física, haciendo que aprenda a disfrutar del juego e iniciándolo en el deporte, una buena Educación musical, y un dominio adecuado, como mínimo de una lengua extranjera. También debe introducir al estudiante en las tecnologías y para ello desarrollar nuevas estrategias de gestión de la información, de expresión y de comunicación. La atención a la diversidad debe vehiculizar estos objetivos educativos.

Las prácticas son también un valor fundamental en la formación del graduado. Se proponen tres períodos de prácticas, intercalados o simultáneos con el resto de las asignaturas del grado, para favorecer que los futuros maestros otorguen sentido y significado a su formación teórica y, a la vez, para

conseguir que la formación teórica se convierta en un instrumento útil para analizar y comprender la práctica, y para aprender a actuar profesionalmente.

Finalmente, los cambios sociales han ampliado considerablemente las necesidades de educación de los niños. Así, el grado de Educación Primaria capacita también al estudiante para intervenir educativamente en otros contextos de educación que no son los estrictamente escolares: por ejemplo, actividades de esparcimiento, proyectos editoriales dirigidos al público infantil y organización de actividades.

La formación de maestros/as de educación primaria está dirigida hacia la adquisición de competencias como:

- Analizar y planificar la tarea educativa, dando respuesta a una sociedad cambiante.
- Actuar como mediadores para que la actividad en el aula sea significativa y estimule el potencial de desarrollo de todo el alumnado.
- Fomentar valores como la convivencia, el esfuerzo, la constancia, la disciplina, la igualdad de género y los derechos humanos, colaborando también fuera de la escuela.
- Organizar la interacción del alumnado con el objeto de estudio, promoviendo el aprendizaje autónomo y cooperativo.
- Ejercer la función de tutoría, de orientación y de evaluación del alumnado.
- Elaborar proyectos que se adapten a las necesidades de las escuelas y del alumnado, conociendo profundamente la etapa docente y las materias enseñadas.
- Enseñar en contextos multiculturales y plurilingües.
- Aplicar las tecnologías en el aula.
- Educar con vistas a potenciar aptitudes e intereses profesionales.
- Liderar propuestas innovadoras en áreas curriculares en las que se tengan más conocimientos.

Para obtener el título de graduado en Maestro de Educación Primaria el estudiante debe completar su formación superando 27 créditos optativos. Estos créditos optativos se ofrecen en el marco de una mención en la que se intensifican determinados contenidos vinculados a las diversas áreas del currículum escolar.

Las menciones que ofrece el grado de Educación Primaria se corresponden con estas necesidades de la escuela actual: Educación Musical, Educación Plástica y Visual, Educación Física, Profundización Curricular, Lenguas Extranjeras, Bibliotecas Escolares, Tecnologías Digitales para el aprendizaje de la Expresión y la Comunicación, y Atención a la Diversidad.

RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UB

Si cuantitativamente la materia Prácticum tiene un peso significativo, desde la vertiente cualitativa, se considera que es la columna vertebral de la dimensión profesionalizadora, constituyéndose como el período formativo que reequilibra el enfoque académico y el profesional a partir de la inmersión en los centros educativos y el conocimiento de la realidad escolar, la integración de los conocimientos teóricos en contextos reales que permiten la asunción de criterios propios como futuros docentes.

La investigación que se presenta está en fase de desarrollo por lo que los datos que mostramos son los que tenemos actualmente más elaborados y que corresponden a la Universidad de Barcelona.

En estos momentos, en la Universidad de Barcelona, todos los departamentos que imparten docencia en el Grado de Educación Primaria participan también en la docencia del Prácticum, con una presencia proporcional al peso de su docencia en el plan de estudios, y al tamaño y a la disponibilidad de profesorado en cada caso. El concreto, el Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE), en cuanto al Practicum, aporta profesorado-tutor en las asignaturas Prácticas 1 y Prácticas 2. El DOE tiene docencia en el Grado de Primaria a partir de las asignaturas de:

- 1er curso:
 - Planificación, Diseño y Evaluación del aprendizaje y la actividad Docente
 - Procesos Educativos y Práctica Docente en la educación primaria.
- 2 curso:
 - Sistema Educativo y Organización Escolar.
 - Teoría y práctica de la Escuela Inclusiva.

En relación a la duración, y en la misma Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, citada anteriormente, se establece que entre la materia de Practicum y la del Trabajo de Fin de Grado, se debe invertir un mínimo de 50 créditos europeos, a través de los cuales se han de adquirir las siguientes competencias de obligado cumplimiento referidas directamente a la materia del Prácticum:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.

- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las 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.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
- Conocer formas de colaboración con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Estas competencias, junto con las que adquieren los estudiantes cursando todas las materias propias del Grado, deben quedar reflejadas en el Trabajo Fin de Grado que tiene el objetivo de compendiar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

A partir de estas directrices, en el caso de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, la Comisión Promotora de los Estudios, asignó a la materia 45 créditos de los 240 créditos globales necesarios para la obtención del título y la estructuró en tres asignaturas. Si cuantitativamente la materia Prácticum tiene un peso significativo, desde la vertiente cualitativa, se considera que es la columna vertebral de la dimensión profesionalizadora, constituyendo como unos períodos formativos que reequilibran el enfoque académico y profesional a partir de la inmersión en los centros educativos y el conocimiento de la realidad escolar, la integración de los conocimientos teórico-prácticos en contextos reales que permiten la asunción de criterios propios como futuros docentes.

Los 240 créditos ECTS que le corresponde al grado de primaria la oferta se distribuye de la siguiente manera:

Tipus de matèria	Crèdits ECTS
Formació bàsica (FB)	60
Obligatòria (OB)	102
Optativa (OT)	27
Pràctiques externes obligatòries	45
Treball de fi de grau obligatori	6
CRÈDITS TOTALS	240

El Prácticum es una materia troncal incluida en los planes de estudios de las enseñanzas de Maestro/a, de la Facultad de Formación del Profesorado, y corresponde a dos asignaturas: Practicum I y Practicum II. El Prácticum I es una asignatura de carácter presencial y obligatorio. En el itinerario curricular, el Prácticum I está ubicado en el primer semestre del segundo curso y se ofrece

durante el período de enero a febrero, en horario de mañana y tarde, que es el horario lectivo de los centros escolares. Se trata de una asignatura de introducción al conocimiento de la escuela. Sus ámbitos de trabajo son los siguientes:

- El conocimiento de la organización del centro.
- La relación de la escuela con el contexto y la comunidad educativa.
- La observación de las situaciones de clase.

El Prácticum II es una asignatura de carácter presencial y obligatorio. En el itinerario curricular, está ubicada en el primer semestre. Se trata de una asignatura de profundización en el conocimiento de la escuela y del grupo clase, y de planificación, elaboración e implementación de acciones educativas. Sus ámbitos de trabajo son:

- El análisis institucional del centro y la relación de la escuela con el contexto y la comunidad educativa.
- La profundización en el conocimiento del grupo clase.
- La planificación, elaboración, implementación y evaluación de unidades de programación y otras intervenciones educativas.

Los créditos de prácticum quedan distribuidos a lo largo del grado de la siguiente forma:

- En el segundo curso, Prácticas I, 6 créditos que en la Universidad de Barcelona se realiza durante el primer semestre del segundo curso.
- En el tercer curso, Prácticas II, 30 créditos, y se realiza en el segundo semestre del tercer curso. Para cursar esta asignatura deben tener superada Prácticas I.
- En el cuarto curso, Prácticas III, 9 créditos, que se realiza en el segundo semestre del cuarto curso y que está vinculada a las menciones de Grado. Para llevar a cabo esta asignatura deben tener superadas Prácticas I y Prácticas II.

Según consta en la información web de la Facultad de Formación del Profesorado el Practicum se desarrolla en tres fases:

FASE	Practicum 1	Practicum 2	Practicum 3
Fase 1. Información y contextualización	Sesiones previas con el profesor-tutor asignado.	Sesiones previas con el profesor-tutor asignado.	Sesiones previas con el profesor-tutor asignado.
Fase 2. Estancia en el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> •Presentación en la escuela •Estancia presencial en el centro de prácticas •Sesiones semanales de seguimiento en la Facultad. 	<ul style="list-style-type: none"> •Presentación en la escuela •Estancia presencial en el centro de prácticas •Sesiones semanales de seguimiento en la Facultad. 	<ul style="list-style-type: none"> •Presentación en la escuela •Estancia presencial en el centro de prácticas •Sesiones semanales de seguimiento en la Facultad.
Fase 3. Evaluación	•Entrega y superación de las actividades de evaluación.	•Elaboración y defensa de una memoria tutorizada de prácticas.	•Elaboración y defensa de una memoria tutorizada de prácticas.

LAS ESCUELAS DE PRÁCTICAS

Las escuelas para realizar las prácticas son propuestas por la Comisión de Prácticas. El procedimiento para la elección es telemático. Para el alumnado que haga el Prácticum I, la elección de escuela se hace siguiendo un orden de acceso en función del número total de créditos superados y en caso de igualdad, se establece el orden a partir de la media académica. Para el alumnado que haga el Prácticum II, la elección de escuela se realiza siguiendo un turno establecido en función del número de créditos obligatorios superados y en caso de igualdad, se establece el orden a partir de la media académica. Tanto por Prácticum I como por el Prácticum II, la elección de la escuela es provisional y no se considera definitiva hasta que la Comisión de Prácticas no da el visto bueno. Es una condición que el alumnado no pueda hacer las dos asignaturas de prácticas en la misma escuela.

Existe la posibilidad de que los estudiantes realicen las prácticas en la escuela donde trabaja.

CASOS ESPECIALES. FLEXIBILIDAD

Para poder hacer las asignaturas Practicum I y Practicum II, la Comisión de Prácticas tiene en cuenta la conciliación laboral y algunos reconocimientos académicos y laborales relacionados con los estudios de maestro. Son los llamados “Casos Especiales”.

Los estudiantes pueden solicitar la exención total del Prácticum I en los siguientes supuestos:

- Las prácticas curriculares en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil cuando éstas se han llevado a cabo en el 2º ciclo de educación infantil (desde P3 hasta P5).
- Las prácticas curriculares realizadas en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social cuando éstas se han llevado a cabo en el 2º ciclo de educación infantil y en la educación primaria.
- Un curso (continuado o acumulado) de experiencia escolar en un CEIP o en una escuela concertada, con implicación directa en la actividad del aula, en la franja de edad de tres a once años (2º ciclo de educación infantil y educación primaria).

También a través de la conciliación laboral, el alumnado que lleve a cabo tareas de guardería, monitorización de comedor, monitorización de actividades complementarias, etc. en una escuela, en horario no lectivo para los escolares, podrá solicitar hacer las prácticas en la escuela donde trabaja.

El alumnado que por motivos laborales no puede hacer las prácticas en la escuela en horario lectivo (mañana y tarde), podrá solicitar su realización en horario especial (hacerlas en horario de mañana y alargarlas según determine la comisión).

Existe la posibilidad de que la Facultad de Formación del Profesorado reconozca la experiencia laboral realizada por los estudiantes en un periodo anterior, según los años de experiencia y especialidad:

- Para las Prácticas 1 y 2, exclusivamente como docente generalista.
- Para las Prácticas 3, como docente especialista, en la etapa de educación primaria. En estos casos, el alumno no realizará la estancia presencial en el centro de prácticas pero deberá presentar todas las evidencias de evaluación que se le requieran.

La experiencia previa se reconocerá (curso 2012-13) de la siguiente manera en las diferentes asignaturas de prácticas:

Asignatura	Años de experiencia
Prácticas I	2 años
Prácticas II	4 años
Prácticas III	3 años (docencia especializada correspondiente a la Mención escogida)

REFLEXIONES INICIALES

Al tratarse de una investigación en proceso de recogida de información, los avances que aportamos tienen calidad de reflexiones más que de resultados o conclusiones. Las reflexiones que mostramos se han realizado a partir de la revisión documental elaborada por el grupo de investigación sobre los documentos oficiales.

No hay duda, que las prácticas relacionadas con los estudios son la mejor manera para conocer en qué consiste el sector profesional para el que el estudiante se está preparando. Conocer el día a día de un puesto de trabajo, enfrentarse a las dificultades cotidianas identificando situaciones que pueden relacionar con la teoría que han incorporado o que todavía están cursando, reconocer las distintas situaciones a las que debe enfrentarse en la cotidianidad un docente, analizando desde sus conocimientos previos las diferentes posibilidades que pueden tener para aportar soluciones, identificar la vinculación que existe entre la teoría y la práctica reflexionada para y en la construcción de su identidad profesional y laboral ... y también conocer las relaciones laborales y personales que se crean dentro de la organización, son hoy por hoy un valor añadido. Todo ello, sin perder de vista su formación teórica.

El Practicum como parte esencial del currículum en los Grados de Primaria, se estructura en la Universidad de Barcelona en diferentes materias, íntimamente relacionadas y complementarias. Si bien estas materias están ubicadas en cursos académicos diferentes, se fundamentan en una misma filosofía y tienen por objeto proporcionar una adecuada formación a los futuros profesionales. Entendemos que este período constituye un espacio formativo clave en el alumnado para provocar la construcción del pensamiento reflexivo desde la práctica y para ello consideramos que la implicación y el rol que debe asumir el alumnado en prácticas ha de superar la orientación adoptada hasta el momento, que establecía una correspondencia entre curso académico y tipología de prácticas. Para ello, es necesario poner al alcance de los estudiantes herramientas que activen diferentes procedimientos que les permitan responder progresivamente a las exigencias que el nuevo contexto les reclama. En definitiva, que el alumnado esté suficientemente capacitado para que no solo adquiera las competencias necesarias para introducirse en el mundo laboral sino que aprenda a su vez a gestionar sus propias competencias formativas profesionales para seguir aprendiendo de forma permanente. El practicum es el primer contacto que hace con la realidad profesional, es por este motivo que debe cuidarse especialmente que éste sea la base de un buen hábito posterior.

Para un desarrollo satisfactorio de esta etapa formativa será necesario tener en cuenta la diversidad de situaciones, su carácter dinámico, evolutivo, incierto y creador, la lucha habitual entre el conocimiento académico y el conocimiento experiencial que ponemos en juego en las situaciones de la vida profesional o cotidiana, el carácter interdisciplinar de las situaciones, la necesidad de considerar tanto la dimensión comprensiva de las situaciones

(conocer lo que es, lo que pasa) como la dimensión prescriptiva, normativa, de acción (saber lo que debe ser, lo que queremos hacer y formar).

Para ello, entendemos que los planes de estudios deben responder a criterios consensuados y fruto del trabajo colaborativo y participativo de toda la comunidad educativa implicada y, por tanto, entendemos al mismo tiempo que el practicum, como elemento clave de la formación inicial, también debe responder a los mismos principios básicos:

- Debe responder a los compromisos de la Universidad con la sociedad, con conocimiento, experiencia científica y tecnológica actualizada.
- Ha de propiciar la relación teoría y práctica de manera clara.
- Debe responder a una organización flexible.
- Debe ser coherente con los principios y propósitos de los estatutos de la Universidad.
- Debe ser objeto de retroalimentación permitiendo la evaluación sistemática de todo los procesos.

El compromiso de la Universidad para con la ciudadanía y la sociedad es innegable. La experiencia e investigación científica deben traspasar los ámbitos universitarios para contribuir, con sus aportaciones al cambio e innovación en los centros educativos. La retroalimentación entre saberes científicos y saberes experienciales, fruto del hacer pedagógico de docentes en las escuelas, deberán constituirse en fundamentos y claves en y para la formación de los estudiantes universitarios. De esta manera, los períodos de prácticas se constituirán en elementos claves para el análisis y retroalimentación entre estas dos perspectivas: teoría-práctica; donde ambas se enriquecen y desarrollan, a través de un proceso de análisis reflexivo de lo que desde la Universidad y los centros escolares aportan en y a la formación del estudiante.

Por ello es que los interrogantes, dudas, temores e inquietudes que los estudiantes traen al aula universitaria, fruto de lo que viven en sus prácticas en las escuelas, se constituyen en invalables fuentes de aprendizajes y reclamo entre lo que desde los centros escolares solicitan que los alumnos conozcan y los saberes científicos que desde las universidades se imparte. Analizado así el prácticum se instaura como un periodo no solo de aprendizajes para el estudiante sino de exploración y crecimiento para el equipo docente responsable de la formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley

Cobo C i Moravec, John W.: (2011) Aprendizaje invisible, hacia una nueva ecología de la educación Collecció Transmedia XXI. Versión consultable desde: www.aprendizajeinvisible.com

L'Ensenyament de Grau de Primària de la Universitat de Barcelona
http://www.ub.edu/fprofessorat/guia_grau_primaria/plaestudis.htm

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Primaria, y las directrices que deben regular las prácticas

(<http://boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>)

Roldan, L. M. (2005) Elementos para evaluar planes de estudio en la Educación Superior. *Educación, Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe*, vol. 29, nº 001.

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44029111.pdf>.

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith

INCIDENCIA DEL PRACTICUM EN LA CLARIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL: UNA ACCIÓN DESDE LA SUPERVISIÓN

Enriqueta Molina Ruiz

Universidad de Granada

En la comunicación planteamos el problema que representa la identidad profesional en el campo de la Pedagogía y nos preguntamos por la incidencia que el Practicum pueda tener clarificando la identidad profesional del pedagogo. Entendemos que las prácticas externas pueden cumplir un importante papel en tal sentido en cuanto constituyen una situación formativa ideal que hace posible conocer diferentes ámbitos de intervención pedagógica y averiguar funciones y tareas a desempeñar por los profesionales en los diferentes campos de actuación. Así mismo, permite conocer las competencias demandadas para estos profesionales en los contextos de trabajo real representadas en las instituciones colaboradoras. Partiendo de tales supuestos se decidió trabajar en ese sentido desde la actuación concreta que supone la acción de supervisión, utilizando a ésta, como vía para adentrarnos en el corazón mismo de la realidad laboral y conocer de primera mano qué espera de ellos la sociedad representada en cada una de las empresas, asociaciones, instituciones, etc. donde los pedagogos realizan su labor profesional. Para llegar a ese conocimiento, la ocasión viene representada por el Practicum a realizar por estudiantes de 5º de Pedagogía; los instrumentos para la recogida de información serán, entre otros, escalas de valoración elaboradas por la supervisora que aplicarán los estudiantes en prácticas; los sujetos informantes son pedagogos actuando como "tutores de prácticas"; el medio que vehicula toda la acción lo constituye el "Programa de Supervisión de Practicum" que dedica gran atención a conocer el cometido de los profesionales pedagogos a fin de avanzar en la delimitación de su identidad profesional. En esta aportación mostraremos el diseño de dicho programa.

EL PROBLEMA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

El campo de la educación ha evolucionado a lo largo de los años asimilando los desafíos de los últimos tiempos. En este sentido nos hacemos eco de las demandas que hace la sociedad actual a la universidad y extrapolando, lo aplicamos a nuestro campo de estudio planteando el siguiente interrogante ¿Cómo podría contribuir la universidad desde el

campo de las Ciencias de la Educación a cumplir las misiones que la sociedad le encomienda? Nos referimos a la aportación que supone la *Global University Network for Innovation* (2009) en su informe “La Educación Superior en el Mundo: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social” cuyos objetivos están dirigidos a “repensar y proponer nuevas vías para el intercambio de valor entre las instituciones de educación superior y la sociedad”. En general, se exponen funciones básicas de la universidad junto a otras que se presentan como “roles emergentes” referidos a retos a las instituciones de educación superior en el contexto de la globalización. Se plantean las implicaciones para la educación prestando especial atención a una serie de influencias que pueden ser críticas para el papel de la educación superior en relación con el desarrollo humano y social, como las implicaciones sociales y ambientales de la ciencia y la tecnología, la convivencia multicultural, la educación para la paz, la ciudadanía global, la ética y los valores. Respecto a estos retos nos preguntamos si podrán suponer campos o ámbitos de actuación profesional emergentes en nuestro campo profesional: ¿Tiene el pedagogo cabida en actuaciones de multiculturalidad?, ¿Podría participar y cómo en temas dirigidos al logro de sostenibilidad? ¿Se necesitan actuaciones didáctico-pedagógicas respecto a las nuevas tecnologías? ¿Existe algún campo profesional en que puedan actuar trabajando el mundo de los valores, la ética, y la ciudadanía?

Actualmente, la profesión propugna una amplitud de enfoques teóricos y modalidades de tratamiento sorprendentes y, de acuerdo con el Libro Blanco (ANECA, 2005), reconocemos el gran dinamismo del área de la educación y la formación, donde la demanda en todos los estadios vitales ha aumentado de forma significativa, así como la necesidad de formación y orientación en otros contextos que no sea el específico de la enseñanza reglada.

Los grandes cambios experimentados por la Pedagogía en sus atribuciones, contextos y actuaciones han dado lugar a una situación de indefinición y desconcierto que lleva aparejada una crisis de identidad profesional. Es este un problema que está exigiendo acciones que lleven a lograr mayores niveles de clarificación y definición. Y, en tal sentido, creemos que el Practicum puede ser una excelente plataforma, por su contacto con el mundo laboral, que puede arrojar luz sobre la situación.

Varios son los estudios que han tratado el tema relativo a “*identidad profesional*” (Merseeth, Sommer & Dickstein, 2008; Feen-Calligan, 2005) poniéndose de manifiesto cómo las identidades de los futuros profesionales se templan, se desafían, y, a veces, se fortalecen durante la realización del “Practicum”. El término identidad se usa para describir la identidad colectiva de una profesión y también el propio sentido que cada individuo tiene de su papel profesional. La construcción y evolución de la identidad suelen atribuirse también a varios factores que los estudiantes traen consigo al proceso de formación, tales como, niveles previos de formación, el logro académico, la identidad personal, sus experiencias en la profesión, así como otras experiencias profesionales.

De la aportación de Qualls, Segal, Benight, & Kenny (2005) derivamos una serie de orientaciones referidas a actuaciones generales que, aplicadas en la organización y desarrollo del Practicum, llevarían a lograr mayores niveles de precisión en la tarea relativa a clarificar la identidad propia de la profesión. Constituyen pautas generales dirigidas a:

- Estructurar la secuencia curricular de forma sistemática de lo más básico a lo más complejo en competencias y conocimientos propios de la profesión.
- Desarrollar durante el practicum, habilidades relativas a las competencias clave para el pedagogo.
- Preparar mediante tutorías a los estudiantes en habilidades necesarias para realizar investigaciones útiles a la práctica.
- Contar con centros de prácticas específicos (constituye un desafío para desarrollar el programa).
- Lograr equilibrio entre la formación general y de especialidad.
- Desarrollar una cultura específica al tiempo que se mantiene la capacidad como docente-formador.
- Atraer a profesores y estudiantes hacia una de las modalidades durante la fase inicial.
- Definir la identidad propia de la profesión.
- Satisfacer fuertes demandas de especialización tras la formación generalista.
- Mantener congruencia entre las expectativas de los profesionales en los diferentes ámbitos.
- Proporcionar experiencias interdisciplinares.
- Ampliar las oportunidades de prácticas.

Este problema relacionado con la necesidad de definir la identidad de la profesión se puso de manifiesto en la investigación realizada en nuestro contexto (Molina, Gallego, y Pérez, 2004; Molina, Bolívar, Burgos y Ponce, 2007). Todos los agentes participantes en el practicum consideraron fundamental una mayor definición del perfil profesional del pedagogo que permita facilitar el conocimiento de los ámbitos de intervención profesional y las funciones a desempeñar. Las universidades españolas (con titulación de Pedagogía), en general, coincidieron en considerar que el Practicum debe fundamentarse en un estudio previo de las funciones a realizar por el profesional durante el desarrollo de su actividad laboral, considerándose el momento formativo por excelencia para plantearse la reflexión permanente y crítica del papel profesional del pedagogo.

INDAGANDO SOBRE EL PERFIL PROFESIONAL DEL PEDAGOGO A PARTIR DE UN PROGRAMA DE SUPERVISIÓN

Se presenta una acción de supervisión en la que se puso empeño especial en delimitar las funciones del profesional pedagogo; y en la determinación de sus posibles campos profesionales; Todo ello atendiendo fundamentalmente a las aportaciones que desde el Practicum se podrían hacer para clarificar y consolidar la definición del perfil profesional del pedagogo.

Las actuaciones a desarrollar en ese sentido, se formalizaron y encauzaron a través de un Programa de Supervisión de Practicum aplicado a los estudiantes asignados a la supervisión efectuada desde la Facultad en colaboración con los tutores situados en las instituciones de prácticas, que pasamos a presentar.

El título del Programa

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN: PRACTICUM E IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

Se trata de un programa de supervisión de Practicum II (dirigido a estudiantes de último año de carrera) orientador de la acción a realizar en el centro de prácticas.

El título lo situamos relacionado con el campo de “Evaluación de la Formación” porque, con nuestra actividad de supervisión, queremos averiguar si los estudiantes están informados sobre funciones y tareas a realizar, así como, competencias deseables para desempeñar la profesión para la que se están preparando. Averiguaremos, además de otros temas, si la formación que han recibido les ha ayudado a tener claro algo tan importante para su futuro profesional.

La idea de trabajar esta problemática -paralelamente a otros aspectos determinados en el desarrollo del Practicum-, surgió precisamente de la información obtenida en el Seminario Inicial de Practicum de años anteriores (alrededor del 2000) en el que observamos con sorpresa que al preguntar: “*¿Cuándo lleguéis al centro de prácticas y os digan: ¿cómo podréis ayudarnos? ¿Qué sabéis hacer? ¿Como pedagogos, cuáles son vuestras funciones?, ¿Qué nos podéis ofrecer?*”, los estudiantes se miraban con sorpresa y, finalmente, aceptaron que no lo tenían nada claro. Esto ocurría después de haber vivido un Practicum I en el que una de las principales finalidades era precisamente mostrar el panorama profesional de su campo de estudio a través, fundamentalmente, de “Visitas a centros” y “Jornadas sobre Salidas Profesionales”. Advertimos que los estudiantes necesitaban más y, buscando explicaciones, comprendimos que no existía un tratamiento sistemático del tema y quedaba bastante por hacer en este campo. De ahí

surge la idea de abordarlo desde diferentes posibilidades a nuestro alcance y, una de ellas, sería reconducir la formación en esta temática a través de la realización del Practicum.

Las finalidades

FINALIDAD:

Ofrecer una formación dirigida a clarificar y consolidar la identidad profesional del pedagogo, "descubriendo" (en lo posible, "realizando") actuaciones específicas propias del campo de intervención pedagógico-educativa.

OBJETIVOS:

1. Describir el Centro donde realiza las prácticas
2. Delimitar los posibles ámbitos profesionales del pedagogo, determinando en cada uno de ellos las diferentes modalidades o campos necesitados de tratamiento educativo.
3. Determinar funciones y actuaciones concretas en los distintos ámbitos y modalidades profesionales.
4. Describir los agentes personales (sujetos a los que se dirige la acción, profesionales, gestores, ...) metodologías, procedimientos, instrumentos, materiales didácticos, recursos de todo tipo, necesarios en la intervención pedagógico-educativa.
5. Recoger/elaborar materiales empleados en el ejercicio profesional.
6. Diseñar un programa de intervención educativa adaptado al Centro de Prácticas.
7. Elaborar un Informe completo del trabajo realizado.

La finalidad está claramente dirigida a delimitar, clarificar y completar el conocimiento que los estudiantes posean respecto a la identidad y al perfil profesional propio de los estudios que están realizando. En razón al tiempo de presencia en los centros de prácticas (seis semanas), se pide a los estudiantes que, al menos, "descubran" y, en lo posible, "realicen" actuaciones propias del profesional que quieren llegar a ser y para lo que se están preparando.

A través de los objetivos concretamos esta amplia aspiración y, como se puede observar, partimos del conocimiento del centro de prácticas (objetivo 1) -en cuanto contexto de trabajo donde los pedagogos desarrollan su labor profesional-, para centrarnos en el campo de las funciones y tareas propias de un pedagogo en dichos contextos (objetivo 3). Esta labor de concreción se continúa dirigiéndonos al conocimiento de todos los elementos (personales, funcionales y materiales) caracterizadores de cada ámbito y modalidad profesional (objetivos 4 y 5).

Para lograr el objetivo número dos, se solicitó que, en la asignación de estudiantes a supervisar, estuvieran representados todos, -o el máximo-, de contextos propios de la intervención de un pedagogo, dicho de otro modo, cada estudiante supervisado realizaría sus prácticas en un centro distinto. De esa forma podríamos acercarnos a los varios ámbitos y modalidades, logrando con ello, una información derivada de la práctica y obtenida desde la realidad laboral concreta.

Los objetivos seis y siete están referidos a realizaciones "establecidas" de nuestros programas de practicum que no podemos olvidar,

no sólo por responder a directrices generales derivadas desde niveles de gestión y coordinación, sino porque las entendemos altamente formativas.

Las Actividades

- 1. Describir el Centro donde realiza las prácticas**
 - 1.1. Recoger información apoyándose en el documento proporcionado.
 - 1.2. Ordenarla y presentarla en archivo del programa Microsoft Office Word
- 2. Delimitar los ámbitos profesionales del pedagogo y sus diversas modalidades de actuación**
 - 2.1. Revisión de diversas bases de datos sobre el campo (P. Supervisor/a y Estudiantes)
 - 2.2. Determinar diferentes ámbitos profesionales del pedagogo (*Prof. Supervisor/a*)
 - 2.3. Delimitar en cada ámbito, las diferentes modalidades de actuación (*Prof. Supervisor/a*)
- 3. Determinar funciones y actuaciones concretas en los ámbitos y modalidades profesionales**
 - 3.1. Revisión de diversas bases de datos (P. Supervisor/a y Estudiantes)
 - 3.2. Determinar funciones del pedagogo y tareas concretas a nivel general. (*Prof. Supervisor/a*)
 - 3.3. Delimitar las funciones y tareas del pedagogo en ámbitos específicos de actuación (*Estudiantes*)
 - 3.4. Contrastar la información obtenida a nivel teórico con la realidad vivida en la práctica. (Tutor/a; Estu.).
 - 3.5. Elaborar un listado completo de funciones y tareas derivadas de teoría y práctica. (Tutor/a; Estud.).
- 4. Describir sujetos a los que se dirige, metodologías, procedimientos, instrumentos, materiales didácticos, recursos de todo tipo necesarios en la intervención pedagógico-educativa.**
 - 4.1. Revisión de diversas bases de datos (Estudiantes)
 - 4.2. Contrastar la información obtenida (teoría) con la realidad vivida en la práctica. (Tutor/a; Estudiantes).
- 5. Recoger/elaborar materiales empleados en el ejercicio profesional.**
 - 5.1. Recopilar materiales hallados en la revisión de teoría (*Estudiantes*)
 - 5.2. Recopilar materiales utilizados en la práctica (*Profesionales Tutores*)
 - 5.3. Elaborar nuevos materiales necesarios en la práctica (*Tutor; Estudiantes*)
 - 5.4. Elaborar dossier completo derivado de teoría y práctica (*Estudiantes*)
- 6. Diseñar un programa de intervención educativa**
 - 6.1. Explicar características, elementos, requisitos ... de un proyecto de intervención (*Supervisora*)
 - 6.2. Llegar a comprender las claves para elaborar proyectos de intervención (*Estudiantes*)
 - 6.3. Abordar el diseño de un proyecto de intervención educativa (*Estudiantes*)
- 7. Elaborar un Informe completo del trabajo realizado**
 - 7.1. Reunir en un cuerpo común todo el trabajo realizado siguiendo esquema
 - 7.2. Entrega definitiva
 - 7.3. Presentar los resultados al grupo de pares

En relación a las actividades se han tenido en cuenta los siguientes aspectos que consideramos importantes:

Se presentan vinculadas a cada uno de los objetivos planteados y, en el deseo de lograrlos, se prevén tantas como consideramos necesarias para ello.

Al tiempo que las presentamos-describimos se va indicando, para cada una de ellas, a quién corresponde realizarla. De este modo distribuimos tareas entre los agentes responsables de la formación derivada del Practicum: estudiantes, supervisores y tutores. Tiene la ventaja de dejar claro desde un principio (Seminario Inicial de Practicum), no sólo lo que hay que hacer, sino quién debe hacerlo.

Se ha cuidado trabajar la doble vertiente teoría-práctica en el tratamiento del tema que estudiamos. Se pretende vincular al máximo los dos grandes aspectos de formación presentando actividades que suponen búsqueda de información a nivel teórico en diferentes bases de datos, que más tarde, completarán, contrastarán en el contexto real donde realizan las prácticas unas veces, observando, otras, entrevistando a los diversos agentes (directivos, profesionales y el propio tutor asignado).

Los Recursos Didácticos

Como tales consideramos la BIBLIOGRAFÍA que proporciona la supervisora en archivos independientes según el ámbito profesional donde se realicen las prácticas, y una serie de DOCUMENTOS que constituyen los instrumentos a través de los cuales se recogerá la información indicada en las actividades, que permitirá acercarnos al logro de los objetivos. Los facilita la supervisora y se relacionan a continuación:

- Documento 1. Datos y Características del Centro de Prácticas (Actividad 1.1.)
- Documento 2. Relación Funciones-Tareas derivadas de Teoría y Práctica (Actividades 3.3., 3.4. y 3.5.)
- Documento 3. Valoración de Funciones-Tareas derivadas de la Teoría (Actividades 3.3., 3.4. y 3.5.)
- Documento 4. Valoración de Funciones-Tareas derivadas de la Práctica (Actividades 3.3., 3.4. y 3.5.)
- Documento 5. Esquema Presentación Final del Trabajo (Actividad 7.1.)
- Documento 6. Fichas de Bibliografía (Actividades 2.1., 3.1., 4.1. y 5.1.)
- Documento 7. Esquema Presentación Aportaciones (Actividad 7.3.)

Los documentos relacionados (Ver en Anexo), elaborados por la supervisora, se consideran necesarios para efectuar las actividades previstas en el programa. Como puede apreciarse, entre paréntesis se indica la actividad para la que se deben emplear ayudando a reforzar la comprensión de las actuaciones.

Los Tiempos

ACTIVIDADES Y ASIGNACIÓN DE TIEMPOS							
OBJETIVO 1: Describir el Centro donde realiza las prácticas	ACTIVIDADES	TIEMPO					
		1	2	3	4	5	6
1.1. Recoger información apoyándose en el documento entregado.		X					
1.2. Ordenarla y presentarla en archivo de Microsoft Office Word.			X				
OBJETIVO 2: Delimitar ámbitos profesionales del pedagogo y sus modalidades	ACTIVIDADES	TIEMPO					
		1	2	3	4	5	6
2.1. Revisión de diversas bases de datos sobre el campo		X	X	X	X	X	X
2.2. Determinar diferentes ámbitos profesionales del pedagogo		X					

2.3. Delimitar en cada ámbito, las diferentes modalidades de actuación	X					
OBJETIVO 3: Determinar funciones-actuaciones en ámbitos y modalidades profesionales ACTIVIDADES	TIEMPO					
	1	2	3	4	5	6 7
3.1. Revisión de diversas bases de datos.	X	X	X	X	X	X X
3.2. Determinar funciones del pedagogo y tareas concretas a nivel general.	X					
3.3. Delimitar funciones y tareas del pedagogo en ámbitos específicos de actuación	X	X	X	X	X	
3.4. Contrastar la información obtenida (teoría) con la realidad vivida en la práctica.					X	
3.5. Elaborar listado completo de funciones y tareas derivadas de teoría y práctica					X	
OBJETIVO 4: Describir sujetos,...recursos de todo tipo en la intervención pedagógica ACTIVIDADES	TIEMPO					
	1	2	3	4	5	6 7
4.1. Revisión de diversas bases de datos.	X	X	X	X	X	X X
4.2. Contrastar la información obtenida (teoría) con la realidad vivida en la práctica	X	X	X	X	X	
OBJETIVO 5: Recoger/elaborar materiales empleados en el ejercicio profesional. ACTIVIDADES	TIEMPO					
	1	2	3	4	5	6 7
5.1. Recopilar materiales hallados en la revisión de teoría	X	X	X	X	X	X X
5.2. Recopilar materiales utilizados en la práctica	X	X	X	X	X	X X
5.3. Elaborar nuevos materiales necesarios en la práctica					X	X
5.4. Elaborar dossier completo derivado de teoría y práctica					X	X
OBJETIVO 6: Diseñar un programa de intervención educativa ACTIVIDADES	TIEMPO					
	1	2	3	4	5	6 7
6.1. Explicar características, elementos, requisitos... de un proyecto de intervención	X	X				
6.2. Llegar a comprender las claves para elaborar proyectos de intervención.	X	X				
6.3. Abordar el diseño de un proyecto de intervención educativa.				X	X	X X
OBJETIVO 7: Elaborar un Informe completo del trabajo realizado ACTIVIDADES	TIEMPO					
	1	2	3	4	5	6 7
7.1. Reunir en un cuerpo común todo el trabajo realizado siguiendo esquema					X	X
7.2. Entrega definitiva						X
7.3. Presentar los resultados al grupo de pares						X

Las actividades se distribuyen a través de siete semanas; las seis primeras, de estancia en centros (mínimo, cinco horas diarias) y una posterior, dedicada a la presentación de resultados.

Hay actividades a realizar en el período inicial (introductorias a la acción de prácticas), otras, como la revisión de bases de datos, pueden exigir su aplicación durante todo el proceso, y las que implican presentación de resultados, situadas al final del período de prácticas.

Especial atención dedicamos a la presentación de los resultados, fruto de la indagación realizada, al resto de los compañeros. Para ello se organiza un Seminario en el que los estudiantes hacen partícipes a sus pares de los hallazgos obtenidos en relación a los diferentes ámbitos y modalidades profesionales y a la actuación específica de los pedagogos. De este modo, logramos presentar un abanico amplio de modalidades profesionales y clarificar las actuaciones de los pedagogos en un gran número de centros de prácticas, que de otra forma, sería más costoso en tiempo y otros recursos, o, imposible.

La Evaluación

Evaluación del estudiante. La calificación girará en torno a:

1. Estudio sobre Identidad Profesional: 2

- 1.1.Grado de realización de los objetivos propuestos
- 1.2.Calidad de los trabajos a realizar (elaboración de instrumentos de recogida de datos, realización de lecturas, aplicación de instrumentos, revisión de bases de datos, etc.).

2. Proyecto de intervención pedagógica:2

- 2.1.Diseño del proyecto
- 2.2.Grado de elaboración del mismo
- 2.3.Calidad de los trabajos a realizar (elaboración de instrumentos de recogida de datos, realización de lecturas, aplicación de instrumentos, revisión de bases de datos, etc.).

3. Diario: 1

4. Seguimiento del trabajo (Tutorías): 1

- 4.1.Orientación-Supervisión progresiva del trabajo relativo a:
 - 4.1.1. Objetivos del programa
 - 4.1.2. Elaboración del proyecto
 - 4.1.3. Realización de diarios
 - 4.1.4. Otros

5. Seminarios de Practicum: 2

- 5.1.Asistencia
- 5.2. Intervenciones serias y fundamentadas
- 5.3.Trabajo personal constante (continuado)

6. Sesión Final de Practicum: 2

- 6.1.Asistencia :0.5
- 6.2.Presentación del proyecto de innovación-intervención aplicado durante el practicum: 1
- 6.3.Intervenciones serias y fundamentadas: 0.5.

Evaluación del Programa elaborado por el supervisor/supervisora

Los estudiantes harán cuantas sugerencias consideren necesarias para mejorar el programa de Practicum.

La evaluación se presenta dirigida tanto a los estudiantes como al programa elaborado por la supervisora. En relación a la primera, se indican los aspectos objeto de evaluación junto a la calificación global y los indicadores a considerar en cada uno de ellos. En cuanto a la evaluación del programa, se solicita de los estudiantes que hagan las sugerencias oportunas dirigidas a mejorarlo, durante el proceso y también al final; ésta, apoyada en una escala de valoración construida al efecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *Título de grado en Pedagogía y Educación Social: Libro Blanco*. V.1. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. También en: <http://www.aneca.es>
- Feen-Calligan, H.R. (2005). Constructing Professional Identity in Art Therapy Through Service-Learning and Practica. *Art Therapy Journal of the American Art Therapy Assoc*, 22(3), 122. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=eric3&NEWS=N&AN=EJ718703>

Global University Network for Innovation (2009). *La Educación Superior en Tiempos de Cambio: Nuevas Dinámicas para la Responsabilidad Social*. Madrid: Mundi-Prensa.

Merseth, K.K, Sommer, J. & Dickstein, S. (2008). Bridging Worlds: Changes in Personal and Professional Identities of Pre-Service Urban Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 89. Retrieved from <http://www.teqjournal.org/>

Molina, E. (dir.), Bolívar, A., Burgos, A. y Ponce, C. (2007). Mejorar el Practicum de Pedagogía. Aportaciones desde la Investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 443-461.

Molina, E. (dir.); Gallego, MªJ. y Pérez, P. (2004). La Mejora del Practicum, Esfuerzo de Colaboración. “Profesorado” *Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Volumen 8*, Nº 2. ISSN 1138-414X, Monográfico: “Practicum”. Referencia Web: www.ugr.es/local/recfpro/Rev82.html

Qualls, S.H., Segal, D.L., Benight, C.C & Kenny, M.P. (2005). Geropsychology Training in a Specialist Geropsychology Doctoral Program. *Gerontology & Geriatrics Education*, 25(4), 21. Retrieved from http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1300/J021v25n04_03

Anexo 1. DATOS Y CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO DE PRÁCTICAS

El documento tiene por finalidad recoger información considerada relevante para orientar la elección fundamentada por parte de los estudiantes del centro y ámbito profesional donde desarrollar sus prácticas profesionales. De igual modo se entiende fundamental para orientar actuaciones ajustadas a cada centro y modalidad profesional. Para ello estimamos muy necesaria su colaboración que agradecemos.

CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE PRÁCTICAS					
Nombre del Centro:					
Dirección:		E-mail: Web:	Teléfono:		Fax:
Ámbito Profesional en que se inscribe:	Educativo	Social	Cultural	Empresarial	Investigación
Modalidad/es que atiende (Asistencia a Mayores, Atención a Menores, etc.):					
Finalidad/es:					
Sujetos que atiende:					
Actividad que desarrolla:					
Tiempo	Períodos temporales:		Tipo de jornada:		Horarios:
Tipo de Personal (Rodee con círculo)	Trabajador Social	Educador Social	Pedagogo	Otros:	
Relación con Empresa (Rodee con círculo)	Fijo	Contratado	Voluntarios	Otros:	
Problemas que suele atender:					
Tipos de actuaciones más frecuentes:					
Programas de intervención pedagógica que desarrolla:					
Programa formativo que aplica a los estudiantes en Prácticas (Adjuntar si lo hubiere):					
Otros datos que considere de interés:					

Anexo 2. RELACIÓN FUNCIONES-TAREAS DERIVADAS DE TEORÍA Y PRÁCTICA

Relacione las funciones a desempeñar por el pedagogo (extraídas de la revisión de bibliografía y también derivadas de la práctica) relacionándolas con las tareas o actividades que implica su realización

ACTUACIÓN DEL PEDAGOGO (Actividad 3.3.-3.5)	
Ámbito Profesional:	
Modalidad:	
Derivadas de la TEORÍA	
FUNCIONES	TAREAS
1.	1.1. 1.2. 1.3.
2.	2.1. 2.2. 2.3.
3.	3.1. 3.2. 3.3.
4.	4.1. 4.2. 4.3.
5.	5.1. 5.2. 5.3.
Desarrolladas en la PRÁCTICA	
FUNCIONES	TAREAS
6.	6.1. 6.2. 6.3.
7.	7.1. 7.2. 7.3.
8.	8.1. 8.2. 8.3.
9.	9.1. 9.2. 9.3.
10.	10.1. 10.2. 10.3.
CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS	

Anexo 3. VALORACIÓN DE FUNCIONES-TAREAS DERIVADAS DE LA TEORÍA

Relacione en la columna izquierda las funciones y tareas extraídas de la revisión bibliográfica (Indicando autor, año y páginas). A continuación, solicite la opinión de su tutor sobre sus características en la práctica (importancia, aplicabilidad y realización).

DERIVADAS DE LA TEORÍA (Actividad 3.3.-3.5)												
Ámbito Profesional:												
Modalidad:												
FUNCIONES	PRÁCTICA											
	Importante		Aplicable		Se realiza							
	Si	No	Si	No	Si	No						
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
TAREAS	Importante						Aplicable		Se realiza			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	1.1											
1.2.												
1.3.												
2.1.												
2.2.												
2.3.												
3.1.												
3.2.												
3.3.												
4.1.												
4.2.												
4.3.												
5.1.												
5.2.												
5.3.												
CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS:												

Anexo 4. VALORACIÓN DE FUNCIONES-TAREAS DERIVADAS DE LA PRÁCTICA

Relacione en la columna izquierda las funciones y tareas desarrolladas en la realidad, solicitando del tutor de prácticas que valore su importancia en la intervención educativa del pedagogo, en una escala de 1 a 5 en la que 1= **Nada** importante; 2=**Poco** importante; 3= **De regular** importancia; 4= **Bastante** importante; 5= **Muy** importante.

DERIVADAS DE LA PRÁCTICA (Actividad 3.3.-3.5)							
Ámbito Profesional:	Modalidad:	FUNCIONES	Valoración				
			1	2	3	4	5
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
TAREAS						Valoración	
1.1.			1	2	3	4	5
1.2.							
1.3.							
2.1.							
2.2.							
2.3.							
3.1.							
3.2.							
3.3.							
4.1.							
4.2.							
4.3.							
5.1.							
5.2.							
5.3.							

CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS:

Anexo 5. ESQUEMA PARA LA PRESENTACIÓN FINAL DEL TRABAJO

1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO DONDE REALIZA LAS PRÁCTICAS (Cuadro y comentario complementario)
2. EL PEDAGOGO EN (*Modalidad* donde realiza el practicum desde una perspectiva teoría-práctica)
 - 2.1. Características de la modalidad estudiada
 - 2.2. Sujetos a los que atiende
 - 2.3. Finalidades y objetivos que pretende
 - 2.4. Funciones y tareas a desempeñar por el pedagogo
 - 2.4.1. Estudio comparado: Correspondencia Teoría-Práctica
 - 2.4.2. Relación total de funciones y tareas
 - 2.5. Metodología utilizada para el desarrollo de la intervención educativa
 - 2.6. Instrumentos y materiales (didácticos) empleados
 - 2.6.1. Hallados en la revisión teórica
 - 2.6.2. Utilizados en la práctica
 - 2.6.3. De nueva elaboración derivados de la actuación en el Practicum
 - 2.7. Recursos necesarios para la intervención pedagógico-educativa
 - 2.8. Evaluación de las realizaciones (tipo, procedimiento, instrumentos, etc.)
3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA (VER CUADERNILLO DE TRABAJO)
4. DIARIO
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
6. ANEXOS Y APÉNDICES
 - 6.1. Material recogido durante la investigación (boletines informativos, folletos, etc.)
 - 6.2. Información obtenida en el proceso de búsqueda (notas, direcciones, contactos, etc.)
 - 6.3. Protocolo de las entrevistas, cuestionario, etc.
 - 6.4. Grabaciones
 - 6.5. Transcripciones
 - 6.6. Otros

Anexo 6.

6.1. FICHA REVISIÓN DE BIBLIOGRAFÍA

Referencia bibliográfica:
Extracto del Índice: (Indicando qué contenidos resultan útiles para el trabajo y por qué)
Observaciones: (Utilidad general, existencia de materiales, etc.)

6.2. ESQUEMA PRESENTACIÓN APORTEACIONES

(Para la presentación en Seminario de Aportaciones...)

1 CONTEXTO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

- 1.1. **Descripción general del centro:** Ámbito profesional donde se sitúa; Modalidades diferentes de actuación; Finalidades y objetivos; Sujetos a que se dirige; Tiempos empleados; Problemas que suele atender; Actividad desarrollada; Ubicación física, social, ...; Profesionales que intervienen; Organigrama del centro. Lugar del pedagogo dentro de la organización
- 1.2. **Descripción de la actuación del pedagogo:** Características generales del puesto ocupado; Finalidades; Problemática a tratar; Funciones desempeñadas; Actividades que realiza; Problemas más frecuentes; Tiempos empleados; Recursos: Materiales didácticos; etc. .
- 1.3. **Formación y Acceso al puesto:** Competencias requeridas para el desarrollo de la actividad profesional; Contenidos necesarios para desempeñar el puesto; Estrategias utilizadas para adquirir la formación requerida (licenciatura, cursos, master, etc.); Procedimientos de información que mostraron la existencia del campo profesional; Modo de acceso al puesto.

2. INTERVENCIÓN REALIZADA DURANTE EL PRACTICUM

Descripción del proyecto de intervención pedagógica realizado

3. CONSIDERACIONES PARA EL PRACTICUM

- 3.1. Para que el Practicum cumpla de forma óptima la misión de clarificar la identidad profesional del pedagogo y facilitar la realización práctica de las funciones de dichos profesionales sería conveniente: (en relación a: Objetivos; Estructura Académica y Temporal [Programas, contenidos, fases, etc.]; Gestión; Coordinación; Agentes formadores [Supervisor Facultad, Tutor Centro Prácticas]; Actividades [Seminarios de trabajo, Visitas, Jornadas de Información, Proyectos de intervención, etc.]; Recursos; Evaluación.

LA GESTIÓN DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS. PRESENTACIÓN DEL REGLAMENTO REGULADOR EN LA FACULTAD DE CC. ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES DE LA UCLM

Fabio Monsalve

Universidad de Castilla La Mancha

Angel Tejada Ponce

Universidad de Castilla La Mancha

Las Prácticas Académicas Externas (PAEs) se han configurado como un pilar fundamental en la formación curricular de los estudiantes de los Grados en Economía y Administración y Dirección de las Empresas de la Universidad de Castilla-La Mancha. La importancia que, desde la Universidad y, en especial, desde la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete se ha querido conceder al proceso de formación en entidades externas, ha quedado reflejada en el nuevo carácter curricular de las prácticas en los vigentes planes de estudio. La obligatoriedad de la asignatura ha obligado a redefinir en su totalidad el Programa de Prácticas Externas; en concreto, se han diseñado *ex novo* un Plan Estratégico, que incremente la calidad del servicio, y un Procedimiento de Gestión, que dote de un marco regulador a todos los antes implicados, todo ello con el objeto de simplificar la dimensión administrativa y concentrar esfuerzos en los aspectos académico-pedagógicos.

INTRODUCCIÓN

Una sensación recurrente entre los egresados españoles suele ser la falta de confianza ante el desempeño a realizar en su incorporación al mundo laboral; lo cual, puede atribuirse, en parte, a la percepción de haber adquirido únicamente “conocimientos teóricos” y, en parte, a la incertidumbre propia asociada a cualquier inicio de actividad. Dicha sensación podrá desaparecer de inmediato o bien extenderse en el tiempo dependiendo de las particulares características del puesto de trabajo y de la entidad que contrata, así como de las actitudes y aptitudes del alumno. Resulta particularmente interesante diferenciar dos situaciones extremas de incorporación. Por una parte, llegar a un entidad con un departamento de acogida—formación y que cuenta con un

protocolo de acompañamiento del nuevo empleado (trabajo en equipo, formación específica, supervisión de su trabajo...) hasta su total autonomía laboral. Por otra parte, una situación más comprometida, en la que el egresado accede directamente al puesto de trabajo sin más directrices que la de que hay que sacar la “faena” adelante. Entre estos dos extremos encontramos un *continuum* de entidades con mayor o menor atención al proceso de acogida-formación.

La versatilidad laboral de los alumnos de Economía y Administración y Dirección de Empresas hace muy complicado determinar cuál será el tipo de entidad al que se enfrentará el alumno, por lo que la formación práctica adquiere una relevancia especial, no tanto por el *aprendizaje de tareas*, cuanto por lo que podríamos denominar el *aprendizaje de incorporación*. Es decir; lo relevante no es que el alumno aprenda las tareas propias y específicas de una entidad financiera o de una compañía de seguros o de una pequeña asesoría o de una administración pública (pues puede que en el futuro trabaje en otro sector totalmente distinto) sino que el alumno en prácticas aprenda sobre el “proceso de incorporación”, sobre el proceso gradual de “adquisición de confianza” y sobre las actitudes que las entidades esperan en ellos. Todo lo anterior convierte las Prácticas Académicas Externas (PAEs) en un vehículo esencial en la transición del mundo académico al laboral.

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete (FCEE) ha venido concediendo una gran relevancia al programa de PAEs, concretada en una serie de medidas institucionales, académicas y normativas encaminadas a hacer del Programa de Prácticas de la Facultad un elemento distintivo de calidad de la oferta formativa del Centro. Entre las medidas adoptadas destacarían:

- En el *ámbito institucional*, la creación y puesta en marcha de una Oficina de Prácticas Externas (OPE), con el objetivo de ofrecer a los alumnos un servicio de “ventanilla única” en el que puedan resolver todas las cuestiones relacionadas con las PAEs. La OPE la dirige el Coordinador de Prácticas y cuenta con una persona de apoyo administrativo.
- En el *ámbito académico*, se ha iniciado un proceso de reflexión en el actual Equipo de Dirección sobre cuáles pueden ser las fórmulas más adecuadas para supervisar, tutorizar y evaluar al estudiante en su proceso de *aprendizaje de incorporación*. Uno de los grandes problemas que plantean los programas de prácticas suele ser el de las expectativas que generan entre los colectivos implicados (entidades colaboradoras, alumnos y tutores académicos). La habitualmente excelente predisposición inicial puede verse afectada si las exigencias adicionales que las prácticas implican desbordan la carga de trabajo normal que

todos ellos ya tienen. Siendo necesario encontrar el equilibrio entre la calidad deseada y esfuerzo requerido.¹

- Por último, en el ámbito normativo, destacarían dos actuaciones:
 - La aprobación en 2010 de los nuevos planes de estudios de Grado en Economía y Grado en Administración y Dirección de Empresas adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los que las prácticas externas se integran como asignatura curricular. En concreto, los mencionados planes contemplan dos asignaturas de formación práctica, una obligatoria de 12 créditos ECTS y una optativa de 6.
 - La aprobación por Junta de Facultad en diciembre de 2012, de un Procedimiento de Gestión las PAEs que trata de sistematizar los procesos y clarificar el escenario que el nuevo carácter curricular introduce en las prácticas.

En esta comunicación nos centraremos en la última de las medidas, presentando *la estandarización de los procesos y desarrollos a que dan lugar las prácticas y su regulación en un Procedimiento de Gestión*. Describiremos cómo están organizadas las prácticas en el Centro: las distintas modalidades, su programación como asignaturas, los documentos empleados, el calendario establecido, etc. Expondremos después cómo esta información, formalizada en un documento de procedimiento, ayuda a profesores/as, alumnos/as y profesionales a clarificar cuáles son sus funciones y a ajustar las expectativas.

Nuestro objetivo es, pues, compartir con compañeros/as de otros Centros nuestra experiencia; enriquecernos con sus sugerencias y, en la medida de lo posible, realizar aportaciones a partir del camino recorrido.

Dedicaremos el siguiente apartado a contextualizar el programa de prácticas de la Facultad. Para ello haremos un breve recorrido histórico por las fases del programa, con especial referencia al plan estratégico aprobado recientemente y presentaremos los resultados de gestión del presente curso académico. Posteriormente caracterizaremos las PAEs desde el punto de vista académico y pedagógico según el vigente plan de estudios. El cuarto apartado se dedica a presentar las líneas maestras del Procedimiento de Gestión.

LAS PRÁCTICAS EN LA FACULTAD DE CC. EE Y EE DE ALBACETE

La FCEE inició su andadura en el curso académico 1989/1990 ofreciendo, prácticamente desde sus inicios, la posibilidad de realizar prácticas a sus alumnos. Si bien, el programa no adquiriría carta de naturaleza hasta la creación de un Vicedecanato de Prácticas. La dedicación prestada por su primer titular así como la creación de la mencionada OPE supusieron un salto

¹ Las conclusiones y resultados operativos de dicha línea de trabajo serán objeto de una futura comunicación; si bien algunos de los acuerdos adoptados quedan reflejados en el Procedimiento de Gestión que se describe en la presente comunicación.

cualitativo en el programa de prácticas y sus capacidades de gestión, con 1838 prácticas tramitadas y 1775 colaboraciones de empresa desde el año 2004 hasta el 2012.

En el presente curso académico 2012/13 el programa de prácticas sufre un importante cambio derivado, por una parte, de la ya mencionada puesta en marcha de las prácticas curriculares y, por otra, de la eliminación (por razones presupuestarias) del Vicedecanato con competencias exclusivas y su sustitución por la figura de Coordinador de Prácticas.

Este nuevo escenario lleva al Equipo de Dirección a poner en marcha un plan estratégico para el programa de prácticas compuesto por 13 medidas articuladas en torno a tres áreas prioritarias de actuación: administrativa, académica y entidades colaboradoras. Las líneas maestras del plan son:

- Aumentar la eficiencia en la gestión de las PAEs, buscando simplificar procedimientos que permitan a los colectivos implicados...
- ... centrar sus esfuerzos en la dimensión académico-pedagógica.

Directrices Estratégicas

ÁREA ADMINISTRATIVA

1. Implantar la administración electrónica en la gestión de la oficina de prácticas.
2. Aumentar la eficacia y cercanía en la prestación del servicio.
3. Aumentar la coordinación con el CIPE de la UCLM

ÁREA ACADÉMICA

4. Elaborar un Procedimiento de Gestión que sistematice los procesos a que da lugar la realización de las prácticas.
5. Diseñar el proceso de evaluación de las prácticas externas curriculares y extracurriculares.
6. Diseñar el proceso de Form Previa del Alumno.
7. Elaborar un documento de buenas prácticas.
8. Definir el rol del tutor académico.
9. Definir el rol del coordinador de prácticas en el proceso de evaluación de las

ÁREA ENTIDADES COLABORADORAS

10. Potenciar relaciones de colaboración con las entidades colaboradoras, con especial atención a las instituciones sin ánimo de lucro
11. Potenciar la internalización del programa de PAEs a través de la formalización de acuerdos de colaboración con entidades internacionales.
12. Definir el rol del tutor de la entidad colaboradora

Figura 1.- Plan Estratégico del Programa de PAEs de la FCEE

En el ámbito de la gestión, el presente curso 2012/13 ha venido condicionado por la puesta en marcha de la asignatura curricular y su ubicación temporal en un período “no habitual” hasta ahora (meses de febrero-mayo). Además, la OPE ha seguido dando cobertura al programa de prácticas voluntarias para los alumnos de los extintos planes de Licenciatura. Hasta el 31 de mayo, sin considerar pues la oferta de verano, el Centro ha gestionado un total de 174 prácticas; 125 curriculares de Grado y 49 voluntarias de Licenciatura. La Tabla 1 presenta los Campos de Prácticas por tipo de entidad. Se observa como predominan claramente las empresas privadas y, entre ellas, las entidades financieras, pese a no ser el período estival.

Empresas	138	79,31%
<i>Entidades Financieras</i>	27	15,52%
<i>Asesorías</i>	27	15,52%
<i>Agroalimentario</i>	10	5,75%
<i>Otros</i>	71	
Entidad Sin ánimo de Lucro	4	2,30%
Instituciones Públicas	32	18,39%
<i>Administración Local</i>	15	8,62%
<i>Sanidad</i>	11	6,32%
<i>Universidad</i>	4	
<i>Otros</i>		0,00%
TOTAL	174	100,00%

Tabla 1.- Prácticas Gestionadas en la FCEE. Curso 2012/13

Una vez caracterizado estratégica y cuantitativamente el programa de PAEs de la FCEE pasamos, en el siguiente apartado, a presentar la asignatura de curricular de prácticas externas, según las directrices recogidas en la ficha de la memoria Verifica presentada a la ANECA .

LA ASIGNATURA CURRICULAR DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Caracterización académica y pedagógica

La asignatura de Prácticas en Empresas en los Grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas se ubica temporalmente en el segundo semestre de cuarto curso, con una carga académica de 12 créditos (300 horas) y carácter obligatorio. Para poder matricularse en esta asignatura es necesario que el estudiante haya superado, al menos, 120 créditos. Las características

Los resultados de aprendizaje esperados y que pueden medirse u observarse son:

- Aplicar modelos y técnicas de análisis del entorno económico y jurídico al que las empresas se enfrentan en la actualidad, con especial atención a la búsqueda de oportunidades y la anticipación a los posibles cambios.
- Aplicar la normativa y los sistemas contables que conducen a la obtención, análisis e interpretación de información externa e

interna a la empresa para la toma de decisiones de los distintos agentes interesados en ella, como accionistas, directivos, clientes, empleados o administración pública.

- Aplicar las teorías y modelos de organización de las empresas desde perspectivas estructurales y conductuales para asegurar su funcionamiento eficaz y eficiente, prestando especial atención a los aspectos humanos en las organizaciones.
- Conocer los procesos orientados a crear, comunicar, suministrar e intercambiar productos y servicios en el mercado que tienen valor para clientes, empresas y sociedad en general.
- Conocer cómo tiene lugar el intercambio de recursos económicos a lo largo del tiempo entre los individuos, empresas e instituciones financieras, lo que implica el análisis de las decisiones de inversiones y financiación en la empresa, la teoría de carteras, la valoración de activos y el funcionamiento de los mercados financieros.
- Desarrollar el liderazgo y la autocritica.
- Entender la diversidad en términos de personas y culturas.
- Asumir una responsabilidad social en la toma de decisiones.
- Escuchar, negociar, persuadir y defender argumentos oralmente o por escrito.
- Trabajar de forma autónoma y con iniciativa personal.
- Resolver problemas de forma creativa e innovadora.

Las actividades formativas previstas para alcanzar los anteriores resultados de aprendizaje, así como la metodología a emplear y la carga académica asignada vienen recogida en la siguiente tabla (sobre éstas volveremos en el siguiente apartado).

Actividades formativas	Metodología	ECTS
Seminario de Orientación	Clase magistral	0,5
Realización de prácticas	Actividad autónoma del estudiante	9,5
Supervisión y tutorización de la universidad	Trabajo tutorizado	0,5
Supervisión y tutorización en la empresa	Trabajo tutorizado	0,5
Elaboración de la memoria	Actividad autónoma del estudiante	1

Tabla 2.- Ficha Académica de la asignatura

Desafíos de gestión

El nuevo carácter curricular de las prácticas plantea unos desafíos que han obligado a reformular el programa de PAEs; entre ellos:

- La obligación, por parte del Centro, de garantizar un campo de prácticas a todos los alumnos que se matriculen en la asignatura. Obligación que se complica por la ubicación temporal de las prácticas, por la densidad empresarial de Albacete y, coyunturalmente, por la situación de crisis económica.
- La necesidad de armonizar los intereses de las entidades y del propio Centro en relación, entre otros temas, con:
 - El período de realización de prácticas, pues las entidades manifiestan preferencias por el período estival.
 - El cómputo de horas de realización, pues las 237,5 horas presenciales asociadas a 9,5 créditos distan de los tres meses considerados habituales por las entidades.
- La implicación del claustro de profesores en un proceso de supervisión y tutorización que, hasta ahora, venía siendo desempeñado unipersonalmente por el Vicedecano-Coordinador de la Oficina de Prácticas.
- La implicación de los alumnos en el proceso de búsqueda y gestión de los campos de prácticas.
- La gestión de las prácticas de aquellos alumnos que deciden realizarlas fuera del período ordinario. En concreto
 - Alumnos que desean posponer las prácticas al verano, estando ya matriculados;
 - Alumnos que desean adelantarlas al verano del curso anterior en el que habrían de matricularse.
- La coordinación con los servicios centrales de prácticas externas de la Universidad.
- La garantía de un proceso de asignación justo y transparente.
- La simplificación y estandarización de los procedimientos.

Una vez contextualizadas las prácticas en el Centro y caracterizada las asignaturas de prácticas pasamos a describir propiamente el Procedimiento de Gestión puesto en marcha el presente curso académico.

EL PROCEDIMIENTO DE GESTIÓN

Objetivo, normativa y caracterización

El Procedimiento de Gestión que procede a presentarse regula solamente las PAEs de Grado. El resto de la oferta formativa del Centro se regula por sus respectivos programas académicos; si bien la documentación y procesos son similares.

El marco normativo viene determinado principalmente por el RD 1707/201, de 18 de noviembre por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudios universitarios y por la Normativa de Prácticas Académicas Externas de los Estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha (Acuerdo del Consejo de Gobierno de 22 de mayo de 2013)

El Procedimiento distingue entre *prácticas curriculares* (las que con carácter obligatorio u optativo se integran en el plan de estudios), las *extracurriculares* (realizadas voluntariamente) y las *extracurriculares convalidables* (aquellas que el alumno realiza para ser convalidadas una vez se matricule).

Órganos de gestión

La FCEE se ha dotado de los siguientes órganos de gestión.

- Un Vicedecano, que supervisa el programa de PAEs.
- Un Coordinador de Prácticas, que dirige el programa de PAEs.
- Una Comisión Académica de PAEs que, con carácter consultivo, apoya al Equipo de Dirección en la organización y desarrollos del programa de PAEs.
- Una Oficina de Prácticas Externas (OPE), que funciona como unidad de apoyo administrativo a la gestión del programa de PAEs.

Actividades formativas

Seminario de orientación

Tiene por objetivo formar al alumno en las actitudes, habilidades y competencias que se requieren para la incorporación al campo de prácticas, así como informar sobre las responsabilidades que éstos asumen durante la presencia en las entidades externas.

Según recoge el plan de estudios, la metodología es la clase magistral y la carga académica son 0,5 créditos ECTS.

Teniendo en cuenta los objetivos y la metodología se ha diseñado un seminario de orientación consistente en una sesión presencial obligatoria de 4 horas de duración dividida en las tres charlas siguientes:

- “*Nociones generales sobre protocolo*”. Impartida por un profesional.
- “*¿Qué espera el empresario de un alumno en prácticas?*”. Impartida por un empresario.
- “*Normativa reguladora de las PAEs y procedimiento de evaluación*”. Impartida por el Coordinador de Prácticas del Centro.

La realización de las prácticas

Tiene por objetivo contribuir a la formación integral del estudiante complementando el aprendizaje teórico y práctico y dotarlo de la experiencia profesional que facilite su empleabilidad.

La metodología prevista de esta actividad formativa es el trabajo autónomo del estudiante y tiene asignada una carga de 9,5 créditos ECTS. Esta carga plantea el problema de que el requisito estrictamente académico (237,5 horas) queda muy por debajo de las expectativas de las entidades colaboradoras, quienes venían considerando 12 semanas como el período normal de realización. Intentado armonizar ambos intereses se ha establecido que, con carácter general las prácticas tendrán una jornada laboral de una duración mínima de 5 y máxima de 8 horas y una extensión temporal de 12 semanas para la asignatura curricular obligatoria y 8 semanas para la optativa.

El procedimiento para el desarrollo de esta actividad formativa se inicia con la firma de un *Convenio de Cooperación Educativa* (CCE) entre la entidad receptora y la Universidad de Castilla-La Mancha, este documento no es gestionado por la FCEE, sino por el Vicerrectorado de Transferencia y Relaciones con Empresas a través del Centro de Información y Promoción del Empleo (CIPE) de la UCLM. Si bien el CCE establece el marco de cooperación, las condiciones concretas de cada Campo de Prácticas vienen recogidas en un Anexo al mencionado convenio, que sí gestionado y custodiado directamente por el Centro a través de la OPE. La segmentación administrativa de estos documentos obliga a una fluida coordinación entre ambas unidades. Conviene señalar asimismo, que la responsabilidad de la formalización en tiempo y forma del Anexo recae en el estudiante.

En relación con la asignación de prácticas se han previsto dos tipos de procedimientos:

- *Procedimiento general no restringido*.- El proceso de oferta, difusión y adjudicación de las prácticas permanece abierto todo el año, a excepción de los dos meses previos a la asignación de las prácticas curriculares, al inicio del segundo cuatrimestre. Durante este período, el alumno puede acercarse a la OPE y elegir un Campo de Prácticas entre la oferta existente. La adjudicación la realizará el Coordinador teniendo en cuenta las preferencias del alumno y su idoneidad.
- *Procedimiento restringido a los alumnos curriculares*.- Sólo podrán concurrir los alumnos de Grado matriculados en la

asignatura de prácticas. Los alumnos conocerán con antelación la oferta de prácticas y elegirán según el orden determinado por su expediente académico y el grado de discapacidad.

Una vez adjudicados los campos de prácticas, los alumnos habrán de incorporarse a las mismas, para lo cual deben formalizar el *Anexo al Convenio de Cooperación Educativa* procediendo de la siguiente manera:

- *Reunión previa de incorporación.*- El alumno concertará una cita previa con la entidad con la entidad asignada donde se dará a conocer y recabará la información descriptiva básica del Campo de Prácticas (tutor de la entidad, objeto del negocio, tareas, horarios, departamentos...).
- *Redacción del proyecto formativo.*- Con la información recabada el alumno redactará un proyecto formativo (objetivos educativos y tareas a desarrollar...) que remitirá al tutor académico para su supervisión y validación.
- *Formalización del Anexo.*- En caso de que el tutor académico apruebe el proyecto deberá formalizar el documento por triplicado con las firmas del estudiante, de la entidad y del tutor académico y presentarlo en la OPE para su validación final y entrega de copias para las partes interesadas.

Una vez validado la documentación en la OPE, el alumno podrá incorporarse y realizar su período de prácticas.

Supervisión y tutorización

Agrupamos en este epígrafe las actividades formativas de supervisión y tutorización en la Universidad y en la entidad colaboradora. Ambas tienen por objetivo velar por el correcto desarrollo de las prácticas, evaluar los progresos y orientar al estudiante durante la realización de las prácticas. La metodología prevista es el trabajo tutorizado, con una carga académica de 0,5 créditos ECTS.

Las figuras responsables serán la del Coordinador de Prácticas, quien actuará como interlocutor principal ante cada una de las partes implicadas; la del tutor académico, que deberá realizar un seguimiento efectivo del estudiante; y, la del tutor de la entidad colaboradora, que acogerá al estudiante y velará por el correcto desarrollo del proceso formativo en el centro colaborador.

Al final del período de prácticas ambos tutores deberán evaluar una serie de ítems en una escala deficiente-excelente y proponer una calificación final (0-10). Los ítems a evaluar son:

- *Tutor académico.*- Asistencia a las reuniones de seguimiento; Actitud en el campo de prácticas; Adquisición de competencias; y, finalmente, Memoria de prácticas.

- *Tutor de la entidad colaboradora*.- Adaptación del estudiante al campo de prácticas; Actitud del estudiante en relación con las tareas a desempeñar; Actitud del estudiante en relación con el resto de trabajadores; Utilidad para la entidad colaboradora de la labor realizada; y, finalmente, Conocimientos adquiridos en relación con la labor desempeñada durante el período de prácticas.

La memoria final de prácticas

Se concibe como un trabajo universitario (estilo, formato...) que el estudiante elabora al final del período de prácticas con el objeto de reflejar el proceso de aprendizaje y someter el mismo a evaluación. Es un trabajo autónomo del estudiante con una carga académica de 1 crédito ECTS.

La estructura y contenidos mínimos serán:

- *Presentación/Introducción*
- *Descripción del Campo de prácticas*.- Descripción de la entidad, de los datos del puesto desempeñado y de los datos del tutor de la entidad.
- *Desarrollo de las prácticas*.- Descripción de las tareas desempeñadas y la adquisición de competencias; relación de problemas planteados y procedimiento seguido para su resolución; identificación de las aportaciones que, en materia de aprendizaje, han supuesto las prácticas.
- *Evaluación de las prácticas, sugerencias de mejora y valoración personal*.- Podrá incluir aspectos tales como la utilidad de actividad en relación con las aportaciones al aprendizaje de su titulación, habilidades adquiridas, anécdotas y actitudes, sugerencias de mejora y, por último, una valoración personal final.

Evaluación

Una vez finalizado el período de prácticas el alumno deberá presentar los documentos de evaluación que genera el desarrollo de las PAEs. En concreto, debe presentar en sobre cerrado los informes de evaluación de los tutores, el suyo propio sobre la entidad colaboradora y en formato electrónico la memoria final de prácticas.

La calificación final de las prácticas la otorga el Coordinador de Prácticas teniendo en cuenta las evaluaciones de los tutores (60%) y la memoria final presentada por el estudiante (40%). Por otra parte, el alumno podrá obtener un punto adicional por la autobúsqueda del Campo de Prácticas.

CONCLUSIONES

La presente comunicación recoge los desafíos que, según la experiencia de la FCEE, la implantación de las prácticas curriculares plantea en su nueva implantación. Asimismo, recoge las respuestas dadas a algunos de esos desafíos desde un punto global y estratégico, concretado todo ello en la puesta en marcha de una Plan Estratégico y un Procedimiento de Gestión que pretenden hacer de las PAEs un elemento sustantivo y diferenciador de los estudios de Grado en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha.

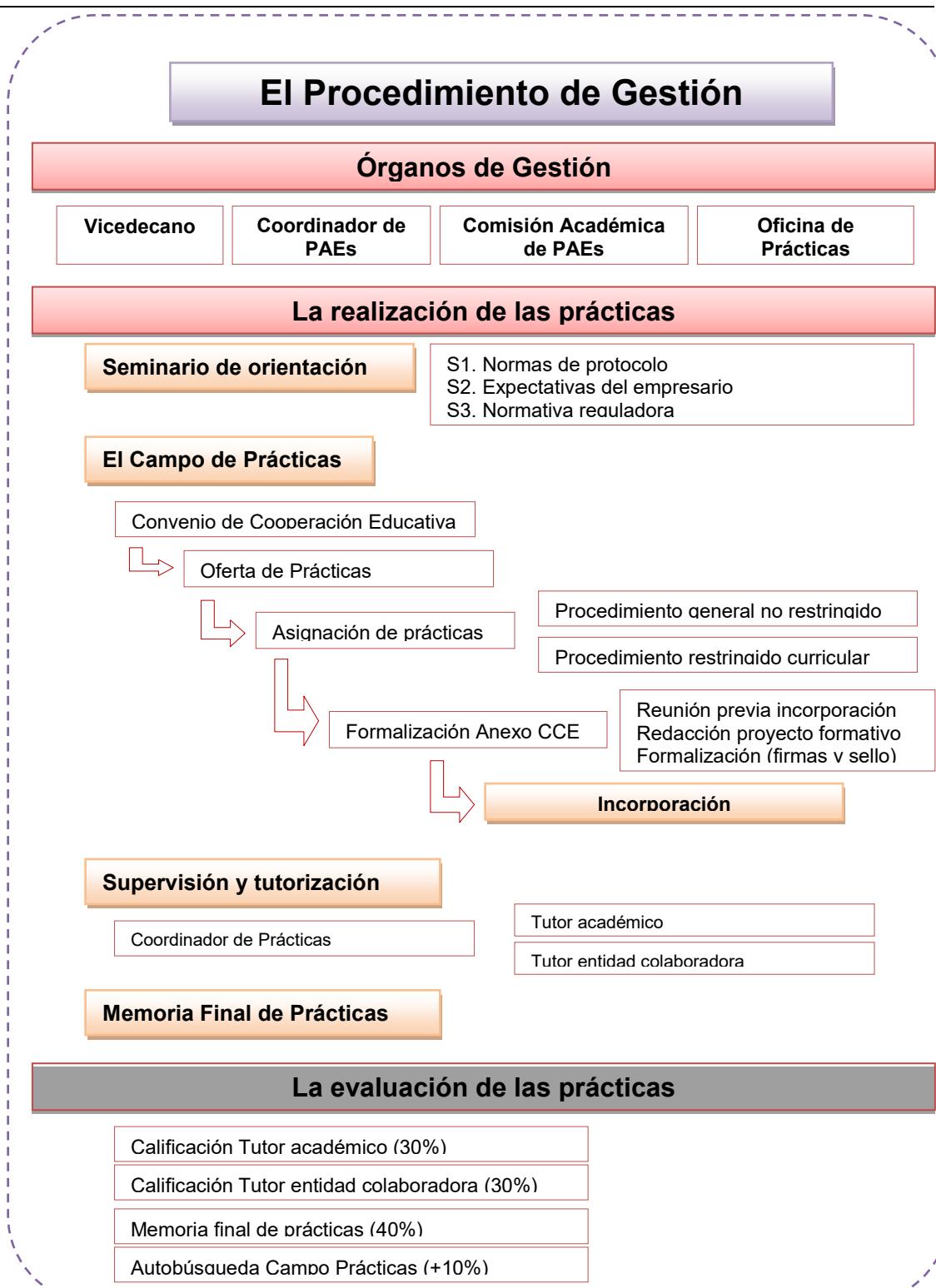


Figura 1.- El Procedimiento de Gestión de las PAEs

INSTRUMENTO DE VALORACIÓN PARA LA SELECCIÓN DE CENTROS DE PRÁCTICAS DEL GRADO EN TRABAJO SOCIAL

Amaia Mosteiro Pascual

Universidad de Deusto

Usue Beloki Marañón

Universidad de Deusto

Emma Sobremonte de Mendicutí

Universidad de Deusto

En la presente comunicación se dará a conocer el diseño de un instrumento para valorar la idoneidad de los centros de prácticas como receptores de alumnado del Grado en Trabajo Social. Es sobradamente conocida la importancia otorgada por el trabajo social a la formación práctica de sus estudiantes universitarios, tal y como se recoge en numerosos documentos y publicaciones elaborados conjuntamente por profesionales y docentes, unidos por una larga trayectoria de trabajo en común y de implicación en el buen hacer de la profesión. Esta experiencia acumulada ha permitido identificar los elementos clave para asegurar la calidad en la elección de los centros de prácticas. El instrumento que se presenta incorpora y pondera las dimensiones identificadas y permite reducir la variabilidad que conlleva la valoración subjetiva de estos elementos. Sirve asimismo para la toma de decisiones cuando se presentan situaciones en las que se ha de valorar un eventual cambio de centro.

INTRODUCCIÓN

La importancia atribuida desde sus inicios a la formación práctica del trabajo social ha contribuido a diseñar unos planes de estudios universitarios que han vinculado sistemáticamente el aprendizaje y la interiorización de las bases teóricas y metodológicas de la disciplina con su aplicación a través de la experimentación activa de las diversas dimensiones que conlleva la intervención social en las prácticas externas. En los últimos años, esta importancia del vínculo teórico-práctico de la formación en Trabajo Social ha sido reconocida en el Libro Blanco de Trabajo Social, aprobado en 2004 por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004),

así como en el documento *Criterios para el diseño de planes de estudio de los grados en Trabajo Social aprobado conjuntamente por la Conferencia Española de Decanos/as y Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social y el Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, en 2007*. Es destacable, en este sentido, el conocimiento acumulado durante todos estos años en relación con el buen hacer en las prácticas externas, y con la capacidad de identificar los elementos clave del aprendizaje que se deben garantizar en los centros de prácticas. Así, la elección del centro de prácticas se erige como un aspecto esencial dentro del proceso formativo del alumnado que suponen las prácticas. La importancia dada a este elemento, a pesar de haberse hecho explícita en diversos foros y documentos de Trabajo Social, no se ha plasmado en la elaboración de trabajos en los que se sistematicen y ponderen de forma objetiva las diversas dimensiones susceptibles de ser valoradas en el momento de seleccionar la idoneidad de los centros. Por ello, la incorporación del modelo de enseñanza-aprendizaje de Bolonia al sistema universitario español resulta una oportunidad para plasmar el conocimiento generado a través de instrumentos que permitan, por un lado, asegurar la calidad del aprendizaje y, por el otro, incorporarlo a los procesos de garantía de calidad que las universidades españolas están implementando.

Por las razones expuestas el equipo responsable de las prácticas externas ha estado trabajando en la elaboración de un instrumento de valoración de los centros de prácticas, que permita seleccionar aquellos centros que garantizan la adquisición de las competencias de la asignatura “Prácticas de Trabajo Social” del Grado en Trabajo Social así como jerarquizarlos en función de su grado de adecuación a las mismas.

El instrumento diseñado persigue asimismo asegurar la continuidad de los criterios de calidad utilizados en la selección de los centros en el tiempo, así como preservar hasta donde sea posible, la objetividad en su aplicación independientemente de las personas que asuman esta responsabilidad en cada momento. No es ningún secreto que factores como el cambio de los agentes implicados en las prácticas, su formación o concepción del trabajo social y factores institucionales como la disponibilidad de centros en un momento dado pueden influir en la evaluación de su idoneidad para recibir estudiantes en prácticas. Sin negar el peso que tienen dichos factores, consideramos que disponer de un instrumento que valore y pondere los diferentes aspectos implicados en la selección puede contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje y a homogeneizar los criterios dentro de nuestra comunidad científica respondiendo asíanto a las exigencias normativas como a la ética de las buenas prácticas en el aprendizaje universitario. El instrumento pretende también ser una herramienta útil para la toma de decisiones relativas a cambios de centro de prácticas solicitados por el alumnado

METODO

El instrumento que se presenta se ha elaborado a través de grupos de discusión en los que han participado el profesorado del Departamento de

Trabajo Social y Sociología de la Universidad de Deusto y profesionales de centros de prácticas con amplia experiencia en la formación práctica de nuestro alumnado. El trabajo se ha desarrollado a lo largo de ocho meses, con una sesión mensual. Durante este proceso se han realizado las siguientes actividades:

- Clarificación conceptual de los términos esenciales asociados a las prácticas.
- Identificación de las dimensiones clave para la selección de los centros de prácticas y de los factores de exclusión.
- Clasificación de las dimensiones en factores, en función del tipo de contribución que aportan al proceso de aprendizaje en el practicum.
- Descomposición de cada factor debidamente clasificado en indicadores que valoren las diferentes dimensiones que contiene cada factor.
- Ponderación, a través de puntuaciones, del peso específico de cada factor y dimensión, en función de su incidencia en el proceso de aprendizaje.
- Aplicación piloto del instrumento al conjunto de centros receptores de alumnado del Grado de Trabajo Social del curso 2012-2013.

RESULTADOS

Identificación de las dimensiones clave y de los factores de exclusión

La identificación de las dimensiones clave para la idoneidad de los centros de practicum por parte del equipo de trabajo tiene su base en la experiencia acumulada durante veinte años en la asignación y recepción de alumnado en prácticas.

Las dimensiones se agrupan en torno a los siguientes factores: perfil profesional del tutor/a externo de las prácticas; actividades que el estudiante puede realizar y realiza en el centro de prácticas; condiciones contextuales de realización de las prácticas; inserción laboral; idioma de comunicación en el centro; trasferencia del conocimiento y perfiles de usuarios.

Dimensión 1. Perfil profesional

Esta dimensión hace referencia a la titulación de base de la persona encargada de la tutela del alumnado en el centro de prácticas. El Trabajador/a Social es competente, tanto en sentido normativo como profesional, en el desempeño de unas intervenciones y técnicas específicas dentro del campo de la intervención social. Éstas están dirigidas a los fines propios del Trabajo Social recogidos en el Código Deontológico Profesional (2012). En la

identificación de esta dimensión se han tenido en cuenta las consideraciones surgidas del debate sobre la idoneidad de formar alumnado en prácticas por perfiles profesionales diferentes al de trabajo social.

Dimensión 2. Actividades del proyecto formativo

Son las recogidas en el programa de la asignatura y plasmadas en el proyecto formativo del/la estudiante. La posibilidad de reconocer la idoneidad de un centro de prácticas como receptor de alumnado depende de las oportunidades que ofrece, para la adquisición de competencias genéricas y específicas profesionales así como de la diligencia y pericia del profesional en el seguimiento y supervisión de las responsabilidades asumidas por el estudiante.

El equipo responsable de las prácticas del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Deusto ha aprobado un catálogo de actividades y técnicas de atención directa, indirecta y de gestión y documentación que posibilitan la adquisición de las competencias asignadas al practicum. Al inicio del curso, la Universidad acuerda con cada centro de prácticas las actividades que el/la estudiante en prácticas tendrá la posibilidad de realizar. Durante el curso, y en dos momentos, el centro informa al equipo de las actividades y técnicas en las que el alumnado participa junto al profesional y de aquéllas que realiza por sí mismo. Asimismo, el estudiante identifica su participación en las actividades del catálogo.

Dimensión 3. Condiciones contextuales del centro de prácticas

Las condiciones del Centro de prácticas deberán respetar la normativa vigente y facilitar el aprendizaje por parte del alumnado. En este factor se ha tenido especialmente en cuenta todo lo relativo a los derechos y deberes de los estudiantes en prácticas que se recogen en el Estatuto del Estudiante Universitario, en el Real Decreto 1707/2011, regulador de las prácticas y en la normativa propia de nuestro centro universitario.

Dimensión 4. Inserción laboral

En esta dimensión se recoge la importancia de tener en cuenta aquellos centros de prácticas en los que el equipo responsable de la universidad detecte que hay una posibilidad a corto plazo de inserción laboral para el alumnado en prácticas, así como aquellos que desarrollan su labor en un área estratégica de creación de empleo.

Dimensión 5. Idioma vehicular

Dada la realidad socio-lingüística de la Comunidad Autónoma Vasca, la oferta de plazas bilingües (eusker-a-castellano) se considera un aspecto importante que incrementa la calidad de la oferta al servicio del alumnado.

Asimismo, se considera un criterio de calidad la posibilidad de usar otros idiomas en el centro de prácticas.

Dimensión 6. Trasferencia del conocimiento

La importancia de esta dimensión radica en el valor añadido que aporta la creación de redes de colaboración entre los centros de prácticas y la universidad para el diseño y desarrollo conjunto de proyectos de investigación, formación e innovación social.

Dimensión 7. Perfiles de usuarios

El equipo responsable considera que los centros de atención primaria, en la medida en que trabajan con perfiles de usuarios diversos, dan la posibilidad al estudiante de conocer múltiples realidades y situaciones-problema. Ello permite al alumnado realizar una valoración de sus propios intereses y capacidades, lo que le será de gran ayuda para la mejora continua y para orientar su futuro profesional a un ámbito concreto de intervención, ya sea en la formación especializada de postgrado o en la búsqueda activa de empleo. El equipo responsable considera además que los centros de atención especializada ofrecen una experiencia de aprendizaje práctico que se aprovecha en mayor medida por los estudiantes de postgrado. Este tema ha dado lugar a la apertura del debate relativo a los elementos diferenciadores de la formación práctica de grado y la de postgrado.

Factores de exclusión

El equipo responsable de prácticas ha identificado como factores de exclusión del catálogo de centros, por una parte, los centros cuyos fines no sean acordes con los establecidos en el Código Deontológico del Trabajo Social, así como con la misión de la Universidad de Deusto. La reflexión sobre este factor ha recogido una rica discusión sobre las cuestiones éticas y su sentido dentro de la formación del trabajo social teniendo en cuenta la conjunción de factores profesionales, factores institucionales y la defensa de las libertades y los derechos humanos. Nos referimos, por ejemplo, a casos excepcionales en los que alguna organización o empresa ha solicitado alumnado en prácticas para intentar utilizar técnicas y actividades propias del Trabajo Social con fines lucrativos ajenos al mismo de manera velada. Asimismo, constituye un factor de exclusión la incompatibilidad horaria de las prácticas con las actividades docentes en la universidad y otras establecidas en el Estatuto del Estudiante Universitario.

Clasificación de las dimensiones clave e indicadores

En un segundo momento, se ha procedido a agrupar las dimensiones en factores en función del tipo de contribución que aportan al proceso de aprendizaje en el practicum. Son tres los factores que resultan de esta

agrupación: factores determinantes del aprendizaje, factores posibilitadores del desempeño pre-profesional y factores promotores del conocimiento.

Factor determinante del aprendizaje

Este factor está formado por las dimensiones 1 y 2 y sus correspondientes indicadores:

- Perfil profesional del supervisor de las prácticas: Titulación en Trabajo Social, titulaciones de la intervención social y otras titulaciones.
- Actividades propias del Trabajo Social: actividades y técnicas de atención directa, indirecta y de gestión y documentación, de carácter individual, familiar, grupal y comunitario. En esta dimensión se valora también la congruencia entre las actividades planificadas y las efectuadas por el alumnado. Se contrasta también el ajuste entre la percepción que de dicha realización tiene el tutor/a del centro y el estudiante. Asimismo, se incluyen como indicadores el grado de consecución de las competencias del alumnado el curso anterior y la supervisión y seguimiento por parte del tutor/a del centro.

Estas dimensiones se consideran esenciales para la adquisición de las competencias genéricas y específicas profesionales que aseguran el desempeño del perfil profesional del trabajador/a social.

Factor posibilitador del desempeño pre-profesional

Este factor incluye las dimensiones 3, 4 y 5 y sus correspondientes indicadores:

- Condiciones contextuales del centro de prácticas: oportunidades de formación complementaria (cursos, jornadas, etc.); integración física y organizativa del alumnado en el equipo de profesionales; facilitación de documentación relativa al ámbito de las prácticas; condiciones de accesibilidad para estudiantes con discapacidad que aseguren la igualdad de oportunidades.
- Inserción laboral: oportunidad previsible de contrato del estudiante en el centro de prácticas dentro del año siguiente a la finalización de las prácticas; ámbito de intervención identificado como de alta empleabilidad por el equipo responsable.
- Idioma vehicular: bilingüe euskera castellano; otros idiomas; otros sistemas de comunicación (lengua de signos, etc.)

Las dimensiones de este factor además de asegurar un desempeño pre-profesional adecuado, dotan al estudiante de mayores posibilidades de empleabilidad.

Factor promotor del conocimiento

Este factor incluye las dimensiones 6 y 7, con sus correspondientes indicadores.

- Trasferencia del conocimiento: participación conjunta en proyectos de investigación, formación e innovación social.
- Perfiles de usuarios: servicios sociales y sanitarios de atención primaria; servicios sociales y sanitarios en el ámbito de la exclusión social; servicios sociales de atención secundaria o especializados.

En este factor se han incluido dos dimensiones que enfatizan por un lado, y amplían por otro, las posibilidades de generación y trasferencia del conocimiento.

Ponderación de cada factor y dimensión en función de su incidencia en el proceso de aprendizaje

Por último, se han ponderado los factores y las dimensiones tal y como se muestra en la tabla siguiente.

FACTOR	POND	DIMENSIÓN	INDICADORES	POND	PUNT. MÍN/MÁX
Factor determinante del aprendizaje	60%	Perfil profesional del supervisor de las prácticas	Titulación en Trabajo Social	20%	0-20
			Titulaciones intervención social		
			Otras titulaciones		
		Actividades propias del Trabajo Social	Actividades y técnicas planificadas	40%	0-40
			Actividades y técnicas realizadas		
			Percepción del estudiante de la realización de las actividades		
			Supervisión y seguimiento		
			Consecución de competencias		
		Condiciones contextuales del centro de prácticas	Oportunidades de formación	10%	0-10
			Integración física		
			Integración organizativa		
			Facilitación de documentación		
			Accesibilidad		
Factor posibilitador del desempeño pre-profesional	30%	Inserción laboral	Oportunidades de empleo	10%	0-10
			Ámbito de alta empleabilidad		
		Idioma vehicular	Bilingüe: euskería castellano	10%	0-10
			Otros idiomas		
			Otros sistemas de comunicación		
Factores promotores del conocimiento	10%	Trasferencia del conocimiento	Participación conjunta en proyectos de investigación, formación e innovación social.	5%	0-5
		Perfiles de usuarios	Atención primaria	5%	0-5
			Exclusión social		
			Atención especializada		
TOTALES	100 %			100%	100

Tabla 1.- Ponderación de factores y dimensiones

CONCLUSIONES

Tras la aplicación provisional del instrumento con la información disponible en el 2012-2013 se ha podido contrastar que las dimensiones consideradas a priori para la selección de los centros de prácticas así como el peso otorgado a las mismas coincide con la valoración que hasta la fecha el equipo responsable de prácticas hacía de los centros sin utilizar ningún instrumento. Sin embargo, nos ha servido también para modificar el grado de idoneidad atribuido a algunos centros. Asimismo el instrumento ha resultado eficaz para dirimir algunas discusiones sobre situaciones en las que existían dudas y posiciones encontradas sobre la adecuación de algunos centros. Esperamos que la validación de este instrumento contribuya a facilitar la toma de decisiones respecto a la selección de los centros de prácticas. Consideramos que el diseño de instrumentos de esta naturaleza permitirá mejorar la praxis docente y, en definitiva, incrementar la calidad de las prácticas externas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo 8/2011 de 20 de diciembre, del Consejo Académico de la Universidad de Deusto, por el que se establece la Normativa General de Prácticas externas para los títulos de Grado y Máster Universitario implantados de acuerdo con el RD 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

Conferencia Española de Decanos/as y Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social y el Consejo General de Trabajo Social (2007). *Criterios para el diseño de planes de estudio de los grados en Trabajo Social*. No publicado.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE. Num. 318, de 31 de diciembre de 2010.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

ANECA (2004). Libro blanco del título de grado en Trabajo Social. Recuperado el 13 de febrero de 2013 de
http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trjisocial_def.pdf

Código deontológico de trabajo social (2012). Recuperado el 20 de febrero de 2013 de http://www.cgtrabajosocial.com/consejo/codigo_deontologico

LA SUPERVISIÓN EN TRABAJO SOCIAL. UN ESPACIO DE CALIDAD QUE ACOMPAÑA AL ESTUDIANTE EN PRÁCTICAS

Ariadna Munté Pascual

Universidad de Barcelona

Rosa M^a Alegre Benería

Universidad de Barcelona

El actual plan de estudios del grado de trabajo social de la Universidad de Barcelona, cuenta con dos niveles de prácticas correspondientes a tercer y cuarto curso. Éstas a su vez tienen el acompañamiento de la supervisión, un espacio distintivo que se basa en la reflexión *sobre* la acción, a través de sesiones grupales dirigidas por un profesor o profesora con avalada experiencia profesional.

En esta comunicación, se realiza una aproximación al concepto de supervisión, y se presentan los actores interviniéntes, las características principales y la metodología utilizada, diferenciando la supervisión grupal de la atención tutorial. Las propias particularidades de este espacio le confieren calidad al conjunto de prácticas de trabajo social.

LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA

En los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona, las prácticas vienen acompañadas de la supervisión, un espacio educativo con unas connotaciones que le otorgan calidad al conjunto de las prácticas del grado. Supervisión y prácticas son asignaturas obligatorias, interdependientes y complementarias.

Como decíamos la supervisión tiene carácter de asignatura, siendo un pilar fundamental, un eje central, una pieza educativa clave en la inmersión que los estudiantes realizan en contextos reales (centros colaboradores tanto de carácter público, como privados mercantiles y de iniciativa social) en los que se desarrollan tareas propias de la profesión.

El paso de diplomatura a grado nos ha permitido repensar e implementar un nuevo modelo en el actual plan de estudios. Dicho modelo ha incorporado novedades, entre las que destacamos una mayor presencia de la supervisión (y de las prácticas) así como formas de funcionamiento en las que está presente la mejora continua.

Para aproximarnos al concepto de supervisión tomamos a J. Fernández quien afirma que ésta ofrece *un setting donde facilitar una reflexión sobre las actuaciones profesionales y donde favorecer el mantenimiento de una curiosidad intelectual para ir estimulando el afán de aprender y de mejorar las propias actuaciones* (1997: 17).

Nos encontramos ante un lugar de aprendizaje que permite a los estudiantes pensar tanto, las intervenciones profesionales como la realidad social e ir integrándola con la teoría. En éste se da la confluencia de aspectos educativos, administrativos y de soporte facilitando un fortalecimiento y un grado de autonomía del estudiante. Todos ellos son de gran importancia, el soporte debido a la naturaleza del propio ámbito y/o situación personal, la revisión de la tarea para ir introduciendo las mejoras necesarias y la presencia de contenido teórico en relación a los aprendizajes que se han de ir adquiriendo en función de lo marcado en el plan docente de la asignatura.

La supervisión permite que el estudiante pueda incidir sobre aquellos conocimientos que son necesarios aprender, recordar y/o consolidar. Facilita que puedan unirse los distintos saberes y así reflexionar de una manera crítica en torno a su acción. Ofrece una visión extensiva y plural donde el sujeto de la educación encuentra verdadero sentido a sus prácticas a partir del proceso de acción-reflexión-acción orientado a la continua reconstrucción de la experiencia personal y colectiva. Por excelencia la reflexión sobre la acción forma parte de la supervisión ya que es en sí misma evaluación.

Esta asignatura ofrece el *setting* adecuado para analizar críticamente las acciones, las situaciones y los contextos sociales permitiendo pensar y elaborar nuevas propuestas que impliquen un cambio en la situación, dificultad y/o problema presentado.

Para I. De Vicente estamos ante un espacio que conlleva una forma de enseñar y de aprender distinta a la tradicional en la que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje. Éste se nutre de las experiencias de supervisión (y de prácticas) a través de las que consigue, de manera significativa, la adquisición de conocimientos propios del trabajo social. Tiene la particularidad de sustentarse de situaciones reales vividas personalmente ya que se trabaja a partir contextos y prácticas verídicas en las que el sujeto de la educación utiliza su conocimiento y competencias para analizar y responder a las necesidades sociales presentadas. Como tal, la supervisión es un espacio de aprendizaje vivo, particularidad que le ofrece un marco idóneo para el aprendizaje de la profesión (2009: 349)

La supervisión se realiza en pequeños grupos de quince estudiantes, por ello, hay un importante número de docentes implicados. Este tipo de

configuración sin duda es una riqueza, un valor añadido que tiene este espacio pero a su vez le confiere una mayor complejidad a la coordinación entre el profesorado siendo ésta asumida por un profesor supervisor de la asignatura. Dicha coordinación entre el equipo docente se materializa a través de diferentes reuniones preparatorias, durante el semestre de realización y al finalizar la asignatura, de manera que hay un proceso de mejora continua que permite ajustar posibles desviaciones incorporando los aspectos de mejora que sean necesarios. De este manera se tienen en cuenta cuestiones preventivas, de detección, de corrección y mejora así como de socialización/visualización de éstas ya que se comparten entre el mencionado equipo docente.

ELEMENTOS EN JUEGO: ACTORES INTERVINIENTES Y MATERIAL DE TRABAJO

Actores interviniéntes

La evidente unión entre la supervisión y las prácticas conlleva la presencia de tres actores interviniéntes, el estudiante, el profesional tutor y el profesor supervisor. Una vez que el estudiante ya tiene asignado centro de prácticas y grupo de supervisión, se inicia una relación de triangulación entre ellos que está permanente durante todo el proceso.

El estudiante es el actor principal y el nexo de unión entre agentes e instituciones. Por otro lado el profesor supervisor es la expresión formal del liderazgo formativo *sobre* la acción que realiza el estudiante y, el profesional tutor, es la expresión formal del liderazgo formativo *en* la acción. Estos dos últimos han de ser trabajadores sociales y a su vez han de tener experiencia práctica.

Profesor supervisor y profesional tutor acompañan al estudiante pero en espacios y de manera diferente. Éste último enseñando lo que él hace y cómo lo hace y el docente, contextualizando los aprendizajes de la práctica. A su vez el profesor supervisor es tutor de los estudiantes de su grupo ya que la supervisión está vinculada al PAT (Plan de Acción Tutorial de la Universidad de Barcelona). Por ello, además de realizar las funciones propias de la asignatura, lleva a cabo tareas vinculadas a este rol.

Hay una apuesta conjunta entre los agentes de la educación para asegurar un buen proceso del estudiante en prácticas, lo que supone una coordinación constante, entendiendo ésta como aquel proceso que implica la transmisión de información entre ambos, sincronizando y armonizando las energías debiendo ser especialmente liderada e impulsada por el profesor supervisor. Dicha coordinación se materializa en tres tiempos:

- Al inicio. Hay un contacto telefónico previo, por parte del profesor supervisor al tutor de prácticas, para comunicarle el estudiante asignado y concertar un día de visita. En dicha visita institucional

se encuentran los tres agentes implicados momento en el que, entre otros aspectos, se establecen acuerdos en relación al plan de prácticas a desarrollar.

- A la mitad del proceso. El profesor supervisor vuelve a contactar con el profesional tutor con el objetivo de intercambiar opiniones en relación a la evolución que va realizando el estudiante. Dicha comunicación es telefónico pero en función de las necesidades (reconducción del proceso, resolución de incidencias, etc.) el tipo de conexión y el número de ellas puede variar.

El profesional tutor realiza una evaluación continuada al estudiante en presencia de éste y cumplimenta el documento evaluativo que será entregado al profesor supervisor.

El estudiante requiere devoluciones en las que se destaque todo aquello que va bien y lo que debe perfeccionar ya que los señalamientos que se le realicen, le ayudarán a mejorar. En este sentido el profesor supervisor también le realiza retornos (sobre los trabajos realizados, su evolución en el grupo de supervisión, su proceso en las prácticas, etc.)

En sintonía con Alfred Kadushin *el feedback debe darse cuanto antes sea posible después de cada práctica. Debe ser específico, para puntualizar una intervención concreta, un acto o un comentario que precisa rectificarse. Debe ser objetivo. Debe ser descriptivo antes que juzgacional. Si es posible, debe destacarse los efectos de una buena praxis. Debe estar centrada en la actitud del supervisado más que en su propia personalidad. Debe ofrecer la oportunidad de diálogo. Intentar que sea lo más explícito posible en lo que se desee que el supervisado aprenda. Un buen feedback incluye ideas más que dar consejos, explorar alternativas antes que dar respuestas. Debe ser selectivo en los términos que cada persona pueda absorber* (1985:201-202).

- Al final. Se establece un nuevo contacto a fin de concretar el día, la hora y el lugar en el que se realizará la evaluación así como para recordar el procedimiento a seguir. Éste se caracteriza por la presencia y participación de los agentes de la educación y la del estudiante. En este acto se toman como punto de partida el plan de prácticas, las memorias realizadas (de supervisión y de prácticas), la evaluación intermedia, los registros de los agentes y el documento final de evaluación (en el que se hace referencia al conjunto de competencias a desarrollar) que debe ser firmado por el profesional tutor.

De la misma manera que lo hacen los agentes de la educación, el estudiante asiste al acto de evaluación con una reflexión personal en torno al nivel de consecución de cada una de las mencionadas competencias.

Como puede observarse, en estos tres tiempos se da una confluencia de miradas y un trabajo coordinado entre los agentes en los que el eje central es el estudiante en prácticas.

El material de trabajo

Estamos ante una relación de triangulación que se realiza en un marco de trabajo ya que, si bien son tres los actores intervenientes, no podemos olvidar dicho material de trabajo como elemento constitutivo de la relación.

Es un triángulo abierto, sin cerrar, dejando espacio para dar lugar a lo nuevo, al acontecer, porque en la educación no todo está previsto.

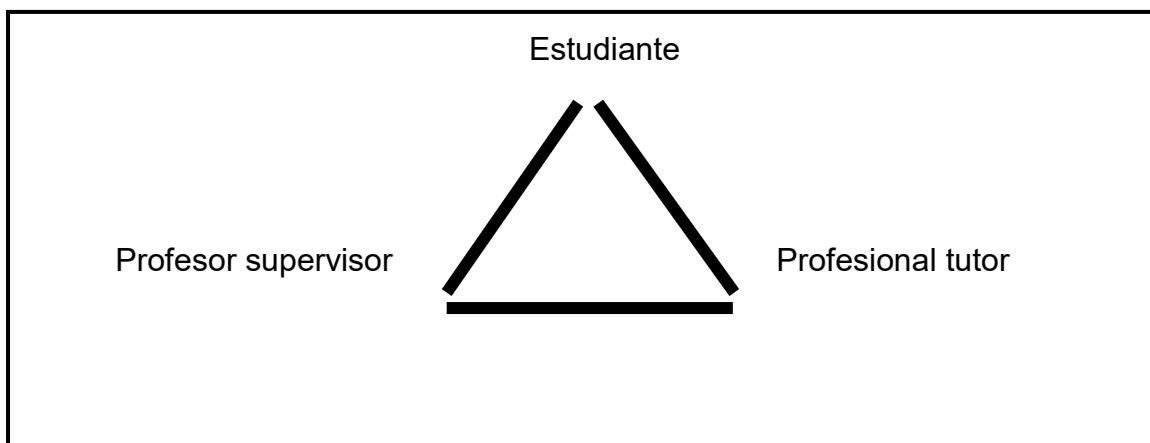


Figura 1.- Relación de triangulación en un marco de trabajo

SUPERVISIÓN GRUPAL Y ESPACIO TUTORIAL

La supervisión grupal

Es una asignatura semestral de asistencia obligatoria que se imparte simultáneamente a la realización de las prácticas. Se realiza en grupo caracterizado éste por la diversidad de instituciones, ámbitos y perfiles de estudiantes, a partir de una sesión de cuatro horas semanales los lunes, en horarios de mañana y de tarde. En estas sesiones sus miembros comparten todas sus experiencias, trabajos y cualquier tema teórico o práctico que se considere de interés por el grupo en general.

La realización de la supervisión en grupo permite al estudiante no sólo compartir (con el resto de sus compañeros y con el profesor supervisor) las experiencias, sino que también facilita un aprender del otro, un aprender a traducir en acción los contenidos teóricos que el cuerpo de conocimientos de la profesión le ha proporcionado hasta ese momento. Es un espacio en el que la realidad de diferentes ámbitos puede ser vislumbrada, recreada y descubierta.

Metodología del proceso

La supervisión trata de incidir en la construcción mental que hace el estudiante, para que su experiencia sea significativa, enriquecedora y ajustada. Es un proceso durante el que se llevan a cabo todo un conjunto de sesiones

que diferenciamos, si bien están íntimamente interrelacionadas entre sí, en tres tipos: iniciales, de seguimiento y evaluativas.

- Las sesiones iniciales: Su función principal es clarificar el porqué se realiza la supervisión, definir los objetivos, marcar un plan de trabajo y dar la posibilidad de expresar las expectativas. También en esta fase se clarifica el contexto normativo en el que se desarrollará.

En estas primeras sesiones se realiza el "contrato" de supervisión y se toman los acuerdos por su desarrollo. Si de manera espontánea no surge en el grupo, el docente se encarga de recordar la importancia de la confidencialidad o secreto de todo lo que se aborde en este espacio. Al respecto Van den Dooren refiere que *al comenzar las sesiones, el supervisor pedirá a cada uno que guarde una discreción total del contenido de las sesiones tanto en lo que concierne a las situaciones sociales (secreto profesional) como en relación a los miembros, sus expresiones, su manera de ser. Esta obligación de cada uno delante de todos los demás contribuye a crear un clima de confianza en el grupo que ayudará a la expresión personal de los miembros* (1985:24).

Que desde el inicio de la supervisión, uno de los acuerdos sea el del mantenimiento del secreto de la información fuera del grupo, es importante para la propia libertad del estudiante así como para la tranquilidad del profesional tutor y del centro de prácticas.

- Las sesiones de seguimiento: Una vez realizadas las sesiones más constituyentes, el proceso de supervisión se va desarrollando de forma ágil y dinámica.

Dado que se trata de un proceso participativo, planificado y construido entre todos sus miembros, es en el grupo donde se determinan las tareas y los responsables de las mismas. En estas sesiones los estudiantes comparten todas sus experiencias, trabajos y cualquier tema teórico o práctico que se considere de interés por el grupo en general.

- Las sesiones de evaluación/finales: La misma atención y cuidado que se ha prestado a las sesiones iniciales, se hace con las finales a fin de preparar la despedida de prácticas y de supervisión, lo que conlleva dejar un espacio a los miembros del grupo para trabajar el duelo. Para ello se orienta al estudiante a fin de que vaya despidiéndose de los usuarios, del personal de la institución y del profesional tutor; se deja un tiempo en el grupo para dar la oportunidad de que expresen sus sentimientos al respecto y se ritualiza la despedida del grupo. A pesar de que la supervisión implica una revisión continuada del proceso, de las actividades que se van realizando así como de las necesidades presentadas, se efectúa una sesión de evaluación intermedia y una final donde se evalúa el grado de desempeño de los objetivos, las evidencias presentadas y la evaluación del funcionamiento del propio grupo.

Metodología de las sesiones

Si bien hemos podido ver la metodología que se utiliza a lo largo del proceso de supervisión, las sesiones de supervisión también disponen de una metodología propia: en una primera parte de la sesión se procede a la lectura y aprobación del acta anterior, se realiza un debate a partir de las diferentes aportaciones de experiencias, sentimientos y temas de interés. En una segunda parte se trabaja sobre las exposiciones y materiales de las evidencias relacionadas con los contenidos de los bloques temáticos de la asignatura.

En las diferentes sesiones siempre está presente la teoría ayudando a la integración de ésta con la práctica. Dicha integración permite superar la antinomia teoría-práctica y lograr que de verdad haya una complementariedad (y no supeditación) entre ellas. Como dice el prestigioso profesor Wilfred Carr *una “práctica” “no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que existe separadamente de la “teoría” (...) Las creencias simétricas de que todo “lo teórico” es no práctico y todo “lo práctico” es no teórico son, por tanto, completamente erróneas* (1988:126)

El espacio tutorial

La supervisión que se realiza en grupo, tal y como acabamos de comentar, cuenta además con un espacio tutorial siendo éste un punto de anclaje importante que hace que se enriquezca todavía más este espacio.

Dicho espacio tutorial es a cargo del profesor supervisor, tiene carácter individual y por lo tanto personalizado, se realiza de manera presencial y se complementa con la atención *on line*.

Las tutorías son una prolongación de la atención grupal, una forma más de asesoramiento y acompañamiento, son una prolongación y a la vez forman parte de la supervisión grupal.

Están presentes de manera permanente a lo largo de todo el período de las prácticas y tienen como objetivo abordar cuestiones individuales. Este tipo de atención permite tratar aspectos que no deben / pueden abordarse de manera genérica en el grupo. Por lo tanto, está especialmente pensado para situaciones que requieren una atención “única”, un tiempo reservado en exclusiva.

Esta atención personalizada es especialmente útil para hacer las devoluciones individuales pero también cuando el estudiante necesita ser sostenido (por la situación emocional que presenta) de manera privada. Esto no excluye que muchos aspectos deban abordarse a nivel grupal por los beneficios que sus aportaciones pueden generar en los miembros del grupo y viceversa. Por lo tanto, si el supervisor cree que hay un aspecto que puede ser socializado y beneficioso para todos los miembros, animará al estudiante a que

lo plantee al grupo o bien, el propio supervisor si el caso lo requiere, puede introducir el tema con la atención requerida.

La tutoría individual se configura en una relación bipersonal con una base comunicativa donde se tratan temas en relación a las prácticas, la supervisión o a cuestiones personales que están influyendo en el aprendizaje. Es un espacio abierto e ilimitado en cuanto al número de encuentros siendo muy utilizado por los estudiantes. Estos encuentros pueden materializarse a través de la demanda directa por parte de ellos o previa solicitud del profesor supervisor.

Como puede observarse, se realiza un estrecho seguimiento a nivel tutorial lo que le otorga a la asignatura de supervisión (y a las prácticas) una mayor calidad ya que estamos ante una mirada atenta al proceso que realiza el estudiante y ofreciendo un *feedback* constante, siempre teniendo en consideración las particularidades del estudiante y del centro en el que se desarrolla sus prácticas.

CONCLUSIONES

La supervisión de las prácticas externas realizadas en los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona, tiene un conjunto de características distintivas y un procedimiento que le otorgan calidad, no solamente a este espacio, sino también al conjunto de prácticas.

Estamos ante un lugar de aprendizaje cuyas propiedades le confieren una aptitud para satisfacer las expectativas y las necesidades expresadas por los estudiantes. Es lo suficientemente flexible, dinámica y cambiante como para adaptarse a las situaciones planteadas y no previstas de los supervisados.

A lo largo de todo el proceso está presente la mejora continua del equipo docente de la asignatura de supervisión. A su vez el estudiante tiene posibilidades de mejorar gracias a la auto reflexión y a la retroalimentación constante de los agentes de la educación. Este espacio permite reflexionar y revisar la acción facilitando así el perfeccionamiento de las observaciones e intervenciones y, en definitiva, de las competencias a desarrollar ya que está orientada a generar procesos educativos para fortalecer a los estudiantes. En la medida en que hay un asesoramiento, una orientación y un perfeccionamiento, se pueden mejorar los conocimientos, las capacidades y en consecuencia dar una mejor atención a los usuarios de servicios sociales.

Si bien la asignatura de supervisión y la de prácticas están diferenciadas, es necesario matizar que ambas son un todo integrado en un proyecto global que proporciona, al sujeto de la educación, unos pilares primordiales para su desarrollo profesional.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, W. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- De Vicente, I. (2009). *El Lugar de la Supervisión Educativa en la Formación de Grado en Trabajo Social*. Tesis doctoral no publicada, Universidad, Barcelona, Catalunya, España. En: <http://www.tesienxarxa.net>
- Equipo docente (2012-2013). *Pla Docent de Supervisió I*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Equipo docente (2012-2013). *Pla Docent Supervisió II*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fernández, J. (1997). *La supervisión en el Trabajo Social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York. Columbia University Press.
- Van Den Doren, M.L.(1985). "La Supervisión en Groupe: pour une formation et une post-formation maximalisée". Ginebra: Service Social dans le monde. *Revue internationale de travail social*, 4,23-26.

A CULTURA LOCAL COMO MOTIVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONTRIBUTOS DO PROJETO CURRICULAR INTEGRADO

Diana Neto

Universidade do Minho (Portugal)

Maria de Lurdes Carvalho

Universidade do Minho (Portugal)

O Projeto Curricular Integrado encara o currículo sobre a perspetiva de projeto que permite aos alunos uma postura proativa, curiosa, autónoma e responsável, diretamente relacionada com seus interesses, capacidades e necessidades. Os alunos constroem o seu próprio conhecimento assumindo um papel central na sua aprendizagem e o educador é apenas um mediador e facilitador de oportunidades. Esta comunicação analisa um projeto desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º do Ensino Básico, com um grupo de 15 crianças de 5 anos, num jardim de infância de Guimarães, Portugal. Seguindo uma metodologia de investigação-ação-reflexiva colaborativa, o principal objetivo do projeto focalizou-se na descoberta e conhecimento profundo da cultura local. Os resultados demonstram o desenvolvimento de competências (saber, saber-fazer, saber-ser e estar, saber-conviver), a aprendizagem de aspectos menos visíveis da cultura local, o envolvimento das famílias e comunidade educativa em geral.

INTRODUÇÃO

Há muito que não faz sentido conceber o currículo apenas como um conjunto de conteúdos a ensinar e a aprender.

O currículo não é um *pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 1987), pelo que não deverá ser entendido como uniforme para todos e em qualquer situação, mas antes assentar e ser desenvolvido tendo em consideração as características e especificidades do contexto ecológico (Bronfenbrenner, 1979/1987) em que se desenvolve. O currículo comprehende, para além dos conteúdos disciplinares, as acções e os contextos desenvolvidos fora das áreas curriculares, numa perspectiva integrada e integradora de

saberes e de saber-fazer, trabalhando as dimensões do ser, do formar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros.

Sacristán (1995, p. 73) considera que “o currículo comum para todos não é suficiente se antes não se consideram as desigualdades de oportunidades e as adaptações metodológicas que devem ocorrer para promover a igualdade”. O currículo e os projetos que o concretizam devem ser repensados, considerando os conteúdos culturais do meio onde os alunos estão inseridos como eixos transversais do processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, deve “incluir componentes culturais cada vez mais amplos, como facetas de uma educação integral” (Sacristán, 1995, p. 68) através de um currículo diferenciado e integrado, que considera a realidade, englobando desigualdades cognitivas, sociais, culturais e económicas dos alunos.

Acreditamos que o contexto local, sua cultura, tradições, valores, lendas, etc., podem coexistir e ser parte integrante do currículo nacional, estabelecido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (ME, 1997), através de processos de ensino e de aprendizagem dinâmicos e contínuos em função das características, necessidades, interesses e potencialidades das crianças.

O património cultural permite ao professor territorializar as propostas programáticas (Pacheco, 1998) concebendo e orientando a sua ação educativa sobre a perspetiva de um projeto curricular de cultura e de formação, construído e reconstruído cumulativamente com as realidades contextuais, mantendo uma articulação equilibrada entre o que é curricular e o que é a vida, entre a complexidade da realidade e a funcionalidade e significatividade das aprendizagens (Alonso, 1996).

O papel do professor reveste-se assim de processos de “*scaffolding*” (Bruner, 1976; Vygotsky, 1978) como estratégias pedagógicas promotoras de aprendizagens, de resolução de problemas/tarefas complexas, através de ajuda e apoio em processos de “*participação guiada*” (Rogoff, 1993). Ou seja, recursos comunicativos e de elaboração de significados, fruto de representações que a criança tem sobre a realidade, mas que gradualmente se tornam mais complexos aproximando-se dos proporcionados por adultos mais competentes ou pela própria cultura a que pertence.

As necessidades e interesses das crianças serão trabalhados de forma educacionais mediante um currículo integrado que respeite a idiossincrasia das estruturas cognitivas das crianças, no momento específico do seu desenvolvimento (Santomé, 1998). Além disso, organizar e conceber o currículo deste modo, desperta o interesse e a curiosidade das crianças, “pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimula os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles” (Santomé, 1998, p. 123). Neste sentido, as atividades desenvolvidas neste projeto eram “globalizadoras, significativas e contextualizadas na experiência e nas conceções prévias dos alunos” (Alonso, 2001, p.8), garantindo uma postura de investigação-reflexão-ação colaborativa entre professor e alunos.

O PROJETO CURRICULAR INTEGRADO: DE COLHER EM COLHER... VAMOS APRENDER E CRESCER

O Projeto Curricular Integrado (PCI) é um recurso por excelência para a pesquisa das características regionais e locais (Pacheco, 1998) valorizando-as e tornando-as mais visíveis. O currículo é aqui entendido e orientado numa perspetiva de projeto “que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos” (Alonso, 2001, p. 3).

Quando as crianças atribuem significado a essas características contextuais, os seus conhecimentos prévios, agora articulados, permitem a aprendizagem de novos e mais complexos saberes e a apropriação de uma identidade cultural.

O processo de socialização é uma das funções da escola e o PCI *De colher em colher... Vamos aprender e crescer* surgiu num espaço cultural local (Fig. 1) que permitiu aos alunos a compreensão daquilo que culturalmente os rodeia: conhecer, criar, recriar, transformar e preservar a cultura, recusando “uma absurda comunidade de frios autómatos que se locomoveriam sem alma, sem lógica, sem sentimento, sem sentido” (Baptista, 1995, citado por Paraskeva, 2000, p. 151).

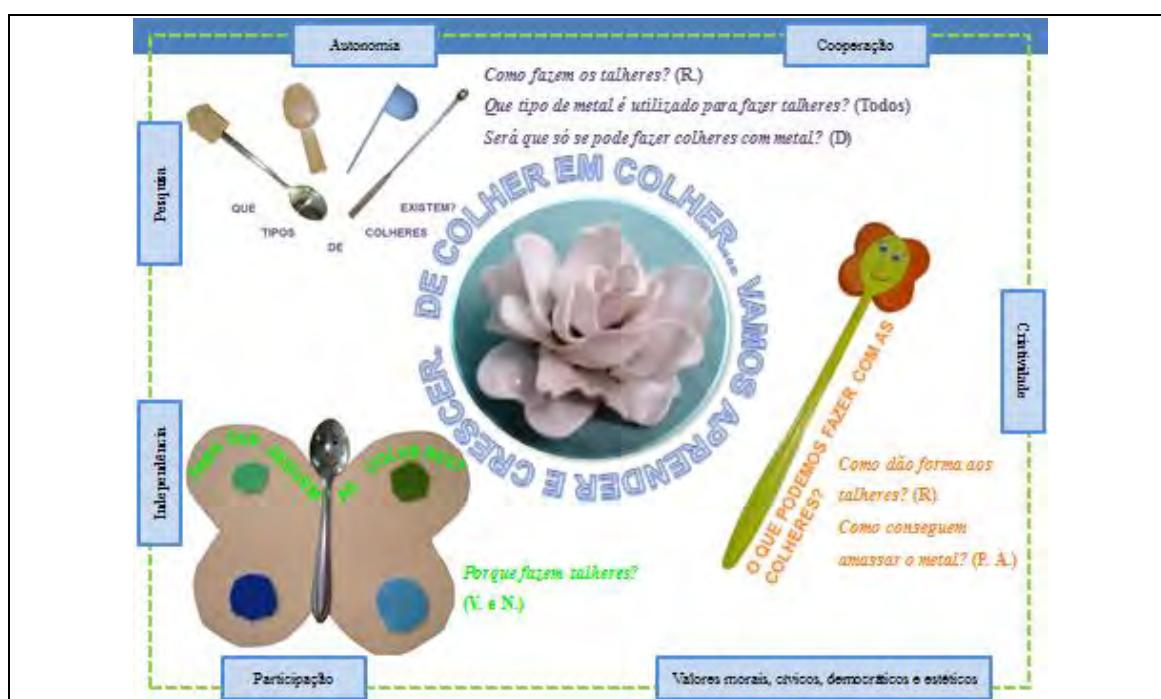


Figura 1 – Desenho do Projeto Curricular Integrado

O estudo das características e necessidades dos alunos e seus contextos de vida, bem como das condições e recursos organizacionais disponíveis permitiu a construção do desenho de um projeto integrado sendo o principal objetivo focalizado na descoberta e conhecimento profundo da cultura

local seguindo uma metodologia de investigação-ação-reflexiva e colaborativa (Latorre, 2003; Balcázar, 2003). Segundo Alonso (2001, p. 2), “aproximar as decisões educativas das realidades diversificadas e plurais, parece uma via essencial para melhorar a qualidade educativa, oferecendo aos alunos um currículo relevante e significativo para a sua formação integral, enquanto indivíduos e cidadãos”. Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento das atividades ancoradas na observação, na curiosidade, na pesquisa, na descoberta e na atitude atenta e rigorosa perante a realidade (Alonso, 2001) permitiram gerar significatividade e funcionalidade na experiência de vida dos alunos, modificar e ampliar seus conhecimentos prévios, atribuir sentido à globalidade e complexidade da realidade através do desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico e consistente (Fig. 2).

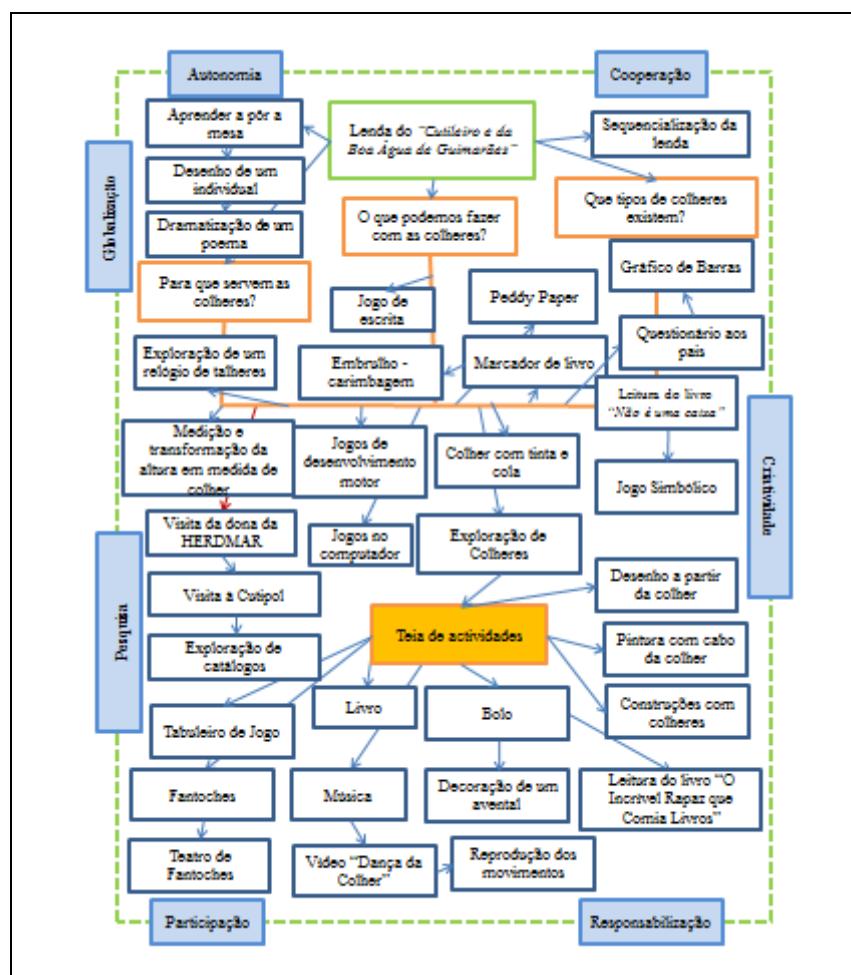


Figura 2 – Teia de atividades com núcleo globalizador a lenda do “Cutileiro e da Boa Água de Guimarães”

O projeto *De colher em colher... Vamos aprender e crescer* proporcionou uma maior abertura à comunidade de forma a valorizar os recursos do meio ambiente, ou seja, recorreu ao contexto “como recurso fundamental de aprendizagem, através da pesquisa e da procura de fontes alternativas aos

manuais, facilita o estabelecimento da relação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem do quotidiano, revertendo, por sua vez, no enriquecimento cultural do território educativo envolvente" (Alonso, 2001, p. 7).

O projeto foi sempre encarado como aberto, flexível e integrado, que se constrói progressivamente seguindo os interesses dos alunos associados a processos autonomia, de reflexão, de investigação, de experimentação e de partilha (Alonso, 1996, 2005), tornando os próprios alunos construtores ativos do seu conhecimento e da sua aprendizagem. Deste modo, os problemas a investigar surgiram *com e pelas* crianças que, com sua curiosidade natural, planificaram a sua investigação, pesquisaram (individualmente, em grupo ou envolvendo as famílias), resolveram problemas, levantaram hipótese, avaliaram situações de forma integrada. Por outras palavras, o desenvolvimento do currículo partiu da cultura local, respeitando os interesses e necessidades das crianças e envolvendo de forma articulada todas as áreas do saber.

Em síntese, os objetivos deste projeto eram:

- Promover o conhecimento da riqueza cultural e patrimonial da cidade de Guimarães;
- Descobrir a História local;
- Descobrir e valorizar a importância das empresas na economia local;
- Promover a interação das crianças com o meio;
- Promover a autonomia, a autoconfiança e o sentido de responsabilidade;
- Despertar na criança a curiosidade, o espírito crítico, a criatividade e a construção do conhecimento/saberes;
- Favorecer a interligação com a comunidade e a família;
- Promover uma educação para os valores;
- Implementar novas formas de trabalho no contexto pedagógico.

AMPLIAR CONHECIMENTOS E ADQUIRIR COMPETÊNCIAS...

As práticas educativas desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar constituem-se como verdadeiros contextos de desenvolvimento pessoal, onde a criança interage e se apropria de padrões de atividade, de papéis e de relações, gradualmente mais complexos. Conjuntamente ou guiados por outros significativos mais capazes aprendem a apropriar-se dos saberes e destrezas imprescindíveis ao seu desenvolvimento, como a autonomia, o pensamento crítico e reflexivo, a identidade pessoal. Assim sendo, estas práticas educativas na educação pré-escolar constituem os pilares das pontes entre a cultura e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Se por um lado a cultura ajuda os indivíduos a adquirirem

novos e específicos conhecimentos, por outro só através dessa cultura é possível alcançar determinadas habilidades e competências.

O conhecimento não é mais compartimentado em áreas do saber (matemática, língua, estudo do meio, etc.), mas antes fruto da complexa rede de relações que se estabelecem entre as diferentes áreas disciplinares e o todo da realidade (Fig. 3).

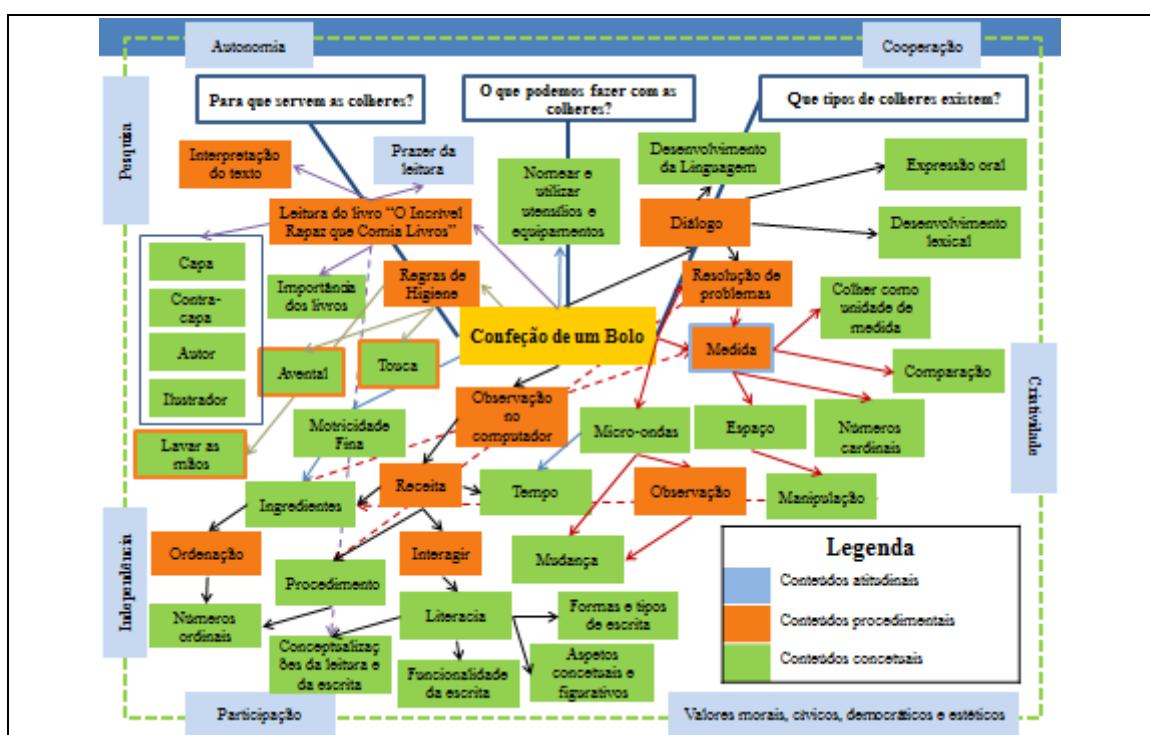


Figura 3 – Mapa de conteúdos da atividade integradora “Confeção de um bolo”

As crianças realizaram aprendizagem em todas as áreas de conteúdo, de forma articulada e integrada ao longo de atividades globalizadoras e integradoras. Não obstante, optou-se por uma apresentação do desenvolvimento do projeto tomando como referência as áreas de conteúdo interrelacionadas e articuladas entre si.

Área de formação pessoal e social

O ser humano constrói-se em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia (ME, 1997). O desenvolvimento deste projeto proporcionou uma abertura à comunidade quer através de atividades de comunicação escola-comunidade (visita de uma pessoa ligada à cutelaria), quer através de atividades de imersão na comunidade (a visita a uma cutelaria), possibilitando a participação no projeto de outros agentes (pais, Câmara Municipal de Guimarães, Cutipol, HERDAMAR) que com agrado e entusiasmo aceitaram fazer parte deste projeto. Neste processo pessoal e social, as crianças atribuíram valores a comportamentos e atitudes, suas e de

outros, e aprenderam progressivamente a saberem usar comportamentos adequados em diferentes contextos.

Ao longo de todo o projeto, os interesses, necessidades e ideias das crianças eram respeitadas e valorizadas. Constantemente as crianças eram encorajadas e estimuladas a participarem, contribuindo assim para o seu bem-estar, auto-estima e auto-confiança, proporcionando a curiosidade e o desejo de aprender. Estas eram consultadas sobre todos os processos de desenvolvimento do projeto – que atividades realizar, como as por em prática, que materiais utilizar, etc. – o que possibilitou que as crianças fizessem escolhas, tomassem decisões e cooperassem em projetos comuns. Consequentemente, as crianças aprenderam as normas e valores culturais da comunidade a que pertencem e a seguir as suas regras de convivência social, tornaram-se mais autónomas e independentes, responsáveis, capazes de cumprir as regras e a terminar os planos e tarefas traçadas. Tudo isto promoveu atitudes de tolerância, solidariedade, colaboração, partilha, cooperação, ajuda e respeito pelo outro, bem como a aquisição do saber-fazer, indispensável à independência da criança.

Área de expressão e comunicação

Domínio da expressão motora

Este projeto proporcionou ocasiões de exercício global e de motricidade fina, em que as crianças puderam trabalhar o seu desenvolvimento físico e motor. Todos os jogos de movimento desenvolvidos (Figs. 4 e 5), bem como as propostas de expressão plástica promoveram situações de controlo motor e de socialização, de forma a que as crianças aprendessem a utilizar e a dominar melhor o seu corpo.



Figura 4 – Criança a transportar uma batata com a boca, utilizando uma colher



Figura 5 – Jogo de coordenação oculo-manual com colheres

As crianças descobriram as suas possibilidades motoras, sensitivas e expressivas, ao aprender a controlar a sua postura e o equilíbrio estático e dinâmico. Para isso, as crianças aprenderam a mover-se de acordo com instruções, transportando ou não objetos, e a manipular objetos e situações, possibilitando-lhes a ter consciência da sua ação intencional.

Domínio da expressão dramática

Constantemente as crianças tinham oportunidade de exercitar jogos simbólicos e dramáticos utilizando recursos da sala e outros construídos por si, o que oportunizou às crianças diferentes possibilidades de “fazer de conta” e de recrear experiências de vida quotidiana. Muitas vezes, quando era apresentada uma nova colher, as crianças diziam e mostravam o que pensavam sobre esta, nomeadamente quanto à sua função. Por exemplo, quando foi apresentado a colher de bebé, as crianças não compreenderam porque é que era necessário haver uma colher específica para estes e porque é que a colher tinha a concha diferente. Quando pedido às crianças que mostrassem como pensavam que se utilizava aquela colher, uma criança pegou num boneco da sala, sentou-o no seu colo e utilizou a colher corretamente, afirmando que “*tem a concha torta que é para o bebé, quando está a aprender a comer, não se sujar*”.

Progressivamente as crianças aprenderam a utilizar o corpo para comunicar e se expressar de forma espontânea e criativa. Do mesmo modo, as crianças aprenderam a utilizar outros suportes para se expressarem e comunicarem. Utilizando os fantoches construídos por si, e aproveitando a ideia de uma criança, o projeto foi apresentado às outras salas através de um teatro de fantoches. Nos ensaios ouvisse constantemente as sugestões e conselhos das crianças: “*podias por o teu fantoche daquele lado*”; “*tens de mexer o teu fantoche para eles saberem que és tu quem está a falar*”; “*não podes virar o teu fantoche, senão eles não conseguem vê-lo direito*”.

Domínio da expressão plástica

Em todo o projeto as crianças tinham à sua disposição diferentes materiais que podiam utilizar quando e como quisessem. Estas tiveram oportunidade de capacitar-se a trabalhar com diversos materiais (Figs. 6 e 7), de diferentes texturas, lãs, tecido, vários tipos de papel, linhas, madeira, aço, plástico etc., que foram meios de alargar a sua experiência e de desenvolver a sua criatividade e expressão, paralelamente ao desenvolvimento motor.



Figura 4 - Desenho de uma borboleta, a partir de uma colher



Figura 7 – Tabuleiro de jogo em madeira

Individualmente ou em grupo, as crianças desenvolveram a sua destreza manipulativa: desenharam, pintaram, recortaram, colaram e utilizaram diferentes técnicas de pintura. Atividades que surgiram da sua iniciativa, mas também do educador, ao pedir que recriassem e transformassem momentos ou objetos ao dar-lhe uma nova utilidade e funcionalidade.

Fazer o registo gráfico da visita à fábrica de cutelaria, sobre o que foi mais significativo ou dar uma outra função à colher recorrendo à mímica, são exemplos dessas atividades. Quando esse registo, foi possível ouvir “*vou desenhar a bacia com água verde, que era para os talheres não oxidar*” mobilizando conhecimentos aprendidos aquando da visita à cutelaria. Deste modo, as crianças exploraram e descobriram espontaneamente diferentes possibilidades de utilizar o mesmo material, onde eram constantemente incentivadas a fazer melhor.

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

As crianças participaram em todos os processos de desenvolvimento do projeto, o que significa que as suas opiniões eram ouvidas, valorizadas e respeitadas. Por conseguinte, possibilitou momentos de diálogo, em que as crianças progressivamente foram dominando a sua linguagem, alargando o seu vocabulário e utilizando frases mais complexas. No projeto foram criadas situações de comunicação, em diferentes contextos e com diferentes interlocutores, conteúdos e intenções, que permitiram às crianças dominar a comunicação como emissores e como receptores. Estas ocasiões possibilitaram igualmente às crianças apropriarem-se das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas.

A leitura e interpretação de livros, bem como o reconto de histórias, permitiram às crianças uma reflexão sobre a linguagem escrita e oral e compreender diversas estratégias de leitura. Deste modo, as crianças aprenderam a localizar informações no livro, a interpretar o sentido do texto e

das imagens, a fazer previsões e que diferentes livros e consequentemente diferentes tipos de textos transmitem uma mensagem específica, ou seja, ajudou-as a perceber a diferença que existe entre a linguagem oral e a linguagem escrita. O contacto com os textos despertou nas crianças o gosto e o interesse pela leitura e pela escrita, que até quiseram construir um livro que compilava algumas das atividades realizadas.

As novas tecnologias de informação e comunicação são formas de linguagem. Assim, de forma a introduzir mudanças no ambiente, rentabilizar os recursos da sala e proporcionar novos desafios e conflitos cognitivos foram colocados no ambiente de trabalho do computador, três ícones que davam acesso a diferentes jogos de colheres na Internet. Após terem sido mostradas às crianças as regras e funcionamento dos jogos estas tornaram-se autónomas e independentes sem ser necessário a ajuda ou apoio do adulto.

Um dos jogos consistia em decorar uma colher através de diferentes maneiras: pintar, mudar o fundo do ambiente de trabalho, colocar carimbos, entre outros. Este jogo motivou de forma especial todas as crianças, incluindo aquelas que raramente escolhiam a área do computador, tendo-se verificado que muitas pediram para enviar por *email* a sua colher aos pais. Para que tal fosse possível, a criança transmitia a sua mensagem à educadora, que a escrevia num papel, e depois a criança deveria digitar (copiar) recorrendo a ferramentas digitais. A criança aprendeu a utilizar, assim, o computador como meio de informação e registo, ao entrar em contacto com o código informático. Este prolongamento e ampliação das potencialidades do jogo permitiram igualmente o enriquecimento ao nível das aprendizagens curriculares, nomeadamente no que se refere ao domínio da linguagem escrita e oral através da transversalidade das TIC.

Domínio da matemática

Perante os problemas as crianças aprenderam a propor explicações, a confrontar as suas perspetivas, a observar, registar, classificar e a tirar as suas próprias conclusões, desenvolvendo, deste modo, o raciocínio e o espírito crítico. Consequentemente, as crianças compreenderam as funções e utilidades da matemática na vida, ao mesmo tempo que desenvolviam o seu pensamento lógico-matemático.

As crianças aprenderam a criar conjuntos e a classificá-los segundo algum critério, a seriar, ordenar e fazer pequenas correspondências, contar e realizar pequenas operações matemáticas, o que por sua vez possibilitou uma maior compreensão de quantidade e de número. Aprendenderam a medir utilizando medidas não convencionais (colheres) e medidas convencionais (metro), a registrar dados em tabelas e gráficos e a comparar esses mesmos dados.

As crianças desenvolveram a sua noção de tempo, ao trabalhar conceitos como antes e depois, a sequência cronológica e a sucessão temporal. Estas compreenderam que o relógio é um meio de contagem do

tempo e aprenderam alguns aspectos relacionados com as horas e com os minutos.

Área do conhecimento do mundo

O projeto proporcionou aprendizagens pertinentes e com significado para as crianças, pois partiram dos seus interesses e da sua realidade. Por ser um projeto baseado na aprendizagem da cultura, permitiu que as crianças observassem e aprendessem mais sobre a história, cultura e património local, desenvolvendo, deste modo, a sua compreensão sobre a realidade envolvente ao contexto de educação pré-escolar, dando-lhe sentido. O que proporcionou a que as crianças aprendessem a utilizar materiais de consulta para conhecerem a realidade e a satisfazer os seus interesses, e a adquirir progressivamente conceitos mais rigorosos e específicos.

Este projeto permitiu o desenvolvimento e alargamento de saberes básicos necessários à vida social, o que possibilitou às crianças reconhecer laços de pertença social e cultural e compreender o seu lugar no mundo. As crianças identificaram, conheceram e cumpriram normas sociais e regras de convivência.

Em todo o projeto, as crianças aprenderam a dar importância ao património cultural da sociedade, bem como a necessidade de recuperar e preservar esse património.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

“A avaliação constitui um elemento e um processo fundamental no desenvolvimento curricular, sendo uma componente integrante do mesmo e, por isso mesmo, deve ser coerente com as conceções e opções educativas que sustentam todo o processo de construção do projeto curricular” (Alonso, 1996, p. 51). Deste modo, esta foi realizada continuada e formativamente através de um processo diário de observação e reflexão, avaliando as mudanças que se iam produzindo na criança, bem como a pertinência da metodologia e recursos utilizados, a flexibilidade pedagógica do educador e a adequação dos fatores organizacionais (Alonso, 1996). Assim sendo, foram recolhidos diversos dados (avaliação diversificada) de forma a permitir uma intervenção adequada às necessidades das crianças (avaliação individualizada), e o desenvolvimento de competências, conhecimentos, estratégias, valores e atitudes (avaliação globalizadora). As crianças também fizeram a sua própria avaliação (avaliação concertada) quando manifestaram as suas opiniões relativamente ao projeto: “*Foi giro*”, “*foi espetacular*”, “*aprendemos muitas colheres*”.

Relativamente aos pais, estes participaram e colaboraram em todo o projeto, constituindo uma parte integrante e importante deste. Como o projeto era inovador, interessavam-se ainda mais pela educação dos filhos e por aquilo que se estava a passar na sala, querendo acompanhar tudo de perto. Estes

colaboraram nas atividades solicitadas e ainda estimulavam os filhos a trazerem novas colheres para apresentarem aos colegas. Na reunião de pais, uma mãe concluiu dizendo “*sabemos que estavam a trabalhar com colheres, sim, mas no início pensei o que é que vocês iam trabalhar com as colheres? Agora, ao ver estas imagens, comprehendo que neste projeto o meu filho trabalhou não só as suas capacidades físicas como cognitivas*”.

No final do projeto, foi ainda realizado um Peddy Paper de forma a avaliar a globalidade das aprendizagens e conceitos que as crianças realizaram sobre as colheres. O grupo de crianças foi dividido em três grupos de quatro/cinco elementos, cada um com o seu percurso, e chegado aos locais, tinham de responder (um de cada vez) à pergunta que lá se encontrava. Foram colocadas oito perguntas gerais a dez crianças. “Indica uma razão por ser em Guimarães que se situam a maior parte de cutelarias?”, “refere as partes constituintes de uma colher.”; “diz o nome de uma colher.”; “que tipo de metal é utilizado nas colheres?”, são exemplos de perguntas que se encontravam no Peddy Paper.

O gráfico 1 mostra os resultados obtidos com esta avaliação. A “resposta nula” corresponde a uma tentativa de resposta de uma criança que integrou o grupo no mês de maio e que não tendo realizado algumas atividades tentou sempre responder às perguntas que encontrava nos locais.

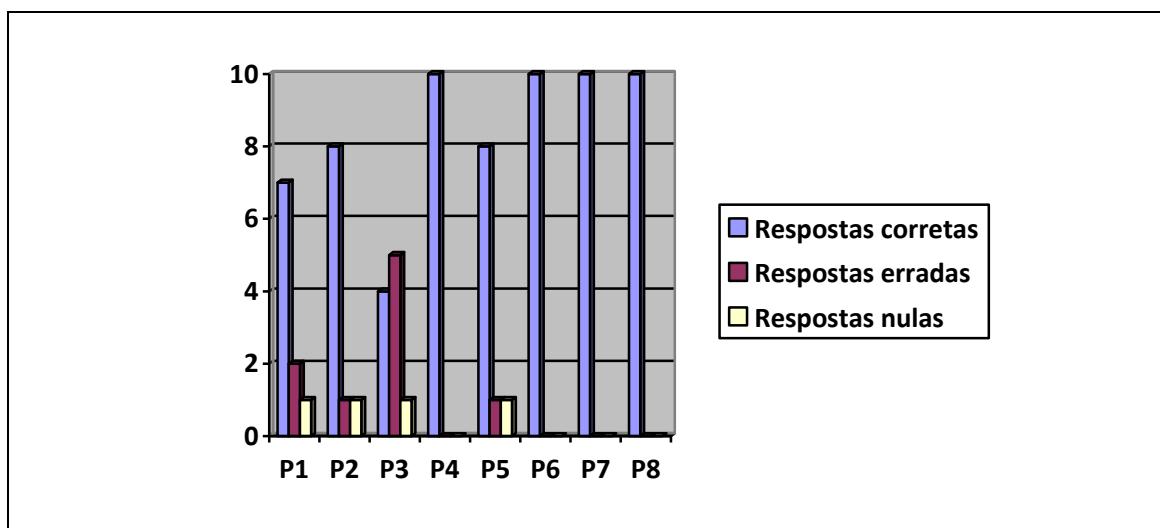


Gráfico 1 – Avaliação do Peddy Peaper

Como se pode observar, globalmente as crianças conseguiram responder acertadamente às perguntas. No entanto, na pergunta um, dois e cinco há duas/uma criança, respetivamente, que erraram na resposta. Apenas na pergunta três – “*Diz o nome de uma fábrica de cutelaria*” –, o número de respostas erradas é superior ao número de respostas corretas.

REFLEXÕES

Os resultados demonstram que sendo Guimarães um contexto histórico e cultural por excelência, existem muitos aspectos culturais ainda guardados como “segredos”, ocultos e invisíveis aos olhares das crianças e, não raras vezes, das suas famílias.

Trabalho em equipa, “pesquisar” (termo usado pelas crianças) e pensar antes de iniciar ou tomar decisões foram palavras de ordem. O desenvolvimento de competências (saber, saber-fazer, saber-ser e estar, saber-conviver); a aprendizagem da cultura local invisível ou oculta transformou-se numa nova identidade cultural; os novos conhecimentos incitaram a descoberta de diversas formas de comunicação; a motivação e interesse das crianças ampliaram-se para o envolvimento das famílias e da comunidade educativa em geral.

Exige-se assim uma reflexão profunda sobre a necessidade de uma educação pré-escolar de maior qualidade, equidade e rigor reconhecendo que todas e cada uma das crianças podem ser construtoras do seu próprio conhecimento e identidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, M. L. (2001). *A abordagem de projeto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, M. L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- Balcázar, F.E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 7-8, 59-77.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (Tradução en español *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1987).
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme: Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. *O Insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação* (41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.

-
- Orduna Allegrini, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *Revista ESE*, 4, 67-83. Disponível online em <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8408/1/Estudios%20Ee.pdf> em 07-04-2013
- Pacheco, J. A. (1998). *Educação Para Todos: Projecto Curricular Integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Paraskeva, M. J. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Sacristán, G. J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santomé, T. J. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Tradução portuguesa Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Lisboa: Martins Fontes, 1996].
- Wood, D.J.; Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17 (2), pp. 89–100.

UN PRACTICUM, UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA Y LA EMERGENCIA DE SIETE RETOS

Ana Novella Cámara

Universidad de Barcelona

Anna Forés Miravalles

Universidad de Barcelona

Marta Venceslao

Universidad de Barcelona

Esta comunicación nace del encuentro y diálogo en forma de siete seminarios entre los agentes implicados en la formación de las prácticas externas de los futuros Graduados de Educación Social: educadores sociales que ejercen de tutores de prácticas de educación social, tutores de universidad, personas que aportan elementos para la reflexión y el diálogo posterior, por su experiencia o su saber. Personas compartiendo experiencias, reflexiones, buenas prácticas, dudas y propuestas de transferencia. También emerge en esta comunicación el resultado de dos proyectos de investigación-acción en los que se implicaron tutores-centro y tutores-universidad. Proyectos que nos han permitido llegar a la elaboración de estos siete retos para la educación social, siendo estos los ejes temáticos que trabajamos desde las prácticas externas y que compartimos como esenciales los tres agentes implicados.

EL MARCO PARA LA PROPUESTA: SIETE RETOS EMERGENTES

Esta comunicación nace de la finalidad de compartir los retos de los profesionales de la educación social, surgidos de un trabajo compartido entre el mundo profesional y el mundo académico mediante la indagación y la investigación. En concreto, estos retos son el resultado de dos proyectos de investigación-acción. El primero es «Fortaleciendo las prácticas de educación social: Tejiendo la corresponsabilidad en la formación de las competencias y la empleabilidad desde la universidad y el mundo laboral», Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) 114, Ministerio de Educación. Y el segundo se articula en la convocatoria de Investigación en Docencia Universitaria Instituto de Ciencias de la Educación (REDICE) del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona (UB) «La función docente en las prácticas externas. Investigación de un diseño curricular corresponsable entre los Estudios de Educación Social y el mundo laboral» (REDICE-10/1002-27). Ambos proyectos nos han permitido llegar a la

elaboración de estos siete retos para la educación social; retos que se verán reflejados en la promoción y sistematización de la función docente corresponsable. Esta corresponsabilidad transita por dos conceptos claves como son la proactividad y la responsabilidad. Küppers (2010:131) indica que “ser proactivo es ser responsable y tener la habilidad de responder adecuadamente en cada situación. Para hacer lo que se tiene que hacer, lo que es correcto y adecuado hacer en cada momento.” En estos momentos de constante incertidumbre, en los que las respuestas al futuro de la educación social son poco nítidas, hay que buscar referentes y espacios compartidos para diseñar conjuntamente las prácticas externas por todos los agentes implicados.

Por lo tanto, se trata de tender puentes entre la universidad y la profesión para compartir los diferentes ejes del marco de referencia que acompañen la formación de los estudiantes.

En el marco curricular de los estudios universitarios, las prácticas externas son el entorno indispensable en el cual analizar los procedimientos formativos necesarios para contribuir a que cada estudiante aplique de forma competente los conocimientos y las habilidades adquiridas para la ejecución de las tareas profesionales para las cuales se forma. Pero también son, por excelencia, un espacio que ha de fomentar la empleabilidad del estudiante promoviendo en éste la capacidad de conocerse y planificar su formación a partir del balance de competencias, el alto índice de transferibilidad y el grado de conocimiento de la realidad social y de las competencias profesionales. En la medida que el estudiante esté preparado para analizar sus competencias y formarse para desarrollarlas, ha de ser capaz de visualizar sus opciones delante del mercado laboral y los desafíos profesionales, e incluso saber emprender. En este sentido, Rowan (2010:180) explicita que “vivimos efectivamente en un momento de transición. Todos conocemos la situación de partida pero creo que pocos saben cuál será el resultado de este complejo proceso al considerar la reciente evolución de la promoción del emprendizaje en el Estado español y sus efectos en otros países”.

Se ha demostrado el gran índice de inserción laboral gracias a unas buenas prácticas. Y para que esto sea posible, la función docente del profesional del centro resulta importantísima puesto que es el responsable de estimular la transferencia de competencias.

CAMINO RECORRIDO JUNTOS

A partir de diferentes estudios realizados por el Equipo de Coordinación de *Practicum* de Educación social de la Universidad de Barcelona se ha avanzado hacia un modelo de prácticas más próximo a la construcción participada del conocimiento en el que tutor-centro y tutor-universidad configuran una suerte de “equipo docente”. Éste comparte la finalidad de impulsar la transferencia de competencias y la construcción de la identidad profesional desde la reflexión “en”, “sobre” y “para” la acción (Perrenoud, 2004).

Ante la implementación de las asignatura obligatoria de “Prácticas externas I” (18 créditos) y la planificación –y posterior implementación– de las “Prácticas externas II” (12 créditos) del Grado de Educación Social, desde el curso académico 2009-2010, tanto la Coordinación de *Practicum*, como el equipo docente están impulsando acciones que favorezcan la corresponsabilidad formativa entre los/las profesionales del mundo laboral y los/las docentes implicados. Es por ello que se plantearon los siguientes objetivos:

- Sistematizar las competencias demandadas desde los agentes sociales y desde la universidad;
- Impulsar la función docente de los tutores-UB y tutores-profesionales para el desarrollo competencial y la empleabilidad de los estudiantes;
- Desarrollar una propuesta de evaluación que permita concretar los criterios e indicadores de evaluación para analizar el desarrollo de cada competencia y valorar los resultados de aprendizaje.

Estos objetivos han enmarcado tres líneas de trabajo:

Línea 1. La corresponsabilidad en la función docente

Se abordó desde dos proyectos de innovación docente. El primero, “Análisis y evaluación de la transferibilidad de competencias profesionales de la Educación Social en los centros de prácticas” (2008MQD155), nos permitió profundizar en los elementos facilitadores y transformadores de la formación práctica que surgían de la función docente de todos los agentes implicados. La transferencia de los resultados obtenidos comportó el diseño de unas primeras guías para acompañar la función docente del tutor-centro, del estudiante y del tutor-universidad.

La continuidad de esta línea fue el convencimiento de que era responsabilidad de las universidades el potenciar la función docente del tutor profesional y consecuentemente del centro de prácticas.

La función docente del tutor-centro y del tutor-universitario, en el planteamiento del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, comparten las mismas finalidades: a) ofrecer un espacio de intervención socioeducativa para movilizar los recursos: conocimientos, actitudes, habilidades para funcionar en las diferentes situaciones de este espacio; y b) adquirir las competencias específicas del perfil profesional del educador social. Pero, no solamente se debe compartir finalidades sino que el paso hacia delante es compartir el marco de las competencias a partir del cual cada uno de los agentes deberá definir su propio plan de acción y formación para alcanzarlo.

Así el segundo proyecto, “La función docente en las prácticas externas. Investigación de un diseño curricular corresponsable entre los Estudios de Educación Social y el mundo laboral.”(REDICE-10/1002-27), permitió concretar

las claves del acompañamiento docente por parte del tutor del centro y el resto del equipo profesional, así como la reelaboración de la guía diseñada en el anterior proyecto que concretase y facilitase los referentes para el ejercicio del acompañamiento en el proceso formativo al estudiante¹.

Línea 2. La evaluación formativa de las prácticas externas

Durante la diplomatura, la evaluación de las prácticas se limitaba a indicar aspectos procedimentales y a la valoración de contenidos sin tener referentes de aprendizaje. Conscientes de los numerosos estudios que demuestran la significatividad de la evaluación en el proceso formativo (Gibbs y Simpson, 2009) y fruto de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el prácticum se ha introducido el concepto de evaluación corresponsable entre tutor-centro, tutor-universitario y estudiante, una evaluación corresponsable que sea formativa, continuada y que permita valorar los resultados del aprendizaje.

Por ello, mediante el proyecto “La evaluación formativa en las prácticas externas: ampliación de los cuadernos formativos del practicum” (2011PID-UB/97), se dio un giro de 360º a la evaluación dentro de las prácticas. Algunos de los principales resultados han supuesto incorporar en la docencia la evaluación como eje formativo mediante estrategias docentes como la reflexión y el impulso de espacios formativos nuevos como la triangulación evaluativa en el seguimiento de las prácticas. La sistematización de la evaluación nos permitió elaborar una guía docente que compartimos los tres agentes (Novella, Rubio, y Gil, 2012).

Línea 3. Las prácticas y su potencial de empleabilidad

Esta línea queda reflejada en el proyecto de investigación «Fortaleciendo las prácticas de educación social: Tejiendo la corresponsabilidad en la formación de las competencias y la empleabilidad desde la universidad y el mundo laboral» (CAIE114), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El objeto del proyecto ha sido promover y sistematizar la función docente corresponsable de los agentes implicados en las prácticas externas del Grado de Educación Social para el impulso del desarrollo competencial y su transferencia al terreno profesional de los futuros graduados en Educación Social. Una de las acciones desarrolladas fue un

¹ Novella, A.; Forés, A.; Pérez-Escoda, N.; Costa, S.; Venceslao, M.; Freixa, M. y Castaño C. (2013) *Ser centre de pràctiques*. Grau d'Educació Social. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital <http://hdl.handle.net/2445/33699>; Novella, A.; Forés, A.; Costa, S.; Venceslao, M.; Pérez Escoda, N.; Freixa, M. y Castaño, C. (2013). *Ser tutor de pràctiques externes*. Grau d'Educació Social. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital <http://hdl.handle.net/2445/33685>; Costa, S.; Novella, A.; Forés, A.; Cabrera, O.; Ballester, M. y Ciurana, A.; Folgueiras, P. y Castaño, C. (2013) *Guia de Tutor-Universitat Pràctiques Externes d'Educació Social*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/34312>; Novella, A.; Forés, A.; Costa, S.; Venceslao, M.; Pérez-Escoda, N.; Freixa, M. y Castaño C. (2013) *Ser estudiant de pràctiques*. Grau d'Educació Social. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/34317>

seminario en el que trabajar conjuntamente alrededor de los ejes que constituyan la formación profesional del estudiante en el proceso de su formación práctica.

Para poder profundizar en los resultados de las investigaciones se diseñaron siete seminarios. Estos seminarios de formación tuvieron como finalidad constituir un grupo estable de trabajo de profesionales y tutores UB. Los objetivos concretos de los seminarios fueron:

- Construir un marco conceptual compartido sobre la formación práctica-profesional en el marco universitario.
- Analizar los elementos teórico-prácticos que favorecen la formación de competencias y empleabilidad.
- Introducir estrategias didácticas para amplificar el desarrollo de competencias.
- Favorecer la construcción de una identidad profesional de l'estudiando desde el autoconocimiento y el aprendizaje activo.
- Acompañar la planificación docente de tutores-profesionales.

Los seminarios fueron encuentros mensuales de cuatro horas de duración, en el periodo de febrero a junio de 2012 (30 horas). Cada una de las sesiones se articularon en torno a dos momentos:

Momento 1: Formación sobre propuestas de reflexión y retos para el diálogo (2 horas). En una primera parte del seminario se invitaban a ponentes expertos que pudiesen ofrecer referentes teóricos-prácticos para mejorar la calidad de la función docente y la formación práctica de los estudiantes.

Momento 2: Construcción teórico-práctica entre los participantes para redefinir aspectos vinculados a la propuesta de prácticas externas del Grado de Educación Social (2 horas). Tutores-centro, tutores-universidad y la coordinación del *practicum* construían una propuesta propia a partir de la significación de los elementos formativos y su sentido dentro del plan docente. Fue un espacio de trabajo deliberativo y colaborativo que estaba dinamizado por un referente de la coordinación de prácticas que sería la persona responsable de recoger las aportaciones de los ponentes, del grupo y las claves de los retos que emergían.

Los temas que fueron el eje conductor de los siete seminarios fueron:

- Prácticas externas y formación de competencias. ¿Qué competencias?
- Narrarse para narrar. Narraciones analógicas y digitales
- Acompañar y supervisar
- Revisión de proyectos
- Estrés y Humor
- Retos y empleabilidad

- Identidades e identidad del educador/a social. Nuevos tiempos, ¿nuevas maneras d'educar?

Esta experiencia permitió acercar planteamientos y perspectivas de la formación práctica y la empleabilidad de los futuros graduados, pero sobre todo nos permitió consensuar los ejes formativos de las prácticas externas para los tres agentes.

SIETE RETOS PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL EDUCADOR SOCIAL

En el marco curricular de los estudios universitarios, las prácticas externas se convierten en el entorno indispensable en el cual analizar los procedimientos formativos necesarios para contribuir a que cada estudiante aplique de forma competente los conocimientos y las habilidades adquiridas para la ejecución de las tareas profesionales para las cuales se forma. Pero también son por excelencia, un espacio que ha de fomentar la empleabilidad del estudiante promoviendo en éste la capacidad de conocerse y planificar su formación a partir del balance de competencias, la transferibilidad y el grado de conocimiento de la realidad social y de las competencias profesionales. En la medida que el estudiante es capaz de analizar sus competencias y de formarse para desarrollarlas ha de ser capaz de visualizar sus opciones delante del mercado laboral y los desafíos profesionales.

Partiendo de esta premisa compartida por tutor-centro y tutor-universidad y de las conclusiones de las diferentes investigaciones descritas anteriormente, los retos que han emergido de la construcción colectiva han sido:

Reto 1. Visualizar las competencias de manera precisa y clara, para identificar situaciones que permitan su dominio práctico y conceptual

La introducción paulatina, gracias a las prácticas, en el ejercicio profesional supone un gimnasio o un laboratorio de las competencias. Es el escenario donde las competencias se ejercitan, se mejoran y optimizan. Esto es posible siempre y cuando se incorporen espacios para su desarrollo y su evaluación formativa. Este reto exige pues crear situaciones, espacios y tiempos tanto en la universidad como especialmente en los centros y recursos de prácticas que favorezcan el desarrollo de las competencias del ejercicio profesional para dar una mejor atención socioeducativa a los entornos de la intervención del educador social.

Reto 2. Acompañar y supervisar corresponsablemente desde la definición y formalización de un plan de trabajo como instrumento de excelencia

Participar en los procesos socioeducativos implica tener un plan de trabajo compartido y consensuado entre los distintos agentes. Este acto nos

antepone una necesidad expresada por todos los agentes implicados, la de establecer puentes y canales de comunicación y de coordinación, tanto de los objetivos, el plan de intervención (actividades y acciones), así como el plan de seguimiento trimestral y final. Por todo ello, tener un protocolo común que recoja los momentos de encuentro y relación entre los agentes, la calendarización del proceso de acompañamiento, los indicadores de evaluación, los registros e instrumentos compartidos, entre otros, facilitarán en gran medida la tarea compartida.

Reto 3. Institucionalizar espacios para narrarse y narrar la práctica profesional

La práctica reflexiva necesita espacios de construcción y sistematización de las experiencias. Sea mediante registros narrativos para compartir las prácticas profesionales, o bien estableciendo espacios para la narración colectiva como pueden ser las reuniones de equipo y/o de coordinación. Estos espacios, lenguajes narrativos, en definitiva, de supervisión y de creación de identidad colectiva, inciden en la práctica profesional.

Reto 4. Sistematizar los procesos de planificación y diseño de las acciones socioeducativas

Sistematizar permite visualizar y ordenar desde la complejidad todo aquello que el profesional experimenta y siente durante el desarrollo de la acción socioeducativa. La sistematización necesita de la investigación-acción como metodología para reflexionar en la acción para volver a planificarla y a desarrollarla. Ordenar la práctica, secuenciarla y reconocer los elementos que inciden en el proceso impulsa la construcción de buenas prácticas profesionales. Sistematizar implicaría el nuevo reto subyacente (y que vimos en el reto anterior) que sería escribir. Escribir aquello que queremos hacer, aquello que hacemos o dejamos de hacer y escribir sobre el proceso de reflexión entre la planificación y la ejecución.

Reto 5. Aplicar el humor en la práctica profesional como estrategia educativa y como fuente de bienestar

El profesional debe encontrar su fórmula para incorporar el humor como herramienta educativa, hacia los otros: equipo de trabajo, personas con las que se trabaja y, también, para sí mismo. El humor tiene su máximo potencial cuando se incorpora de forma segura, flexible y adaptada a las circunstancias que conllevan las realidades en que se actúa. Se ha de saber regular y personalizar dado que las diferencias individuales implicarán estrategias e intensificaciones singulares. Pero no sólo tiene beneficios en relación con otros, sino que si se aplica con uno mismo, permite ponerse delante de las situaciones con otra actitud, disposición y fomentar estrategias de bienestar que harán de la Educación Social una tarea más liviana.

Reto 6. Reducir la distancia entre el mundo profesional y el formativo, posibilitando espacios de participación y reflexión conjunta, y con convenios de docencia e investigación

Acercando el mundo profesional y el formativo desde la confianza mutua y la búsqueda de avances conjuntos podremos mejorar el conocimiento científico y técnico sobre las realidades y temáticas en que trabajamos. La mirada analítica de la práctica implica una retroalimentación de los saberes que la orientan y sistematizan. Establecer espacios para trabajar conjuntamente y compartir el doble desafío de la reflexión de la realidad social y de la búsqueda de nuevas estrategias de actuación. Todo ello en beneficio de la formación inicial y permanente, para una mejor empleabilidad y profesionalización.

Reto 7. Sentido e identidad del educador social desde la reflexión de la profesión

El sentido y significado de la identidad profesional en el contexto socioeducativo y en el ámbito específico de la acción profesional ha de ser una construcción colectiva. Esta construcción se ha de dar en espacios públicos de corresponsabilidad a partir de la deliberación y negociación de significados, la reflexión desde la acción y la conceptualización de nuevos referentes conceptuales. Profesionales expertos –y no tan expertos– se han de encontrar para repensar su identidad como acontecimiento cotidiano y reivindicativo que cualifica y amplifica la calidad de la fundamentación de la práctica profesional.

CONCLUSIONES

Se han escogido siete de los muchos retos posibles que debe tener presente la educación social en este momento. Cada uno de estos siete retos surge del cuestionamiento sobre las competencias, el acompañamiento y la supervisión, la identidad, la empleabilidad, la revisión de proyectos, el humor y el estrés y la importancia de la narración en las profesiones sociales y la globalidad de estos retos sugiere las siguientes conclusiones:

- *La adquisición de una competencia implica ponerla en juego en los distintos marcos profesionales y transferirla a nuevos escenarios.* El entorno de las prácticas provoca que el estudiante tenga que reflexionar y movilizar todos sus recursos para probar el complejo de competencias que se activan y que el tutor-centro pueda diseñar el escenario formativo para su ejercicio profesional.
- *El acto de acompañar en las prácticas implica construir, desde un inicio, un proceso de reflexión-acción participativa que permita al futuro graduado una continua construcción de su trabajo educativo en que la complejidad de la realidad y las relaciones que se establecen entre las personas, las sociedades y la naturaleza sean el punto de partida para aportar capacidad de cambio a las personas a quien陪伴e.*

- *La metodología narrativa transciende las fronteras de los habituales informes, formularios y diagnósticos* llegando a ser un proceso desde el que reflexionar la práctica profesional, con sus contradicciones y potencialidades, con sus controversias y afectos. Acompañar en las narraciones genera un espacio formativo donde los agentes implicados tejen las claves de la formación de las competencias.
- *Los agentes implicados deben encontrar en el proceso de acompañamiento de la formación práctica sus propias herramientas para desarrollar las competencias formativas* desde la función docente y desde el prisma de la empleabilidad.
- *La evaluación formativa alimenta la reconstrucción de la identidad profesional.* Ésta es posible si se realiza una práctica fundamentada en la intencionalidad de avanzar en el conocimiento, la curiosidad interrogativa ante las circunstancias cotidianas, la inquietud reflexiva en la acción participante y la correspondencia del equipo profesional (interno y externo) y de los otros protagonistas (ciudadanos).

Todo ello con la finalidad de dar pistas sobre cómo, en el proceso de formación práctica, acompañamos a los estudiantes a reinventarse como profesional de lo social y reflexionar sobre los nuevos desafíos para la empleabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Costa, S.; Novella, A.; Forés, A.; Cabrera, O.; Ballester, M. y Ciurana, A.; Folgueiras, P. y Castaño, C. (2013). *Guia de Tutor-Universitat Pràctiques Externes d'Educació Social*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/34312>
- Freixa, N.; Novella, A. y Pérez N. (2011). *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro- ICE-UB
- Küppers, V (2010) *El efecto actitud*. Barcelona: Viena Ediciones.
- Novella, A.; Forés, A.; Pérez-Escoda, N.; Costa, S.; Venceslao, M.; Freixa, M. y Castaño, C. (2013). *Ser centre de pràctiques*. Grau d'Educació Social. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital <http://hdl.handle.net/2445/33699>
- Novella, A.; Forés, A.; Costa, S.; Venceslao, M.; Pérez Escoda, N.; Freixa, M. y Castaño, C. (2013). *Ser tutor de pràctiques externes*. Grau d'Educació Social. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital <http://hdl.handle.net/2445/33685>
- Novella, A.; Forés, A.; Costa, S.; Venceslao, M.; Pérez-Escoda, N.; Freixa, M. y Castaño, C. (2013) *Ser estudiant de pràctiques*. Grau d'Educació Social.

Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital:
<http://hdl.handle.net/2445/34317>

Novella, A; Rubio, L. i Gil, E. (2012). *L'avaluació formativa a les pràctiques externes d'educació social. Material docent*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/32414>

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Graó, Barcelona.

Rowan, J (2010) *Emprendizajes en Cultura*. Discursos, instituciones y contradicciones de la empresarialidad cultural. Madrid: Traficantes de sueños.

LAS COMPETENCIAS ORIENTADORAS EN EL PRÁCTICUM DE PSICOPEDAGOGÍA Y EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA

Camilo Ocampo Gómez

Universidad de Vigo

José Antonio Sarmiento Campos

Universidad de Vigo

Alberto José Barreira Arias

Universidad de Vigo

El estudio de las competencias profesionales, sus tipos, adquisición y desarrollo aplicados a la orientación psicopedagógica que actualmente tiene lugar en el sistema educativo, donde los nuevos enfoques y modelos se expresan a través de un complejo entramado de funciones, nos sitúa inmediatamente ante las competencias necesarias para afrontarlas con éxito. Mas... el conocimiento de las mismas ha de servir para plantear modelos de formación cuyos currículos posibiliten e impulsen su adquisición y desarrollo. En ellos, por la propia naturaleza de las competencias, las experiencias profesionalizadoras, entre las cuales el Prácticum posee el mayor peso, han de requerir mucha atención y cuidado. Ahora bien, en este punto se suscitan varias cuestiones:

¿Qué papel juega el Prácticum de Psicopedagogía en la formación del profesional de la orientación en la adquisición y desarrollo de competencias acordes con sus actuales exigencias? ¿Cómo se abordan en el Prácticum aquellas competencias del profesor-orientador que podemos denominar centrales? ¿Cuál es la opinión del alumnado al respecto? ¿En qué medida la formación inicial actual que puede aportar el Prácticum al psicopedagogo/a en materia de competencias orientadoras se corresponde con las que le demandan los cometidos de este ámbito en el sistema educativo? ¿Qué mejoras podrían y deberían introducirse en un Prácticum que capacite al estudiantado para responder con éxito a las exigencias con las que puedan encontrarse mañana como profesionales de la orientación educativa?

Se trata de cuestiones que, si bien podrían parecer carentes de interés por el hecho de hallarnos en los últimos años de la titulación de Psicopedagogía, resultan de actualidad e importancia, ya que, además de la posible implantación de Másteres de Psicopedagogía, el Máster de Educación Secundaria en su especialidad de Orientación Educativa está ya requiriendo nuevos modelos a cuyo adecuado desarrollo deseamos contribuir desde esta investigación que iniciamos y de cuyos primeros resultados trataremos de dar cuenta en la comunicación que se presenta a este XII Symposium sobre el Prácticum.

Así, en esta comunicación, tras una breve referencia a los conceptos básicos de partida, damos cuenta de los principales puntos del estudio empírico realizado mediante la aplicación de un cuestionario para la recogida de datos, los correspondientes resultados y las conclusiones que pueden derivarse de los mismos.

CONCEPTOS BÁSICOS DE PARTIDA

La orientación puede considerarse (Guichard, 2011 y Savickas, 2008) que en sí misma es un modo reflexivo y flexible que tiene la sociedad para adaptarse proactivamente a un mundo cambiante en la educación y el trabajo. Así, actualmente resulta imprescindible un sistema de orientación educativa y profesional accesible a lo largo de la vida (CEDEFOP, 2009), por tanto, adecuadamente entrelazado con los sistemas educativos y laborales (e incluso formando parte de los mismos), cuyos servicios actúen desde la perspectiva de una orientación centrada en el cliente a lo largo de su ciclo vital, potencien la capacidad de autogestión de la propia trayectoria y utilicen las distintas modalidades de ayuda individual y grupal, presencial y virtual (Arnaiz y Sabirón, 2009). Servicios flexibles, diversificados e integrados por profesionales de la orientación.

En un modelo de estas características, los servicios de orientación adscritos a un sistema educativo que persigue la calidad han de avanzar hacia nuevos enfoques donde el desarrollo de competencias para la gestión de la carrera constituye su núcleo central de actividad. Se trata de un cambio de paradigma que según Jarvis (2005) precisa delimitar las competencias a trabajar en el currículum de los niños desde su ingreso en la institución escolar hasta la edad adulta.

Este nuevo enfoque conlleva importantes cambios en la organización de los centros en la medida en que el modelo de intervención orientadora por programas comprensivos (Gysbers, 2005) es el que mejor responde a las exigencias actuales en este ámbito.

En este sentido, la legislación educativa española, en un intento de aproximación al modelo que someramente se acaba de describir, creó un tipo organizativo de orientación en el sistema escolar que, con algunas diferencias según la comunidad autónoma y su normativa correspondiente, posee como característica principal la existencia, sobre todo en secundaria, de servicios internos a los centros con una compleja atribución de funciones (LOGSE, 1990; LOCE, 2002 y LOE, 2006). Al frente de los mismos se halla un profesor del cuerpo de Psicología y Pedagogía que, sin excluir la existencia de equipos externos, impulsa, apoya y colabora en la planificación de la función orientadora del profesorado tutor en el centro de secundaria. En los centros de infantil y primaria hay comunidades donde, al igual que en secundaria, existen maestros orientadores al frente de un departamento, sin embargo en otras los equipos de sector (servicios externos) son quienes realizan los cometidos orientadores.

Este docente orientador, con pocas horas de clase, o incluso con ninguna –como es el caso de Galicia- tiene establecidas una serie de funciones específicas cuyo desempeño exige la posesión y el dominio de numerosas competencias de acción que guardan relación con el modelo de servicios actuando por programas en combinación con el de consulta colaborativa (Álvarez González, 1998; Sobrado y Ocampo, 2000).

Las competencias necesarias para el actual profesional de la orientación es una cuestión que, entre otras instituciones y autores, preocupa desde 1999

a la Asociación Internacional de Orientación Educativa y profesional (AIOEP) que comenzó un estudio de validación de una serie de competencias generales (denominadas centrales) y específicas por medio de 700 profesionales que trabajaban en 38 países y que fue dado a conocer a partir de su aprobación en la asamblea general celebrada en Berna en 2003, produciéndose 3 años más tarde el reconocimiento de las mismas con la presentación de la credencial del orientador educativo y profesional (AIOEP, 2006).

Si entramos, siquiera sea brevemente, en el análisis del concepto de competencia profesional (Ocampo 2003; Barreira y Ocampo; 2005; Sobrado, 2010; Rodicio, 2012) se nos pone de manifiesto la importancia que, además de la capacidad de movilización de los propios recursos psicosociales, posee el contexto. La OCDE (2003:3) se ocupa de resaltarlo cuando nos dice: “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes), en un contexto particular”.

El medio o entorno en el cual la persona ha de abordar esas situaciones-problema constituye un factor de peso considerable, al menos por dos razones: a) porque representa una fuente de recursos (Marco Stiefel, 2008) y, b) porque a la vez nos plantea limitaciones que exigen comportamientos adecuados a las mismas. Por ello la adquisición y desarrollo de las competencias de una persona puede decirse que se trata de un proceso continuo que depende del contexto socio-laboral en el que vaya teniendo lugar esa interacción donde, a través de actividades apropiadas, con la adecuada movilización de recursos psicosociales, se consigue enfrentar con éxito los problemas que se nos plantean.

Su adquisición y desarrollo habrá de comenzarse generalmente en la formación inicial del orientador y, dentro de ella, el Prácticum, por su carácter de experiencia profesionalizadora posibilitada, en este caso, por el ejercicio de la orientación educativa en el contexto de un centro, debe considerarse un factor fundamental (Cid y Ocampo, 2007). De aquí la importancia del Prácticum en la actual titulación de Psicopedagogía para iniciarse en la *competencia de acción* propia de la orientación en el sistema educativo, lo mismo que en aquellas otras titulaciones que se encargan, o en adelante vayan a encargarse, de hacerlo, como ocurre con el actual Máster de Formación del Profesorado de Secundaria.

La competencia de acción orientadora en el sistema educativo exige el dominio de conocimientos, de técnicas y del manejo de instrumentos conforme a unos principios y valores éticos propios de la docencia y de la orientación educativa.

Las competencias pueden concretarse de diferentes modos en función de los modelos institucionales de que se trate. Así en el caso español se establece una adecuada y completa clasificación por materias en la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden EC/3858/2007, de 27 de diciembre, donde se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Clasificación que, en cuanto a competencias que deben adquirirse en el Prácticum, asumimos y utilizamos como punto de partida para el estudio empírico que realizamos.

LA INVESTIGACIÓN PLANTEADA

Objetivos

- Averiguar en qué medida el alumnado de Psicopedagogía de la Universidad de Vigo considera que ha realizado en el Prácticum determinadas actividades conducentes a las competencias que se requieren para llevar a cabo la función orientadora en el sistema educativo actual.
- Extraer consecuencias de utilidad con relación a posibles cambios en el enfoque del Prácticum correspondiente al Máster del Profesorado de Secundaria de la especialidad de Orientación Educativa.

Variables consideradas

Además de las personales y contextuales, las variables consideradas en esta investigación, son las actividades que, en coherencia con las competencias que actualmente se demandan a los orientadores en los centros, han de hacerse en las prácticas para lograr su adquisición. Son 32 y, siguiendo la ya citada Orden EDU/3498/2011, las agrupamos en cinco bloques:

- *Conocimiento del centro y participación en su funcionamiento como profesor orientador (bloque 1º):*
 - Analizar la organización y el funcionamiento de un centro
 - Asesorar a las familias
 - Identificar los servicios públicos y entidades comunitarias con las que puede colaborar el centro para una mejor atención al alumnado
 - Participar en el diseño y/o actualización de los distintos documentos de planificación del centro
 - Participar en el estudio y reflexión previos a la definición del proyecto educativo del centro
 - Colaborar en el trabajo previo a la adopción de medidas por parte del equipo directivo para coordinar el centro con las familias
 - Colaborar con el equipo directivo en el trabajo previo a la adopción de medidas para lograr la participación de las familias en los procesos educativos
 - Participar en el estudio y reflexión previos a la definición de los procesos de desarrollo curricular del centro
 - Estudiar el modo adecuado de colaborar con el profesorado para coordinar la elaboración del plan de acción tutorial y del plan de orientación académica y profesional.

- *Distintos sectores de la actividad orientadora en el centro (bloque 2º):*
 - Colaborar con el profesorado en la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje
 - Colaborar con los docentes tutores en la función de acompañamiento al alumnado en su desarrollo, aprendizaje y toma de decisiones
 - Guiar al alumnado en su conocimiento personal y la progresiva definición y ajuste del proyecto de vida
 - Ayudar al alumnado en la adopción de decisiones académicas y profesionales para su inserción laboral
 - Aplicar técnicas de mediación para la gestión de conflictos
- *Diferentes procesos de orientación y asesoramiento psicopedagógico (bloque 3º):*
 - Identificar y atender demandas del profesorado de cara a una posible intervención orientadora
 - Diseñar planes de intervención psicopedagógica
 - Establecer estructuras colaborativas con el profesorado
 - Coordinar las actuaciones de orientación en la zona de influencia del centro
 - Evaluar las intervenciones psicopedagógicas realizadas
 - Aplicar programas preventivos
- *Atención a la diversidad del alumnado (bloque 4º):*
 - Realizar evaluaciones psicopedagógicas
 - Elaborar informes diagnósticos
 - Elaborar dictámenes de escolarización
 - Colaborar en el diseño y aplicación de intervenciones de apoyo en el marco de la atención a la diversidad
 - Identificar situaciones problemáticas de estudiantes con diferentes capacidades y ritmos
 - Planificar la resolución de problemas con origen en las diferentes capacidades y ritmos de los estudiantes
- *Investigación, innovación educativa y gestión del cambio (bloque 5º):*
 - Participar en proyectos de innovación y mejora de las prácticas educativas
 - Apoyar el trabajo en equipo de los docentes mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
 - Apoyar la formación continua de los docentes aportando propuestas sobre herramientas para la reflexión crítica colectiva
 - Participar en el diseño de planes de formación de los docentes
 - Asesorar en procedimientos de mejora de la calidad
 - Participar en los órganos colegiados de dirección y coordinación docente (CCP, claustro, juntas de evaluación,...)

Recogida de datos: cuestionario

Se utilizó un instrumento (cuestionario) de elaboración propia a partir de lo expuesto en los conceptos básicos de partida y las variables consideradas.

Para su elaboración se constituyó un equipo de trabajo en el departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de investigación formado por 4 personas (3 profesores pertenecientes al mismo -2 de ellos son además orientadores en centros-) y un orientador de IES que ayudó. Se acordó que el cuestionario debería constar de 3 partes: a) datos relativos a la edad, la titulación de acceso, el centro donde se hace el Prácticum, intención de cursar el Máster de Secundaria y la existencia de experiencia profesional en el campo educativo; b) preguntas con respecto a la realización de actividades en el Prácticum que guardan estrecha relación con la adquisición de las correspondientes competencias establecidas para el Máster de Secundaria; c) preguntas abiertas, una en la que se piden propuestas de solución para poder llevar a cabo actividades que, considerándolas importantes, no se hayan hecho y, la otra, sobre la relación que el estudiantado encuentra a lo realizado en las prácticas con lo estudiado en la carrera.

Para responder a las cuestiones de la parte b) se decidió utilizar una escala tipo Likert, citada por Sánchez et al. (1998) con 4 grados, evitándose así la existencia de un valor central. Se construyó una tabla de doble entrada donde en el eje vertical figuran las actividades por cuya realización se pregunta y en el horizontal las 4 posibles respuestas (4= He realizado esta actividad con resultados satisfactorios.- 3= He realizado esta actividad.- 2= He realizado parcialmente esta actividad.- 1= No he realizado esta actividad).

Una vez redactado el cuestionario se hizo una aplicación de carácter experimental a tres alumnas de Psicopedagogía elegidas por el criterio ser las primeras personas de 5º de esta titulación que encontramos por el pasillo y que aceptaron de buen grado participar en un grupo de trabajo al respecto. Esto nos posibilitó la mejora de la redacción de varios ítems, la supresión de algún otro y perfeccionar la redacción de las preguntas abiertas y de las instrucciones iniciales.

La versión definitiva del cuestionario, después de las instrucciones y datos personales, posee un total 32 items que se presentan uno tras otro y sin clasificar. Los 9 primeros corresponden a las variables del bloque 1º, los 5 siguientes a las del bloque 2º, los 6 que continúan a las del 3º, los 6 que siguen a las del 4º y los 6 restantes a las del 5º bloque. Al final, antes de la expresión de gracias por la participación, figuran las dos preguntas abiertas.

Muestra

La muestra invitada se corresponde con toda la población que se pretende investigar, es decir el alumnado de 5º curso de Psicopedagogía de la Universidad de Vigo y que estaba terminando, o ya lo había finalizado, el Prácticum. El número de estudiantes que se encontraba en esa situación era de 73 personas.

Respondieron a la invitación, cubriendo el cuestionario on line, 38 estudiantes, lo que supone el 52 % de la población. Ello nos lleva a asumir, en el peor de los casos, un 9% de margen de error con un nivel de confianza del 90%. No obstante, dado el carácter fundamentalmente descriptivo del trabajo, consideramos que tales cifras no desvirtúan las conclusiones a las que se pueda llegar.

La muestra estudiada del alumnado está compuesta fundamentalmente por alumnas, pues suponen el 92% de las personas que contestaron. El 18% accede a Psicopedagogía procedente de Educación Social mientras que el restante 82% tiene la titulación de Magisterio. Las edades, cuyo histograma se muestra en el gráfico 1, comprenden desde los 22 a los 32 años

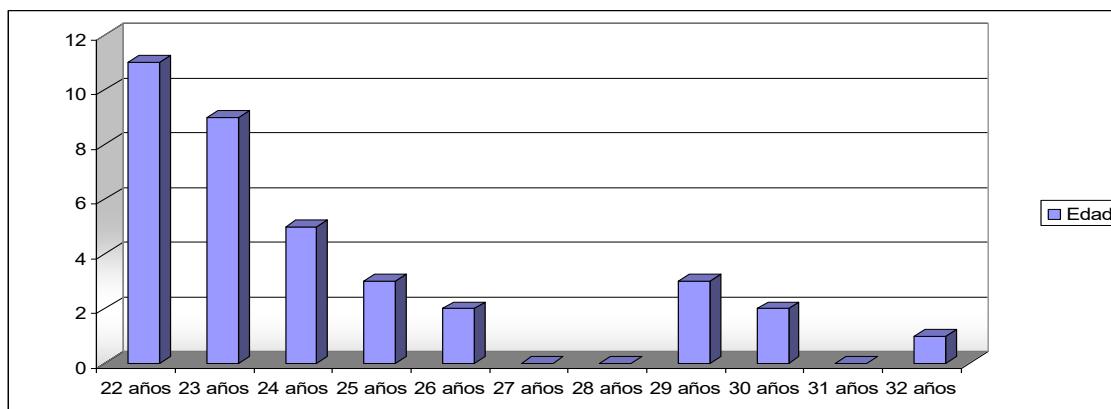


Gráfico 1.- Histograma de las edades del alumnado de la muestra

Dado que el estudio se centra fundamentalmente en las actividades propias de los profesionales de la orientación en el sistema educativo, los centros de prácticas se categorizaron teniendo en cuenta centros docentes y otro tipo de centros. Dentro de los centros docentes se distingue entre su carácter público o privado-concertado y, dentro de los públicos se diferencian por etapas educativas. La distribución del alumnado según el tipo de centro en el que realizaron sus prácticas aparece recogida en el gráfico 2, donde puede apreciarse como el 45% las hicieron en otros centros (gabinetes, organizaciones como Cruz Roja, asociaciones de atención a personas discapacitadas,...), el 26 % en centros privados-concertados, el 21% en centros públicos integrados (con etapas de infantil, primaria y secundaria obligatoria) y tan sólo un 8% en Institutos de Secundaria.

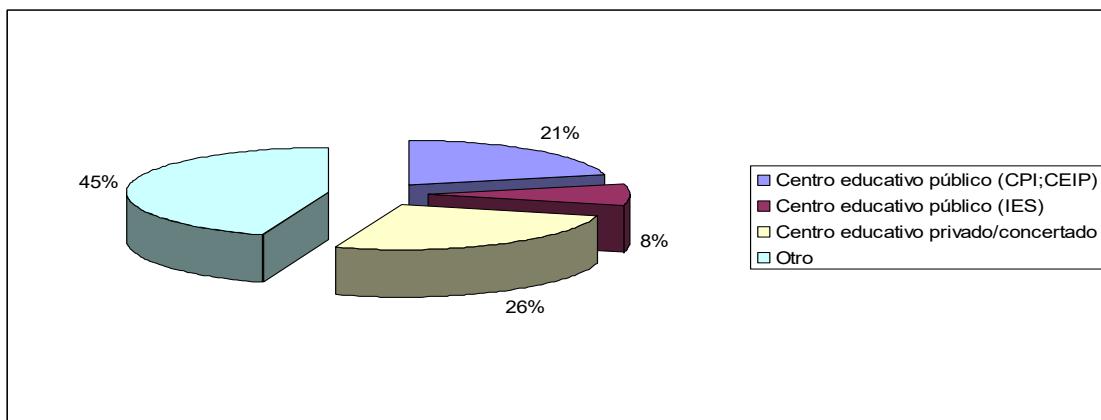


Gráfico 2.- Distribución de los centros de prácticas de la muestra

Por lo que respecta a las cuestiones sobre la intención de realizar el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, la respuesta más frecuente es la negativa (45%), seguida de la indecisión (42%) y sólo en el 13% de los casos se da una respuesta afirmativa.

Cuando contestan a la pregunta de si tienen experiencia profesional en el campo de la educación, responden afirmativamente el 31,5%.

Son datos que no nos permiten dibujar un perfil definido del alumnado que contestó el cuestionario. Como mucho podemos afirmar que se trata de una mujer cuya edad se halla comprendida entre los 22 y 24 años y procede de la titulación de Magisterio.

RESULTADOS

Las respuestas que nos dan los encuestados sobre el grado de realización en las prácticas de cada una de las 32 actividades que se corresponden con las competencias que ha de poseer un profesional de la orientación en el sistema educativo, pueden observarse en el gráfico de estrellas (gráfico 3) expuesto a continuación. Consideramos que es el procedimiento más adecuado para exponer la comunicación que se presenta, puesto que pueden verse simultáneamente los resultados obtenidos en cada ítem, cosa que no es posible hacer si utilizamos las tablas de frecuencias de cada uno.

Llama inmediatamente la atención el gran número de actividades no realizadas por el alumnado durante el Prácticum (en color verde, 2º cuadrante). A este grupo pertenecen las actividades 5, 6, 7, 8, 9, 17, 23, 27, 28, 29, 30 y 32. Actividades no realizadas que suponen el 37,5% del total.

En cuanto a las actividades que, además de realizadas, resultaron satisfactorias para el alumnado tenemos la 1, 2, 12 y 14. Suponen el 12,5% del total.

Como actividades realizadas aparecen la 3, 10 y 11, lo que viene a ser un 9% del total.

Las respuestas relativas a actividades parcialmente realizadas señalan que se hallan en este grupo la 4 y 22, que equivale al 6% del total.

Finalmente se identifica un grupo de actividades en el que no destaca una respuesta sobre las demás. Se hallan en este último grupo las tareas 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26 y 31. Supone el 35% del total que, junto con el de tareas no realizadas, representa el 72,5%.

Deben destacarse los valores extremos que aparecen en las tareas 10 y 18, donde las puntuaciones se reparten entre haber y no haber realizado dichas actividades.

Distribución de las respuestas en las 32 cuestiones

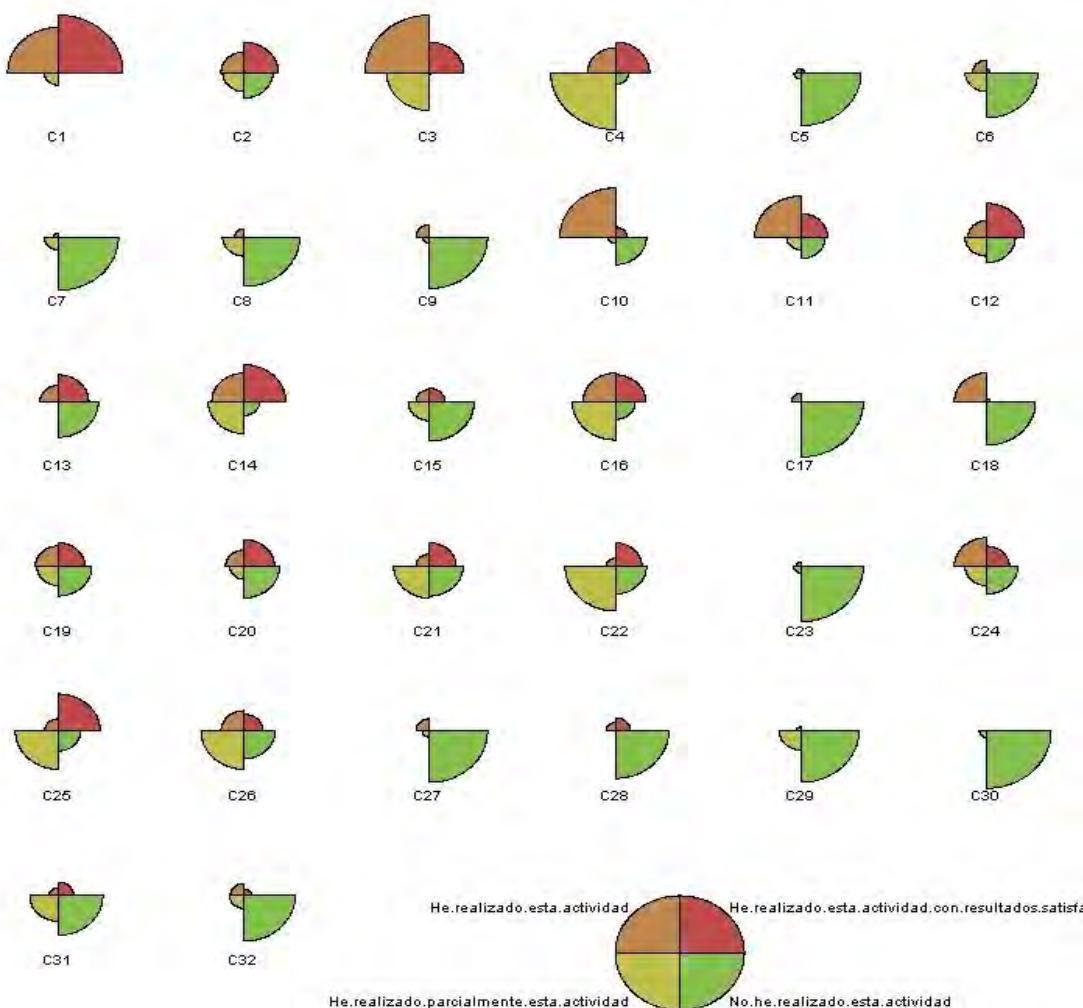


Gráfico 3.- Gráfico de estrellas representando las respuestas a cada cuestión

A partir de los resultados anteriores nos planteamos la posible influencia de las diferentes variables independientes en las respuestas dadas a las

preguntas hechas al estudiantado en el cuestionario. La falta de normalidad en la distribución de los datos, contrastada con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, nos impide utilizar pruebas paramétricas, por lo cual nos decidimos por el empleo del estadístico U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskall-Wallis para varios factores. Con ellas sólo se obtuvieron diferencias significativas cuando se sometieron a contraste las variables relativas a la experiencia previa en educación (tabla 1) y al centro de realización de las prácticas (tabla 2).

En la tabla 1 se observa como aparecen diferencias significativas en las tareas 5, 8, 9, 14, 17, 18, 28 y 30 con respecto a la variable experiencia profesional en el campo educativo. Así, en dichas actividades las puntuaciones del alumnado con experiencia previa en educación fueron significativamente superiores al alumnado carente de experiencia.

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
C5	79,000	404,000	-3,374	,001
C8	90,500	415,500	-2,570	,010
C9	101,000	426,000	-2,210	,027
C14	77,000	402,000	-2,464	,014
C17	110,000	435,000	-2,023	,043
C18	95,000	420,000	-2,157	,031
C28	91,000	416,000	-2,456	,014
C30	105,000	430,000	-2,459	,014

Tabla 1.- Tareas con diferencias significativas con respecto a la experiencia profesional del alumnado

En la tabla 2 aparecen en sendas columnas las puntuaciones correspondientes a las respuestas otorgadas por el alumnado al grado de realización de una serie de actividades que difieren significativamente en función del centro de prácticas del alumnado. En los gráficos 4 y 5 se puede ver el sentido de tales diferencias. Medianas relativamente altas y con recorridos intercuartílicos cortos y medios en centros públicos (CEIP, CPI e IES), medianas bajas con recorridos medios en centros concertados y privados y medianas muy bajas y sin recorrido intercuartílico en “otros centros”. Ahora bien, los resultados de esta prueba han de interpretarse con cautela, puesto que el factor que representa a los IES sólo tiene tres casos, lo que representa una muestra excesivamente pequeña y poco representativa.

Variables	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.	Variables	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
C9	10,678	3	,014	C21	19,434	3	,000
C10	21,673	3	,000	C22	16,305	3	,001
C11	13,634	3	,003	C24	10,664	3	,014
C15	10,844	3	,013	C25	12,043	3	,007
C16	10,854	3	,013	C26	10,781	3	,013
C19	11,591	3	,009	C32	15,075	3	,002

Tabla 2.- Tareas con diferencias significativas con respecto al centro de prácticas

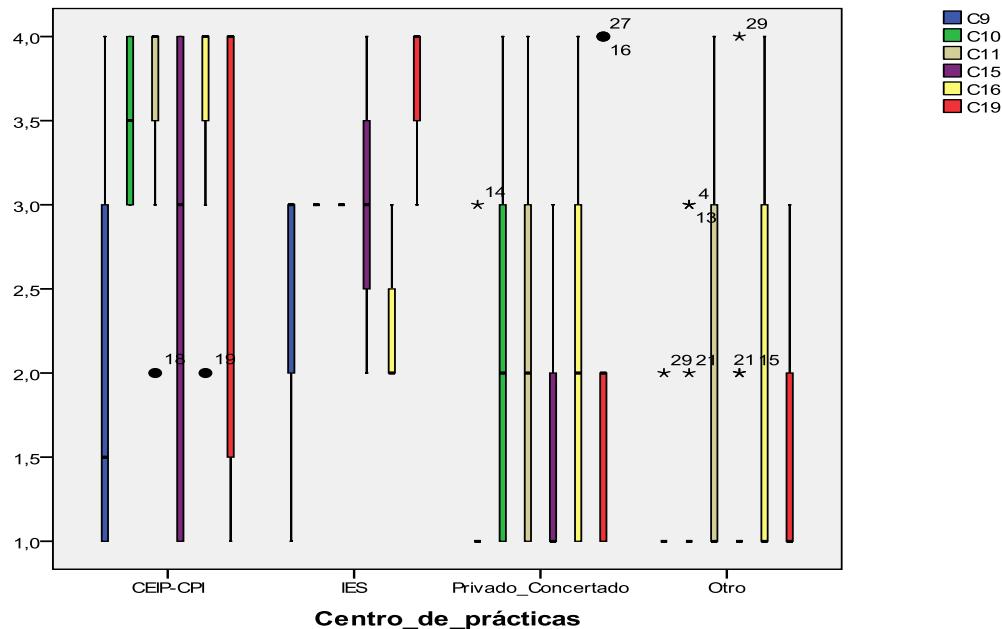


Gráfico 4.- Diagrama de cajas representando la realización de las tareas según el centro de prácticas I

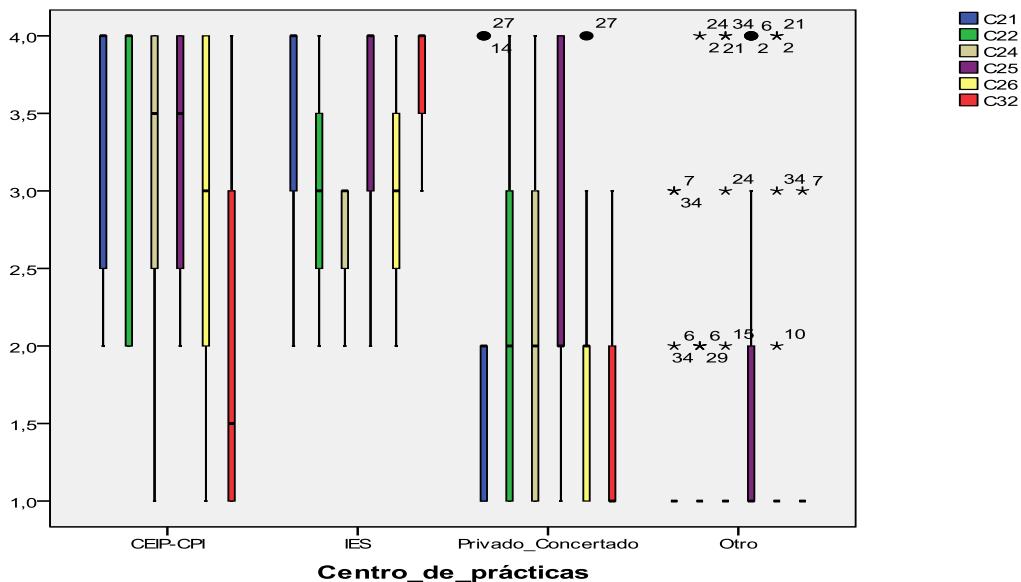


Gráfico 5.- Diagrama de cajas representando la realización de las tareas según el centro de prácticas II

La escasez de datos y las numerosas tareas que integraban el cuestionario impedía la utilización de análisis factorial para descubrir la posible existencia de factores subyacentes que pudieran agrupar las tareas en relación

a su realización por parte del alumnado. Por eso optamos por utilizar el análisis de conglomerados y el análisis de correspondencia múltiple. El dendrograma de salida del primero se muestra a continuación. Pueden distinguirse seis bloques de tareas, el más numeroso agrupa a 15, el siguiente a 8 y los cuatro restantes a 4, 3, 1 y 1 respectivamente.

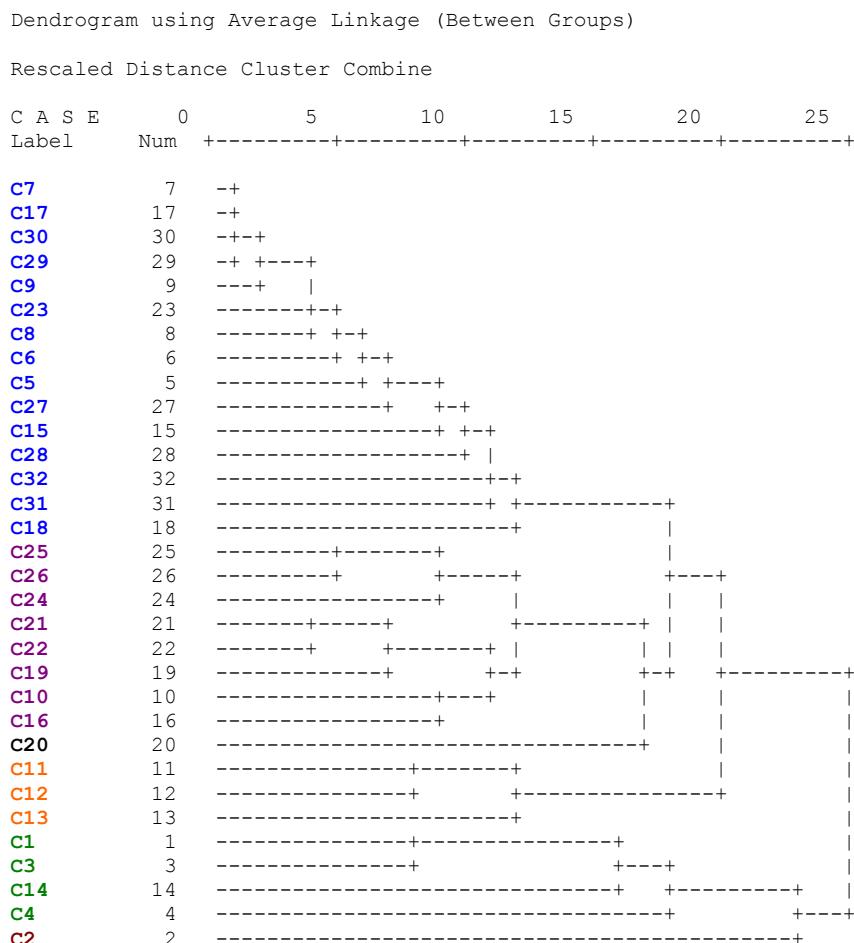


Gráfico 6.- Dendrograma obtenido mediante clasificación jerárquica que agrupa las diferentes tareas que integran el cuestionario

Con el fin de contrastar los resultados obtenidos a través del análisis de conglomerados se procedió a realizar un análisis de correspondencias múltiples con dos dimensiones.

La tabla nº 3 muestra el resumen del modelo y el porcentaje de la varianza explicado por las dos dimensiones extraídas, en este caso un 72,73%.

Resumen del modelo

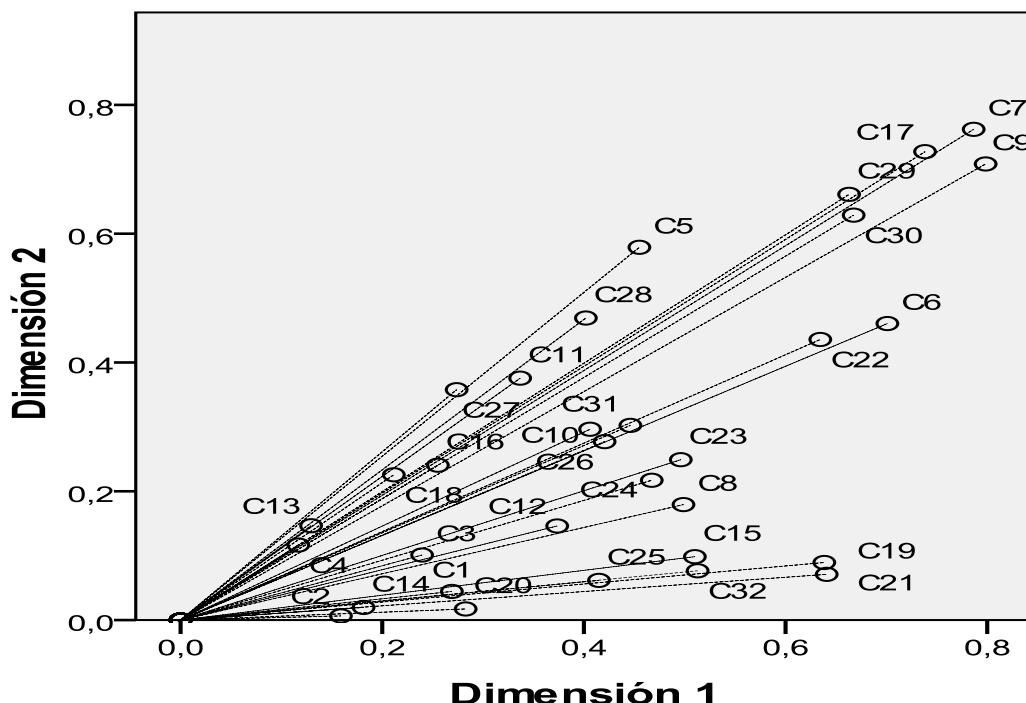
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada		
		Total (Autovalores)	Inercia	% de la varianza
1	,959	14,127	,441	44,146
2	,919	9,148	,286	28,587
Total		23,275	,727	
Media	,944 ^a	11,637	,364	36,367

a. El Alfa de Cronbach Promedio está basado en los autovalores promedio.

Tabla 3.- Resumen del análisis de correspondencias múltiples de las 32 tareas

Representados los valores de las dos dimensiones pertenecientes a cada una de las tareas surge un gráfico como el que aparece a continuación (gráfico 7). En él se pueden distinguir los agrupamientos de las diferentes actividades.

Medidas de discriminación



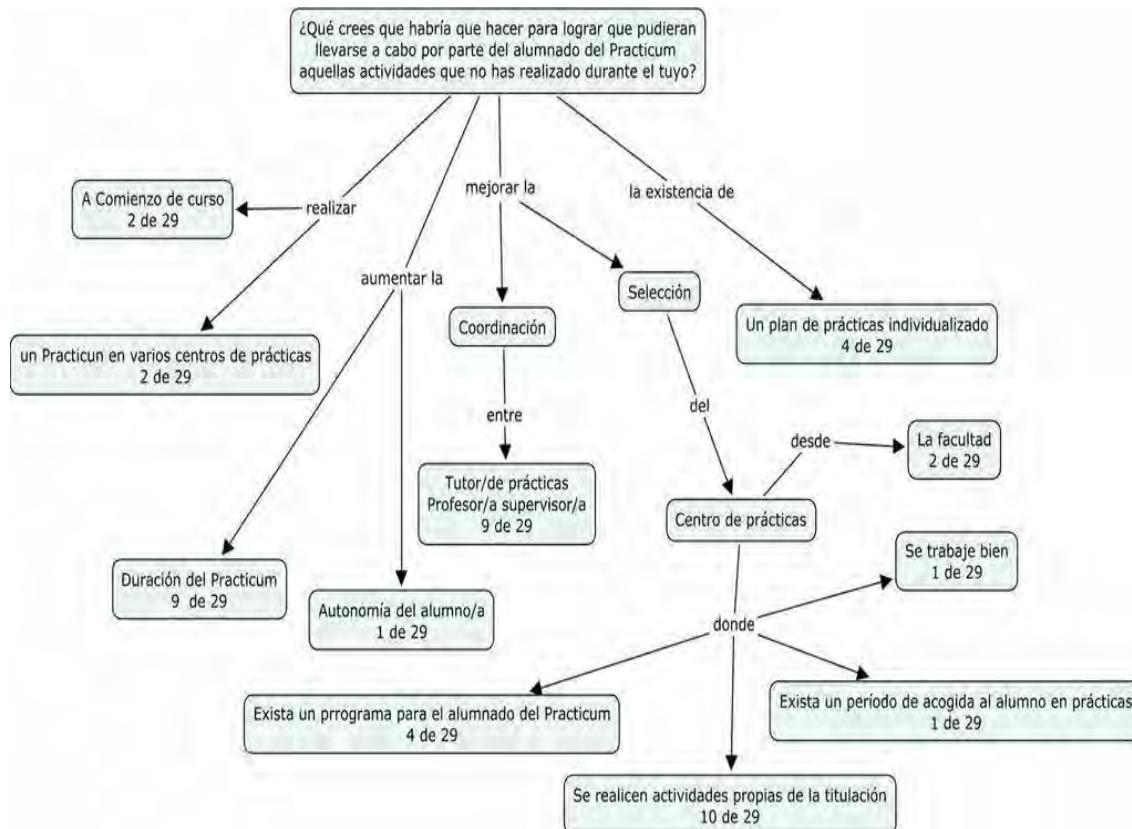
Normalización principal por variable.

Gráfico 7.- Proyección de las dimensiones obtenidas a través del análisis de correspondencias de cada una de las tareas

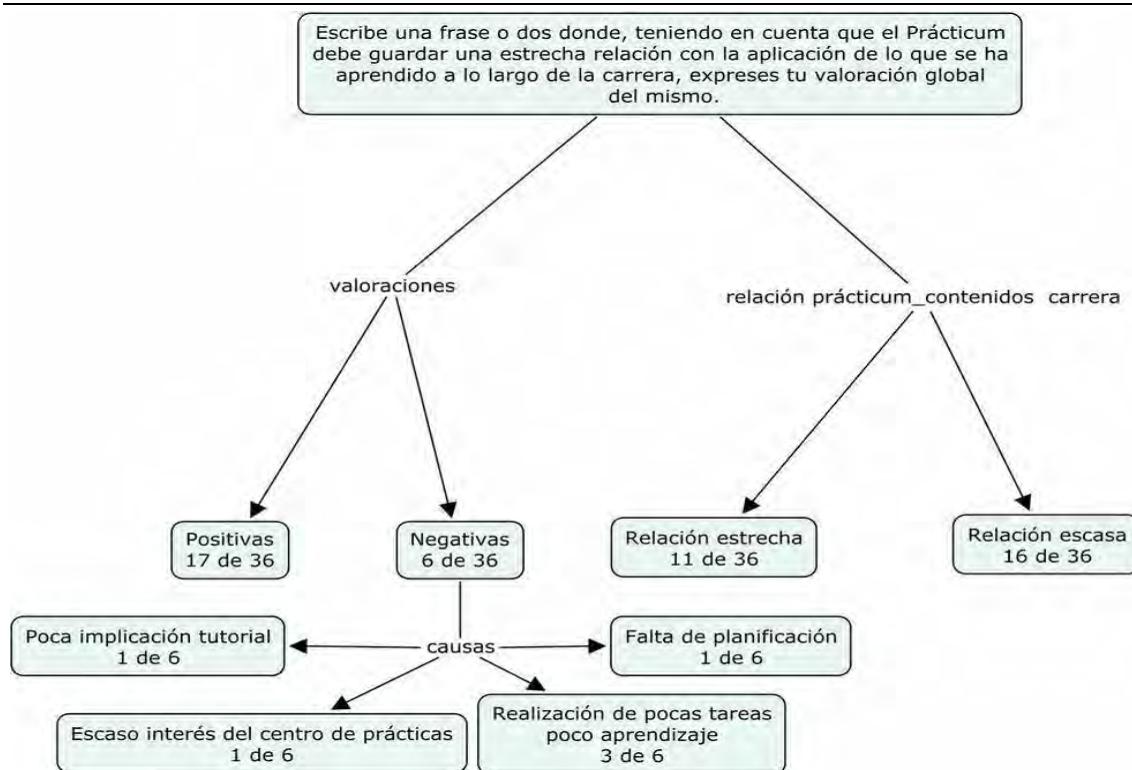
Con el fin de recoger y sistematizar la información recogida a través de las cuestiones de respuesta abierta, hemos recurrido a los mapas conceptuales. Si en un primer momento fueron utilizados para externalizar los

conocimientos (Novak y Gowin, 1984), posteriormente varios grupos de investigadores , como Burje (1998), Arellano y Santoyo (2009) y Miguel (2010), entre otros, han considerado los mapas conceptuales como un instrumento de investigación.

Los dos mapas conceptuales que se muestran a continuación (mapas 1 y 2) recogen la información aportada por el alumnado a las cuestiones de respuesta abierta. Veámoslo



Mapa 1.- Mapa conceptual relativo a la cuestión sobre qué hacer para realizar todas las actividades del Prácticum



Mapa 2.- Mapa conceptual sobre la valoración global del Prácticum

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En consonancia con los objetivos que nos habíamos fijado y a la vista de los resultados obtenidos en la investigación empírica, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Las actividades realizadas con resultados satisfactorios por parte de los alumnos/as de Psicopedagogía en el Prácticum se relaciona con el *análisis de funcionamiento del centro, asesoramiento a familias, así como con el autoconocimiento y el proyecto de vida por parte del alumnado*.
- Como actividades realizadas, el estudiantado de Psicopedagogía responde que son las siguientes: *identificar los potenciales colaboradores externos con el centro, colaborar con el profesorado en los procesos de E-A y con los docentes tutores en el desarrollo de sus funciones tutoriales*.
- En cuanto a actividades parcialmente realizadas están las de *participar en las propuestas de actualización de los documentos de planificación del centro, así como en la elaboración de informes diagnósticos*.
- Entre las que el alumnado no realizó pueden señalarse todas las actividades relacionadas con la *investigación e innovación educativa y gestión del cambio*; así como otras varias relativas a la *participación en el funcionamiento del centro*.

De manera más concreta, resulta muy llamativo comprobar que pertenecen a este grupo de no realizadas las 3 siguientes actividades: *estudiar con el orientador el modo de colaborar con el profesorado para coordinar la elaboración del PAT y del POAP* (del bloque 1º), *participar en el establecimiento de estructuras colaborativas con el profesorado* (del bloque 3º), así como en la elaboración de dictámenes de escolarización (del bloque 4º). Todas ellas correspondientes a funciones orientadoras específicas de los modelos de intervención por programas y de consulta de plena vigencia en la actualidad de nuestro sistema educativo.

- Se constata que la experiencia profesional en el campo educativo constituye un factor diferenciador en cuanto a una puntuación mayor del alumnado cuando se le pregunta por actividades de colaboración en el funcionamiento del centro, colaboración en la creación de estructuras colaborativas con el profesorado, trabajo cooperativo a través de las TIC y planes de formación del profesorado.
- En la mayoría de los casos el tipo de actividades que un alumno del Prácticum dice que realizó guarda relación con la clase de centro en el que haya estado para hacerlo, sobre todo si lo llevó a cabo en "otros centros" (gabinetes psicopedagógicos, asociaciones sin ánimo de lucro, ONG, etc), tal como se pone de manifiesto en los gráficos de caja (4 y 5), donde se constata que de las 12 actividades con diferencias significativas en cuanto al tipo de centro, 8 no se realizan en "otros centros" y las otras 4 tienen medianas con valor 1 y recorrido intercuartil con valores 1 y 2.

Asimismo se constata que pueden diferenciarse (análisis de conglomerados y correspondencia múltiple) 6 grupos de tareas entre los cuales destacan 2. El más numeroso de los 2 agrupa 15 actividades: 5 relacionadas con la *participación en el funcionamiento del centro* (bloque 1º), 3 con *diferentes procesos de orientación y asesoramiento psicopedagógico* (bloque 3º) y 6 vinculadas al de *investigación, innovación y gestión del cambio* (bloque 6º). En el segundo grupo predominan actividades relacionadas con la *atención a la diversidad* (bloque 4º).

- El alumnado, para que puedan realizarse actividades del Prácticum que se consideran importantes, apunta las siguientes soluciones:
 - Seleccionar centros de prácticas donde se realicen actividades propias de la titulación.
 - Aumentar la duración del Prácticum.
 - Mejorar la coordinación entre tutor de prácticum y profesor de la 8. materia en la Universidad.
- Un número significativo de estudiantes considera que lo realizado en el Prácticum, guarda escasa relación con los contenidos realizados en la carrera.
- Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación realizada, puede decirse que la preparación de las personas que

cursan estudios de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo han realizado de forma escasa una gran parte de aquellas actividades que son necesarias para iniciar y desarrollar las competencias requeridas en la profesión de orientador educativo tal y como se contemplan en la legislación vigente actual (Orden EDU/3498/2011).

- A la vista de los resultados obtenidos podemos decir sin temor a equivocarnos que, dadas las importantes lagunas que se detectan en un componente clave para la adquisición y desarrollo competencial como es el Prácticum de dicha titulación, resulta inadecuada la convalidación de las materias del Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas de Idiomas a las personas que acrediten la licenciatura en Psicopedagogía, que únicamente han de realizar el trabajo de fin de Máster.
- El desarrollo del Prácticum correspondiente al Máster de Educación Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa debería orientarse de forma que se evitasen los errores puestos de manifiesto en esta investigación para el de Psicopedagogía. Para ello la selección de los centros con los criterios adecuados, el incremento del número de horas de práctica en los colegios e institutos y la mejora de la coordinación entre las universidades y aquéllos, debieran de ser principios organizativos fundamentales. En este sentido sería aconsejable entender que dicha mejora en la coordinación debe incluir la adecuada conexión entre materias impartidas en las clases teóricas y la aplicación que se haga de dichos contenidos en la práctica llevada a cabo en contextos reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIOEP (2006). *Hoja informativa de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional*, nº 55. Disponible en <http://www.iaevg.org/crc/files/newsletters/Newlet55sp.doc>
- Álvarez González, M. (1998). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- Arellano, J. y Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales: procesos metodológicos*: Madrid: Nancea
- Arnaiz, P. y Sabirón, F. (2009). Perspectivas y retos de la Orientación Profesional. En L. Sobrado y A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 23-45
- Barreira, A. J. y Ocampo, C. I. (2005). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 10, 157-176.
- Burje, J.E. (1998). *Knowledge Elicitation Tool Classification* consultada el 19 de mayo de 2013 en <http://www.cs.wpi.edu/~jburge/thesis/kematrix.html>

-
- CEDEFOP (2009). *Professionalizing career guidance – Practitioner competences and qualification routes in Europe*. European Centre for the Development of Vocational Training), Thessaloniki: CEDEFOP.
- Cid, A. (2003). Repensar el Prácticum. El caso de Magisterio. En *Actas VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Poio – Pontevedra. En CD.
- Cid, A. y Ocampo, C. I. (2007). Funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307.
- Guichard, J. (2011). Societal Context, Issues, Research Questions and Interventions in the Domain of Vocational Counseling. En S. Kratz, B. L. Ertelt (Eds.), *Professionalization of career Guidance in Europe. Training, Guidance Research, Service Organization and Mobility*. Tübingen: dgvt Verlag, pp 165-182.
- Gysbers, N. (2005). Comprehensive School Guidance Program in the United States: A Career Profile. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 5, 203-215.
- Jarvis, P. (2005). From Vocational Choice to Career Management: Shifting Paradigms. *DRAFT*, 7, 1-8
- Ley Orgánica de Calidad de Educación, Boletín Oficial del Estado, 307,1 (2002).
- Ley Orgánica de Educación, Boletín Oficial del Estado, 106, 1(2006).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, Boletín Oficial del Estado, 238, 1(1990).
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid, Narcea.
- Miguel, F. (2010). Mapas conceptuales a partir de entrevistas cualitativas. *Papers: revista de sociología*, 95(2), pp. 507-529
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press
- Ocampo, C. I. (2003). *Competencias orientadoras, Formación Profesional e Proyecto Educativo Municipal*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela (ICE de la Universidad-Ayuntamiento de Ourense).
- OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, disponible en <http://www.deseco.admin.ch/>
- Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, Boletín Oficial del Estado, 310 (2011).
- Rodicio, M. L. (2012). Funciones y competencias orientadoras y tutoriales en el marco educativo. En L. M. Sobrado, E. Fernández y M. L. Rodicio

-
- (Coords.), *Orientación educativa. Nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 63-87.
- Sánchez, F. et al. (1998). *Psicología Social*. Madrid: McGRAW HILL.
- Savickas, M. (2008). Helping People Choose Jobs: A History of the Guidance Profession. En J. Athanasou y R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*. Berlín: Springer, pp. 23-44.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. I. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel.

LA NARRATIVA EN EL DIARIO REFLEXIVO COMO VIVENCIA DE APRENDIZAJE EN LAS ESTANCIAS CLÍNICAS

Dra. M^a Carmen Olivé Ferrer

Universidad de Barcelona

Dra. María Getino Canseco

Universidad de Barcelona

Sra. Victoria Sanfeliu Cortés

Universidad de Barcelona

Sra. Teodosia Bardají Fandos

Universidad de Barcelona

Dicha comunicación muestra la experiencia del diario reflexivo en la asignatura Estancias Clínicas II como narrativa que evoca y plasma la experiencia de aprendizaje y en el que se muestran los avances así como las emociones y sentimientos que los acompañan, siendo un documento esencial para el conocimiento y la reflexión de quien lo elabora así como para el profesorado que lo acompaña, representando un punto de partida de un *feedback* que reúne las características de pertinencia y actualidad. El objetivo que pretende es mostrar la vivencia del diario reflexivo de una alumna relacionándolo con los objetivos de aprendizaje. La investigación sobre el diario reflexivo aporta información esencial para el conocimiento y la mejora de la asignatura.

INTRODUCCIÓN

La experiencia que se presenta es de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona, en la asignatura troncal Estancias Clínicas II de 24 créditos europeos y que se desarrolla en el tercer curso de Grado de enfermería, en el curso académico 2011-12.

El diario reflexivo (DR) que se elabora en dichas prácticas se evalúa atendiendo a la capacidad de deliberación y representa un diálogo personal compartido por la profesora. Es un testimonio único y privilegiado que aporta información, a menudo difícil de obtener por otros medios. La confección semanal del diario y los comentarios de la profesora permiten detectar y reconducir, de manera temprana, situaciones de conflicto que se pueden generar.

Lo que se pretende en esta comunicación es contrastar los objetivos de aprendizaje de las Estancias Clínicas II con los conocimientos adquiridos y que se describen en el DR, así como las emociones que acompañan la experiencia de prácticas, partiendo de la narrativa del DR.

Zabalza dice que los diarios de clase son aquellos documentos que genera el profesorado en el desarrollo de su actividad docente y que les permite desarrollarse personal y profesionalmente, ya que permite tomar conciencia de los propios actos y racionalizarlo mediante la escritura (Zabalza, 2004). Por su parte Schön describe la relación existente entre la reflexión sobre la acción y la retracción que esto conlleva para un aprendizaje significativo, apunta a la importancia de utilizar el DR para la formación global en enfermería (Schön, 1992). La narrativa, da cuerpo de organización al diario reflexivo, aquello que relata el estudiantado, como nos dice Bolívar, refleja el pensamiento y la organización del conocimiento y la realidad vivida y experimentada (Bolívar, Fernández, Fernandez, 2001).

Una estrategia utilizada en la formación de profesionales docentes es adecuada, así mismo, para la formación de profesionales de enfermería, donde se requiere de una formación disciplinar que incorpora la teoría y la práctica como elementos esenciales e inseparables, por lo que la reflexión sobre la práctica aportará una experiencia de aprendizaje que se da cuando se genera y también cuando se lee, significando un instrumento, como se ha apuntado anteriormente, de crecimiento personal y profesional. También se describe el DR como un método eficaz para el auto aprendizaje (Bardaji, 2008).

Referente a los objetivos de aprendizaje de las Estancias Clínicas II cabe destacar: la adquisición de la responsabilidad en el propio aprendizaje mostrando una actitud crítica y reflexiva. La incorporación de los principios éticos y legales. El establecer una relación terapéutica con las personas cuidadas y sus familias. El proporcionar cuidados profesionales integrales. El realizar procedimientos terapéuticos con destreza atendiendo a las necesidades individuales y a la seguridad de las personas cuidadas.

METODOLOGÍA

Para esta comunicación se ha seleccionado el DR de una estudiante con capacidad narrativa, tal y como aconseja Valles para las entrevistas (Valles, 2007). Dicho DR, entendido como una unidad en el tiempo de prácticas, se genera semanalmente al principio y quincenalmente después, estamos hablando de 9 DR y de sus correspondientes anotaciones de la profesora.

Los nombres que se utilizan son ficticios, con la finalidad de mantener el rigor en el testimonio y la confidencialidad.

Se lleva a cabo un análisis emergente, a partir de las narrativas del DR se elaboran unidades de análisis y categorías que se relacionan con los objetivos de aprendizaje, la experiencia vivida y contada y se muestran de

manera cronológica para mostrar la evolución, los aprendizajes, la conciencia de los mismos, así como las emociones que les acompañan.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Incertidumbres iniciales

En el primer DR Nadia hace un esfuerzo para identificar y definir las emociones que experimenta, la incertidumbre como vivencia general, se pone ella en juego en relación con la enfermera de referencia, le surgen dudas a nivel personal y en relación al aprendizaje. También duda de sus conocimientos para el desarrollo de las prácticas, experimenta cambios en su cuerpo, acaba la frase con un auto diálogo tranquilizador:

No sabría definir con exactitud el sin fin de emociones que recorren mi cuerpo en este momento, pero sin lugar a dudas el nerviosismo, el aturdimiento y la inseguridad forman parte del torbellino emocional que amenaza arrollarme en cualquier momento. Estoy taquicárdica perdida. ¿Y si no le caigo bien a mi enfermera? ¿Y si no supero el dichoso 7 exigido para aprobar? Mis conocimientos de traumatología son bastante dudosos, para no decir directamente nulos y el hecho de tener que desempolvar mis escasos conocimientos farmacológicos no me tranquiliza en absoluto. Mire por donde lo mire la situación no pinta del todo bien. ¡Tranquilízate!

Reconoce ya desde el principio la valía de la enfermera y piensa que, aún con la incertidumbre inicial, disipa dudas sobre su aprendizaje y piensa que podrá aprender mucho, aunque llama la atención que hable de información y no de experiencia, de vivencia o incluso de observación:

El primer contacto con mi enfermera fue bastante bueno. Creo que puedo aprender muchísimas cosas con ella (...) rezó para poder asimilar cuanta información me dé.

El contacto con la unidad representa un elemento nuevo y desconocido, lo que la lleva a dudar de sus conocimientos teóricos. Describe el sinnúmero de informaciones que la hacen dudar de si misma, se recrea en metáforas para explicitar sus miedos:

Nunca había sentido tantos nervios como cuando entramos a la unidad (...) mi timidez se magnificó, hasta el punto de sentirme tonta (...) el posterior bombardeo de información sobre papeleo, medicación, SAP, prótesis de todo tipo, férulas de no sé qué, hizo que mi mente ya bloqueada, se aislara a lo autista y le dijera adiós a la unidad y a sus componentes. Me es imposible asimilar tantos datos de una sola vez, lo siento, mi mente se ha puesto autónomamente a huelga temporaria y ha colgado el cartelito de ahora volvemos (...) Desconozco gran parte de la medicación que se administra en la planta y buscarla a veces me cuesta una eternidad al no saber cuál es el principio activo.

Se describe en relación con las personas que cuida, la verdad es que es algo exigente teniendo en cuenta que se refiere a los primeros días, muestra el desconocimiento del contexto y un conocimiento de sí misma:

Presentarme a los pacientes es otro show digno de verse, deben percibir una imagen totalmente distorsionada de mí, se creerán que tengo problemas mentales, que soy autista o que simplemente me falta un hervor. Y la verdad no me extraña, mi vergüenza me delata en cualquier situación. Hasta que no domino mi entorno y me siento segura de que cuanto hago está perfecto, miss nerviosita se apodera de las situaciones.

En la primera semana es capaz de describir historias que la impactan en relación con las personas cuidadas y sus familias, sabe diferenciar lo que puede ser el cuidado en relación al dolor y posiblemente de fácil solución y el cuidado en relación al sufrimiento espiritual, éste más difícil de manejar. Apunta ya la disociación entre la situación de salud y el conocimiento de la misma, por parte de quien la experimenta. Observa, se implica y busca soluciones:

Una de las historias más impactantes esta semana fue conocer a un paciente con metástasis generalizada, que no conoce del todo la magnitud de su estado de salud. Que la ansiedad y el temor le superan y que aliviar su dolor físico a veces resulta difícil, ya que influyen múltiples factores que no están en manos de la enfermera. Porque curar el cuerpo resulta mucho más fácil que curar la mente. Y porque a veces nos tocan vivir cosas difíciles, cosas imposibles, pero en nuestras manos está el hacerlo luchando, o simplemente mirando. Me asombra la valentía con la que cada día su mujer se enfrenta a un nuevo día y me pregunto que habrá debajo de esa fachada de mujer fuerte y luchadora. ¿Cuáles serán sus esperanzas, que espera del futuro?

Incorpora al equipo médico en su discurso metafórico, muestra su experiencia de forma gráfica y permite compartir la vivencia haciendo implícita una crítica al modo en cómo se mueven y se comunican. Muestra un pase de visita médica reveladora de una actuación formal y distante:

¿Impactante? La visita de los traumatólogos el martes. Jamás me imaginé que cupiese tanta magnitud de gente en una habitación tan pequeña. Me recordó a la visita de los curas en semana santa. Los traumatólogos junto a sus discípulos se van congregando en las habitaciones, comunicando en alto a los demás miembros del equipo el tipo de intervención que se le ha realizado al correspondiente paciente y la evolución de la misma. Inspeccionan un poco el área intervenida. Le hacen cuatro preguntas al paciente y siguen camino a la siguiente habitación y así hasta que finalizan dando por concluida la procesión.

Sigue su DR de la primera semana describiendo el miedo a hacer entrevistas, habla del miedo a hacerlo mal si no es capaz de controlarlo todo, haciendo hincapié a la cantidad de burocracia que acompaña cualquier proceso administrativo y en este caso los ingresos hospitalarios. Muestra cierta prudencia que le ayuda a reflexionar sobre los posibles límites de cada actuación:

Mi miedo a las entrevistas, a los ingresos, papeleo y todo lo que se le asemeje (...) la burocracia me supera. Estuve a punto de hacer una entrevista, pero fui tan negada, que no logré hacerla. Al menos no sin una pauta que seguir, sin memorizar datos, sin tenerlo todo perfectamente ordenado en la mente (...) por preferir no hacerlo, antes que hacerlo mal.

Acaba su diario de la primera semana con una frase que muestra un alto grado de autoestima. También hace referencia a los aprendizajes realizados que tienen que ver con procesos terapéuticos:

El Lunes que viene lo haré mucho mejor, estoy segura de ello (...) conocimientos adquiridos en esta semana: Qué es un elastómero, Medicación en común para todos los pacientes en un PRE-operatorio, pruebas necesarias antes de realizar una IQ a pacientes intervenidos de prótesis, que es un Holter.

El cambio de unidad en el mismo rotatorio supondrá un nuevo momento de incertidumbre y sensación de inseguridad. Nadia presenta una desadaptación a la nueva unidad, el desánimo se apodera de ella. La percepción de no poder conectar con la enfermera de referencia, e incluso, del resto del equipo, le hace sentirse invisible e innecesaria en la unidad, se equivoca y retrocede en el aprendizaje:

Con el traslado a la nueva unidad sufro una disritmia circadiana total, un jet lag en toda regla. No logro adaptarme, no me siento cómoda y dudo francamente que lo llegue a hacer en algún momento (...) Reflexiono y pienso: siempre he tomado el mismo camino y siempre me ha llevado a algún sitio, pero ahora todo el mundo camina al unísono en dirección contraria, ¿que se supone que estoy haciendo mal? Me siento insegura de cuanto digo, hago e incluso pienso. Ni siquiera tengo ganas de venir a prácticas y lo cierto es que eso no me sucedía en la anterior unidad. No me siento cómoda con nadie del equipo (...) lo cierto es que se portan muy bien con nosotros, pero echo de menos la unidad 6. No tengo un carácter compatible con la enfermera y en realidad somos polos afines, magnéticamente idénticos, vamos, pero sin ningún tipo de unión (...) yo me siento incómoda e insegura a la hora de preguntarle lo que sea y me callo y ella opta por no preguntar. Creo que si un día resolviera enmudecer, estoy completamente segura que con seguridad nadie se daría cuenta. ¡Así de triste es el tema! Nadie se fía de mí en esa unidad y sinceramente no sé qué hacer. (...) Las pocas ganas de estar ahí, me hacen distraerme, cometer fallos que antes no había cometido, estar por todos lados, menos donde debo de estar.

La información recogida en el DR permite detectar una situación conflictiva y en este momento la interacción con la profesora será esencial para romper el bucle, reflexionar sobre sí misma, hablar del problema con la enfermera y adaptarse al nuevo contexto:

Nadia ¿Que está pasando? Supongo que ¿habrás pensado en buscar una solución? Lo primero es hablar con la enfermera y ver ¿qué pasa? Si no se soluciona o no te ves con ánimo hablamos hay que solucionar este problema porque te estás jugando las prácticas y no te lo puedes permitir, ibas bien ¿Qué ha cambiado? Las personas son elementos que conforman nuestra existencia pero todo depende de nosotros. No tiene por qué influirte lo que digan, si realmente es así. Nadia reflexiona con lo que está pasando e intenta buscar una solución a este problema. El lunes hablamos.

La conversación con la profesora no se ve reflejada en el diario pero lo que sí se refleja es como es capaz de re conducir el conflicto.

Responsabilidad en el propio aprendizaje

Narra su experiencia de forma descriptiva y secuencial, haciendo énfasis en las rutinas que percibe como aprendizajes y a veces como meros rituales. Llama la atención como define dos contextos, el de *fuerza* –llegar corriendo para ser puntual- y el de *dentro* -el profesional- en el que se desarrollan las experiencias clínicas y de aprendizaje, aunque a veces las perciba como rutinas, ¿será que interpreta que no están suficientemente contrastadas con la evidencia científica?:

Cada día es una nueva experiencia, una nueva oportunidad de ver, preguntar y aprender; pero en contrapartida también es una ocasión más en la que reiterarnos en lo visto, en lo preguntado y en lo aprendido, lo que ineludiblemente genera cierta rutina en nuestra dinámica de trabajo. Como cada día llegas a la unidad, ahogada para llegar puntual. Recibes el parte de las enfermeras de la mañana, con la correspondiente información sobre nuevos ingresos, altas, plan de curas y evolución de nuestros respectivos pacientes. Revisas las pautas de medicación de las planchetas de cada paciente para informarte sobre los posibles cambios. Realizas las modificaciones pertinentes del tratamiento en el kardex y reúnes las nuevas pestañas de medicación que posteriormente serán enviadas a farmacia. Acto seguido te diriges a preparar la medicación de cada paciente para toda la tarde. La distribuimos en vasitos bien identificados con el número de la habitación y la cama y la colocamos en diferentes bandejas, dependiendo de la hora que tenga que ser administrada: 17:00, 19:00 o 21:00. Esa es la rutina de cada día, de la primera y de la última semana. Sumándole la repetitiva visita de traumatólogos y expertos en medicina interna de cada martes, con las respectivas curas de las incisiones quirúrgicas inspeccionadas; la secuencia de procedimientos enfermeros; el reparto de la merienda y la cena; la administración de medicación; el trámite de los cursos clínicos de los pacientes, las higienes, etc.

Es capaz de diferenciar en estas nombradas *rutinas* el cuidado individualizado, el cuidado a las personas atendiendo a sus necesidades específicas, lo que hace que recobre significado para ella este espacio profesional, al que hemos nombrado de *dentro*:

Lo único que singulariza la dinámica del equipo, es el enfermo como persona, como ser individual, con sus problemas y preocupaciones, con su forma de ser y su forma de afrontar su proceso de salud o enfermedad. Todo lo demás tarde o temprano será rutina. Simples procesos que perfeccionar a lo largo del tiempo.

En la medida que pasan las semanas es capaz de describir aspectos que mejoran su aprendizaje y la forma de unir teoría y práctica:

La vida se ve mucho más distendida y factible cuando dejas los agobios a un lado y das paso a una perspectiva mucho más objetiva de los hechos. Empiezas a interiorizar conceptos y a relacionar la teoría con la práctica. Te das cuenta que la planificación del tiempo en general es importantísimo para lograr los objetivos propuestos, y que o tú controlas la situación o ella

te termina abordando a ti. Esta semana creo que he ido asimilando e interiorizando toda una serie de datos, que se me habían pasado por alto en las anteriores semanas.

Actitud crítica y reflexiva

Enumera y describe aspectos de la práctica, lo que le permite describir puntos fuertes y puntos débiles para su aprendizaje, pone los días en mayúscula, una manera de personalizarlos, de darles entidad sustantiva:

Si el Martes fue un día en la medida de lo posible tranquilo, el Miércoles en contraposición rebosó ajetreo y confusión. Se respiraba stress por los dos costados de la unidad. Tres ingresos que podrían llegar en cualquier momento, medicación endovenosa a granel, una habitación más que atender y gente revoloteando continuamente alrededor tuyo reclamando tu atención. Un auténtico caos!!"

Reflexiona sobre el apoyo familiar y el por qué de que haya quien lo tenga y quién no, da valor a la compañía y al significado de la misma como compensación o no de toda una vida. El modelo de Merle Mishel describe el apoyo social y familiar como la ayuda que prestan amistades y familiares y que representa un elemento esencial para gestionar la incertidumbre inherente en la enfermedad (Bailey ; Stewart, 2005):

Un tema que me ha llamado mucho la atención y que todavía no había abordado, es el hecho de que haya pacientes que tengan familiares visitándoles a lo largo de todo el día y otros en cambio que no tengan una única visita durante toda su estancia. El nivel de desigualdad en cuanto a apoyo familiar y social me parece abrumador en algunos casos. El verte convaleciente y dependiente, sin tener el apoyo de nadie (...) Es muy triste, que haya gente que ha hecho tanto por los demás y en cambio cuando lo necesita se encuentra sola, en una habitación de hospital.

Reflexiona también sobre el por qué de la enfermedad, y lo vive como injusticia, valora el apoyo social, del que ya hemos hecho mención y a la vez reconoce el valor y la actitud de la mujer que está al lado de su marido:

Me he planteado un sinfín de cuestiones sobre lo inmensamente injusta que puede llegar a ser la vida (...) Como de repente tu felicidad se ve truncada. Este es el caso de Andrés (...) la fractura patológica de húmero, su nódulo en el pulmón y sus innumerables pruebas diagnósticas, que únicamente determinarán "X" fecha del temido desenlace. Sigo reiterándome en que cuando sea mayor, quiero ser como Lilí, su mujer. No hay un sólo día que demuestre fragilidad o exacerbada tristeza. Supongo que como se suele decir habitualmente, la procesión va por dentro, pero su inmutabilidad y solidez, me commueven (...) sus dos hijos pequeños ya no se pasean por la unidad como habitualmente solían hacer"

Al final del rotatorio reflexiona en perspectiva general, percibe su responsabilidad en el conflicto generado en la unidad, tomando conciencia de la responsabilidad que tiene como alumna de generar un ambiente de aprendizaje:

Con el devenir del tiempo el cansancio se hace latente en nuestras miradas. Es algo inevitable con el ajetreo constante del día a día. La preparación del in situ, días sin dormir, semana de exámenes (...) Con respecto a la incomodidad que sentía en la unidad, admito que era un problema más mío que de nadie. Soy completamente consciente de cuál es mi papel en estas prácticas. Que la más interesada en aprender y adquirir conocimientos soy yo (...) no me queda otra que amoldarme a las situaciones y personas que me pueda encontrar.

Incorporación de principios éticos y legales

En el Plan de estudios del grado de enfermería hay una asignatura de ética y legislación, no obstante, esto va asociado a una perspectiva transversal del currículum que contempla la formación ética y en valores, es así como se valoran actitudes de solidaridad, es manifiesto también la reflexión que hace Nadia de su reacción y la evolución experimentada en su periodo de estudio:

El Jueves a la hora de la merienda yo y mi compañero de unidad decidimos ir a donar sangre al puesto que se había situado en el socio-sanitario. Supongo que la enfermera que subió a planta pidiendo la colaboración de los allí presentes, debido a la escasez de donaciones y al corto tiempo de vida de los hemoderivados, me convenció. Yo, que tiemblo delante de una aguja, que prefiero convalecer en casa, arrastrándome hasta el último momento antes que visitar un médico, donando sangre. Quien me ha visto y quién me ve. La misma que hasta hace poco se desmayaba viendo su propia sangre. ¡Increíble, pero cierto! Un acto satisfactorio más que añadir a mi innumerable lista de actos gratificantes realizados durante el periodo de prácticas.

Como profesoras nos cuestionamos de qué forma se consolidan valores éticos en las prácticas a partir de actuaciones que se viven en las mismas, es un interrogante compartido con el estudiantado y del que se sienten muy sensibilizados:

Es ético, certificar un exitus, sin haberlo comprobado antes, por muy mal que estuviera la paciente y al margen de si llevaba medidas paliativas o ¿no? Resulta moral empezar un registro de defunción, cuando la familia sigue creyendo durante más de media hora que su familiar sigue vivo, necesitando ayuda y que nadie se dispone a hacer nada para socorrerlo? Es adecuado no dirigir ni una única palabra de apoyo a unos familiares destrozados por parte de la enfermera responsable de la paciente? En mi humilde opinión NO!! Y si el paso de los años, me hace así de insensible y poco humana, sinceramente prefiero dedicarme a cualquier otra cosa, porque considero que esta profesión debe ser ejercida, en primera instancia por personas humanas y en segundo lugar, por profesionales cualificados y competentes.

Relación terapéutica con las personas cuidadas y sus familias

La relación que se establece en una institución de salud es terapéutica, en un principio el estudiantado muestra temor en cómo establecerla, y sobre todo cuando la patología es grave, a menudo serán las propias personas

cuidadas y sus familias quienes abrirán la puerta para que se puedan iniciar en este cuidado profesional y terapéutico, esto siempre y cuando exista una actitud abierta y a la vez conocimientos teóricos. Los enfermos establecen una complicidad y ayuda con las alumnas, animándolas, en su aprendizaje:

El señor Andrés sigue ahí, en la unidad, desde el primer día que llegué. Él y su buen humor. A pesar de toda la situación que le envuelve, a él y a toda su familia, siempre tiene una broma o una sonrisa que dedicarte. Recuerdo con la timidez con la que le decía al principio - señor Andrés le voy a poner un Enantyum, vale - y él, viendo como me sonrojaba, bromeaba una y mil veces, mientras yo purgaba el equipo y me disponía a unirlo a la vía. Me ponían tan nerviosa y aún ahora lo hago. Nunca deja de bromear y supongo que debido a ello, hay días que aunque no tenga demasiado tiempo, necesito hacerle alguna visitilla para ver como sigue. Esta historia es tan impactante para mí, que la he nombrado con diferentes datos a lo largo de los tres diarios. El señor Andrés es el mismo de la mujer luchadora, que va cada día a la unidad con sus dos hijos; el mismo de la oxicodona del Dr. House, en definitiva el señor de las sonrisas perpetuas.

Cuidados profesionales integrales

Una estudiante se considera principiante según el modelo de Benner (Benner, 2005) que describe los diferentes niveles, de principiante a experta, atendiendo a la adquisición de competencias complejas, en este caso, Nadia es capaz de detectar necesidades globales y no sólo atender a la aplicación de protocolos como sería de esperar en su momento de formación:

Una paciente diabética, ingresada por una artropatía, a la que se le realizó una amputación supra condílea de la pierna izquierda (...) refería mucho dolor, apenas podía descansar por la noche, y cuando lo hacía era sentada en el sillón de la habitación (...) no había utilizado la cama en ninguna ocasión, el confort estaba muy deteriorado y amputarle la extremidad izquierda, además de ser algo vital para su estado de salud, le ayudaría a recuperar ese confort perdido. Tras la intervención, la señora se encontraba tranquila, no refería dolor y pudo incluso dormir después de mucho tiempo sin poder hacerlo, pero el drama llegó dos días después, cuando fue totalmente consciente del cambio que supondría dicha alteración. (...) Debido a ello la señora se fue deprimiendo paulatinamente a lo largo de la semana y estoy segura que a pesar de todo el apoyo familiar y del ánimo del equipo, que no es para nada poco, la señora necesitara alguna clase de apoyo psicológico al alta.

Procedimientos terapéuticos

A menudo una de las preocupaciones más importantes del estudiantado e incluso de los profesionales noveles es el aprendizaje y ejecución de las técnicas y los procesos terapéuticos, aunque el cuidado profesional sea mucho más complejo, Nadia va adquiriendo dicho aprendizaje, es consciente de ello y se siente segura:

Por fin he retenido la información vinculada con entrevistas, PRE-operatorios, procedimientos, farmacología, etc... (...) Poco a poco voy mejorando, haciéndome cada día más autónoma y segura de mi misma.

La sensación de Nadia es que hay mucho trabajo y parece imposible atender a la planificación según el horario previsto. En el imaginario de la estudiante de enfermería está presente llegar a todo para ser una buena enfermera:

Administrar la medicación a su debido tiempo, cursar ingresos y atender al enfermo y a sus correspondientes familiares es toda una cuenta atrás, bastante difícil de cronometrar. Aún y todo ahí seguimos dándole guerra al cronómetro del día a día y desempeñando nuestra función lo mejor posible, para lograr mejorar cada semana.

Al final, la realización de técnicas de forma adecuada puede resultar un estímulo positivo a unas semanas en las que las experiencias han resultado dolorosas:

La semana pasada por fin me tocó madrugar, con lo que me cuesta, e ir a extracciones y consultas de sintrom. Y aunque lo segundo resultó tremadamente tedioso, las extracciones equilibraron positivamente el día. Me apasiono, supongo que por su brevedad y novedad, lo mismo me sucedió con el momentáneo trámite por laboratorio. Creo que indagare más por ese terreno un día más tarde.

Seguridad de las personas cuidadas

Parece que la seguridad física no siempre está garantizada y en este caso parece ser que Nadia considera que la responsabilidad está en todo el equipo:

La paciente ingresó por un recambio total de prótesis de cadera derecha y se llevó una luxación gratis después de la intervención. ¿Qué más se puede pedir? Recuerdo que días posteriores a la intervención la paciente refería mucho dolor y se negaba a sedestarse. Sin embargo nadie atendía a sus quejas y se seguían cumpliendo órdenes médicas de seguir sedestando, en descarga (...) subestimar las protestas de la paciente desencadenó todo un proceso doloroso y provocó una nueva intervención para devolver la prótesis a su respectivo sitio. Un drama!

Consciencia de aprendizaje

Pronto percibe que sí se pueden hacer aprendizajes, aunque en un primer momento se vivan como imposibles, como es el caso de las entrevistas, a la vez que los relaciona con lo aprendido en el aula, en el espacio de fuera. Es capaz de relacionar el fuera y dentro y sentirse, ella, alumna de enfermería, como recurso de cuidados para con el otro, siempre y cuando lo necesite, observación también a tener en cuenta:

La entrevista no es nada del otro mundo, no es ningún bicho de siete cabezas, ni mucho menos, de hecho todo lo contrario. El Martes tras haberle plantado frente, me di cuenta que es la mejor manera de conocer

al paciente. El primer contacto, donde valoras las 14 necesidades y sus manifestaciones y donde tienes la oportunidad en cierta forma de hacerte partícipe de sus preocupaciones y de brindar tu posterior apoyo diario, siempre que lo necesite.

Nadia desea ser una buena enfermera, decide seleccionar para el plan de cuidados a una paciente compleja y ponerse así a prueba:

He elegido paciente para acribillarle a preguntas sobre su estado de salud (...) en vez de dejarme llevar por la facilidad con la que podría desarrollar el plan de curas de un chico joven, ingresado este viernes, con politraumatismos a causa de un accidente de moto, sin ningún antecedente patológico de interés, no. Decidí desviarme del camino, consejos y demás contras, para guiarme por la confianza que les voy cogiendo a los pacientes. Y la premiada fue el caso más difícil que encontré (...) marcapasos, insuficiencia cardíaca, problemas respiratorios, obesidad, HTA y un sinfín de patologías más, que ya desvelaré en el PAE.

Emociones que acompañan el aprendizaje

Una vez más entran en juego el *fuerza* y el *dentro*, en este caso el fuera personal y su relación en el cómo se desarrolla el dentro, ¿somos capaces de diferenciar y desarrollar el dentro profesional? O el fuera pesa y llena el dentro haciendo imposible diferenciar ambos espacios:

¿Cómo desvincularnos de los problemas de tu vida real una vez dentro del hospital? ¿Cómo hacer que un mal día no te influya en tu forma de trabajar? ¿Cómo mantenerte energético cuando sientes que de un momento a otro te puedes desvanecer? Esas son las grandes incógnitas a finales de esta semana. Sobre todo después del cuerpo que se me puso este viernes, tras haber visto realizar una toracocentesis a un señor con un derrame pleural. Estoy hecha una mujer para la guerra, me decían algunos, vaya profesión has elegido, alegaban otros. Si es que, cuando el cuerpo no acompaña a la mente, no hay nada que hacer. Y mi estomago influenciado por la montaña rusa mensual de hormonas, no atendía a razones (...) traspasar esa línea imaginaria entre la unidad y lo que es mi vida, para desvincularme de cuanto allí sucede aún me resulta difícil.

Simpatía y empatía, dos conceptos que se solapan y que es preciso diferenciar, ¿hasta qué punto uno u el otro? Ya no sólo para con ella misma sino en la experiencia de cuidados en la que se da una interacción que se percibe recíproca y hasta qué punto ella, en periodo de formación, puede controlar. Se plantea más cuestiones, ser profesional ¿conlleva olvidarse en parte de lo que se es como persona? La joven Nadia, ¿qué relación tiene con la estudiante Nadia? ¿Cómo conjugar, una vez más el *fuerza* y el *dentro*?:

Surge el inevitable y típico dilema de hasta qué punto puedes empatizar y encariñarte con los pacientes? O hasta qué punto pueden hacerlo ellos contigo? Quiero ser tal y como soy, sin tener que reprimir simpatía, amabilidad y empeño. Sobre todo después de ser testigo en ciertas ocasiones de la falta de tacto con la que se tratan algunos pacientes. Después de haberme puesto en el lugar de la persona afectada y sentirme incluso mal por no poder hacer nada, he llegado a la conclusión de que

antes de ser enfermera, mucha gente se debería de sacar carreras sobre cómo ser persona ante todo y en cualquier situación.

Nadia se muestra crítica consigo misma y también cuando piensa que el cuidado no es lo suficientemente profesional, lo que la hace sentirse mal, es capaz de ponerse en la situación del otro y percibir cuando estos cuidados, para ella, serían o no profesionales:

Aspectos estos como el hecho de referirte de forma jocosa a un paciente delante de él, estando este o no en sus plenas facultades, me da igual, pero sin la palabra tacto de por medio en ningún instante, sobre todo a la hora de las higienes. No hay nada que me dé más rabia y me produzca más impotencia, que el hecho de que una persona delegue en ti su cuidado y que tú únicamente puedas atender la parte física, descuidando en cierta medida su ánima y confort mental.

Nadia desea ofrecer cuidados profesionales a los pacientes y a sus familiares, aunque a veces, y dada la gravedad de la situación le sea difícil, se pone el lugar de la familia y piensa cómo se sentiría ella, una vez más las metáforas describen de forma gráfica su pensamiento:

Lili, la mujer de Andrés me comentó que en principio le harán quimioterapia, aunque supongo que será para aliviar el dolor, porque el cáncer ya lo comió. Me resultó tan, pero tan tremadamente duro escuchar eso, sin que una única lágrima asomara tímidamente por su lagrimal. No supe ni que contestar. Me bloqueé, tristecida, enfadada con el mundo, enfadada con ella y al mismo tiempo alabando su templanza. Probablemente en su situación estaría derrumbada sin saber qué hacer, sollozando por las esquinas, sin embargo ella, no. La veías allí, detenida en medio de la calle, mirándote fijamente, inmutable ante desoladora conversación. Impresionante! Si le hubiera tocado vivir en plena edad media, con seguridad le hubiera tocado el rol de muralla impenetrable!

Cuando la muerte aparece en algún momento del periodo de prácticas suele ser recibida como algo con lo que no se contaba, no estaba previsto en su imaginario de ofrecer cuidados. A ese acontecimiento inesperado se asoma la sorpresa de muertes próximas rondando en la mente, materializadas en los murientes. La evidencia de carecer de formación y recursos para estos imprevistos, desde la necesidad de una respuesta profesional para ello, termina paralizando y vaciando de recursos inmediatos:

Nada me espanta más que el contacto con la muerte y no por ver expiradas las ilusiones, o metas del individuo fallecido, ya que al igual que no creo en la vida eterna, basada en elixires alquímistas, tampoco creo en la muerte eterna; En lo que sí creo firmemente es en lo tangible del dolor y sufrimiento del que padece y compadece. En eso sí creo! Y ahí, es donde reside, para mí, la injusticia de todo el proceso de la muerte, en eso y en la ciega creencia de visualizar, por parte de la gran mayoría, la muerte como el último adiós. El adiós eterno, que no hace más que estimular un eterno dolor (...) Desde la puerta, asomo la cabeza y pregunto: "¿Quién ha llamado? Que desean?" - y una vez dentro de la habitación, un escalofrío recorre mis entrañas. Delante de mí, un cuerpo inerte, falto de cualquier ápice de vida, es rodeado por una multitud de personas, que jamás había visto en mi vida. Durante un instante tuve la esperanza de que la señora,

adormecida, estuviera disfrutando de un apacible sueño, pero imposible. Esos rasgos de inmovilidad extrema, desorbitada palidez, boca entre abierta como señal de un último suspiro eran irrefutables. La paciente había muerto! Creo que las lágrimas disputaban por asomarse entre mi lagrimal. Me encontraba allí detenida, bloqueada, perpleja, sin saber qué hacer. Era como si de repente hubiera entrado en una espiral de pánico e impotencia, en la que volvía a revivir una y otra vez ese momento, pero ahora la que se encontraba en esa cama no era una desconocida. (...) Creo que no volveré a pisar la habitación 321, de hecho no debí ni de entrar.

Relación con la enfermera y el equipo de salud

Es la relación con la enfermera la que se considera básica para adquirir un aprendizaje significativo y en este sentido, Nadia, lo contempla y se percibe como una sobrecarga para con ella, a la vez que busca la perfección, lo que le genera bloqueos:

Perfección, perfección, perfección! Ese es el objetivo, aunque a veces soy tan distraída! Sobre todo a la hora de preguntar reiteradamente la misma cosa (...) saco de quicio a mi enfermera (...) he salido preguntona, lo siento! (...) me siento una carga para mi enfermera.

En la relación que establece Nadia con la enfermera ve como impedimento para su aprendizaje la sobrecarga de trabajo de la unidad:

Considero que en el caso de mi enfermera hay una sobrecarga de trabajo importante y realmente entiendo que muchos días se agobie y no tenga humor para encima tener que enseñar a una principiante. Y eso que procuro ayudarle en lo posible y en lo que está a mi alcance.

Nadia observa las relaciones y comentarios que se generan en el equipo de salud y se muestra crítica por la falta de colaboración en la organización del trabajo:

Las palabras con las que esta semana me he tropezado en la unidad, fueron: soledad, pena, tristeza y sufrimiento. Además de ver cierta falta de solidaridad por parte de algunos miembros del equipo. Quienes deliberadamente y sin ningún cargo de conciencia dejan a uno de ellos saturado de trabajo, mientras otros se van tranquilísimamente a merendar (...) que se supone, que cuando el trabajo se ve remunerado económicamente, automáticamente te olvidas de la palabra compañerismo, en pro de llegar menos cansado a casa?

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados Nadia muestra una capacidad narrativa y metafórica que enriquece el relato y muestra de forma explícita las vivencias y las emociones vividas con intensidad, en el transcurso de la asignatura, muestra también los aprendizajes y las propuestas de mejora que ella misma se hace, a tenor de su experiencia vivida con intensidad.

Al inicio muestra un sinfín de emociones ligadas con la incertidumbre inicial y que refleja en su propio cuerpo. En la medida que pasa el tiempo percibe ya al otro como sujeto de cuidados y a sus familias. Identifica también a otros profesionales más allá de las enfermeras. Incorpora el espacio físico como contexto de relación y describe nuevas sensaciones y vivencias, las relaciones ligadas al estrés del trabajo y al trabajo en equipo y la carga añadida que piensa puede representar ella a la enfermera.

Avanza el periodo y las cuestiones son trascendentales sobre la vida y la muerte, la experiencia de otros que se miran desde su perspectiva, se pregunta y responde cómo las viviría ella de ser propias. Hace una proyección desde la niñez hasta la senectud, la decrepitud y la enfermedad terminal, para dar valor y trascendencia a la vida efímera, en todos sus momentos. Reconoce su miedo a la muerte como injusticia porque le acompaña el dolor y el sufrimiento. Se cuestiona la respuesta de los profesionales ante la muerte y aunque se describe demasiado afectada por la cuestión, valora que debe mantenerse siempre la profesionalidad y el acompañamiento en estos trances. La experiencia de la muerte vivida en las prácticas marca un hito en su vivencia de aprendizaje.

El cambio de la unidad significó a Nadia un retroceso en el aprendizaje por la dificultad que tuvo al adaptarse al equipo profesional, con el añadido sentimiento de invisibilidad y el cansancio acumulado de las diferentes actividades que comporta el estudio y el final de curso, ella posteriormente lo reflejará en su DR.

Como reflexión decir que la asignatura representa una parte importante del aprendizaje en los estudios de enfermería. Conocer cómo se vive es de vital importancia para evaluar, por una parte, en qué medida se cubren los objetivos de aprendizaje, y por la otra, posibles circunstancias que permiten prever situaciones de riesgo que podrían comprometer el aprendizaje o la seguridad en los cuidados prestados. En este DR se ha vivido una situación de riesgo que comprometía el aprendizaje, se ha detectado, se ha podido hablar con los diferentes sujetos implicados y se ha podido solucionar.

Por todo lo mostrado hasta aquí podemos decir que el DR ofrece una medida válida para el diálogo y la evaluación. Muestra la vivencia en la asignatura Estancias Clínicas II. Permite detectar y solucionar situaciones de riesgo, favorece el auto aprendizaje y mejora la reflexión sobre el mismo. El estudio y la investigación de las narrativas del DR aportan una información privilegiada que hace posible una mejora constante en el aprendizaje práctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey, D., Stewart, J. (2005). Merle Mishel, La incertidumbre frente a la enfermedad. A A. Marriner, M. Alligood, *Modelos y teorías en enfermería* (p. 561-584). Madrid: Elsevier España.

- Benner, P. (2005). De principiante a experta: excelencia y dominio de la práctica de enfermería clínica. A K. A. Bryczynski, *Modelos y teorías de enfermería* (p. 165-185). Madrid: Elsevier.
- Bardají, T. (2008). El diario reflexivo como herramienta de enfermería. *Nursing*, 52-55.
- Bolívar, A., Fernández, J. D., Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Valles, M. S. (2007). *Entrrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase, un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

VISIÓN Y DIVISIÓN DEL PRACTICUM DE EDUCACIÓN INFANTIL: DE REFLEXIÓN EN REFLEXIÓN

M^a Beatriz Páramo Iglesias

Universidad de Vigo

En el siguiente trabajo se presenta la reflexión de una alumna que ha realizado sus prácticas escolares (Practicum I) en el título de Maestro de Educación Infantil (ahora Grado de Educación Infantil). Desde la aparente división de la asignatura y una nueva concepción de la formación inicial de futuros maestros y maestras, se centra en la reflexión sobre lo que conformó esa experiencia. La relación entre el saber y las competencias, los muchos agentes y espacios implicados y la acción que catalogó la materia, plasmarían los principios fundamentales que convergen hoy en día en el Practicum de las nuevas titulaciones de Grado.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida parece girar siempre en torno a la relación dialéctica que debería existir entre la teoría y la práctica, el conocimiento práctico que conformaría el eje de todo aprendizaje. No es diferente en el ámbito de la universidad, donde el alumnado pretende revalorizar su conocimiento teórico para aplicarlo (Raposo y Zabalza, 2011). La asignatura del Practicum se identifica como una oportunidad, deseada, esperada y vital, de aprendizaje (Calvo y Susinos, 2010), que debería responder a la conjugación del saber teórico y práctico, ya que a simple vista, puede parecer a ojos del estudiante dos mundos diferentes (Arandia, Alonso y Martínez, 2010).

La universidad que nos ha tocado vivir como alumnos y alumnas, se ha visto inmersa en un momento de cambio, y le concierne reconstruir sus principios, y determinar qué es necesario, para qué y por qué (Arandia, Alonso y Martínez, 2010). Surgieron así nuevas concepciones e investigaciones que se centraban en el cómo debería ser (Calvo y Susinos, 2010); pero lo que aquí se presenta es qué se está viviendo en base al imaginario pedagógico de una alumna que ha realizado su Practicum y “hacer un recorrido por sus pensares”¹

¹ Formato que en adelante indicará las citas recogida en la memoria final de la asignatura Prácticas I de la Diplomatura de Maestro, especialidad Educación Infantil, de la alumna (Páramo, 2009)

sobre la división y reflexión sobre éste. El hecho de que haya transcurrido un tiempo desde que se ha cursado, no impide sino lo contrario el poder reconocer a esta formación tres elementos clave: innovación, renovación y dinamismo, pilares que sustentan el Practicum actual (Marín, Latorre y Blanco, 2010).

VOCES POR EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

El estudiante de la universidad se configura y perfila como un nuevo modelo de alumnado (Imbernón, 2012), en el que, aparte de la necesidad de su formación inicial, asunto recurrente en la literatura, constituye la reflexión y punto de partida para los nuevos espacios de aprendizaje. Así es que, tener en consideración esa voz, su experiencia y la forma en que se acerca a su futuro profesional, es un elemento para la mejora (Calvo y Susinos, 2010). Estas mismas autoras señalan que el valor de la relación entre los dos polos opuestos del proceso de enseñanza-aprendizaje, es incalculable y una fuente del saber que acercará estos dos extremos hasta convertirlos en un eje horizontal de aprendizaje compartido (Arandia, Alonso y Martínez, 2010). Era lo que el supervisor de esta asignatura adelantaba con “*si os escucharan todos y cada uno de los docentes que conformamos la universidad...*”. La experiencia del alumnado es la consecuencia de considerarlo agente activo, protagonista e interlocutor con voz propia (Calvo y Susinos, 2010).

El lenguaje y la escucha se armonizan dentro de una metodología que rige al no sólo componente curricular del Practicum, sino a la situación de aprendizaje y experiencias que esto lleva consigo, “*que acabó siendo una máxima entre realidad y práctica*”. Esta relación ha sido constantemente cuestionada en el campo educativo, y no iba a ser menos en estos primeros pasos, de hecho, “*no se antojaba ni muy íntima ni tan estrecha*”. Ese conocimiento asociado a un aprendizaje que se estaba haciendo realidad con esa asignatura parecía el único punto álgido y clave de ella, “*lo dicho, estudiado y cuestionado iba a encontrar respuesta, sino era de inmediato, sería en breves, a través de mis ojos*”, pero finalmente no dejaría de ser uno de los muchos pilares de la que se fundamenta un Practicum. “*¿Os acordáis del juego tres en raya? La asignatura completa se convirtió en esa línea imaginaria*” donde son tres los agentes implicados: alumnado en prácticas, supervisores y maestros tutores (Rayón y Criado, 2007).

DIVISIÓN Y COMPETENCIAS COMPARTIDAS

La división aparente del Practicum en fase inicial, fase de estadía y fase de reflexión se convertía únicamente en la organización de una memoria final, “*un informe que va paso a paso por la re-construcción de una real y nada utópica educación*”, en la que cada fase se vería acompañada por una valoración inicial y final que supondría una aproximación a lo que se espera y por qué y lo que realmente sucedió. Y a su vez, conforma un claro instrumento

para el profesorado universitario, de narración bibliográfica con el que poder evaluar todo el compendio de la materia y “escuchar como lo ven y sienten ellos” (Rayón y Criado, 2007: 4).

A lo largo de los 16 créditos que se le asignaban a la materia en la diplomatura correspondiente, se llevaba a cabo una sesión de carácter obligatorio a la semana, pero también de otras optativas, ambas en forma de reunión con el resto de compañeros y compañeras del Practicum y otros componentes esenciales como se verá a continuación que “*nos hacían empaparnos y aprovecharnos de esa realidad educativa que traían con ellos*”. Con un “*¡Venga de excursión!*”, incluso sábados por la mañana, el supervisor esperaba poder hacer emergen puntos fuertes, debilidades y posibilidades (Álvarez, Pérez y Álvarez, 2009) a un alumnado que dudaba aún de su valía y preparación, “*me siento desbordada, todo lo que debe ser una maestra, y aún me pregunto cómo soy yo*”.

Las competencias convergen en este espacio, como un conocimiento asociado a un aprendizaje, para hacer brotar en el alumnado las estrategias para enfrentarse al mundo profesional que le ha tocado vivir, un compendio entre saber, saber hacer y saber ser, en el que la reflexión sería y es el núcleo (Marín, Latorre y Blanco, 2010). Así polemiza la capacidad de la que se le hacía eco a aquellos “*que tenéis la visión de la escuela como alumnos, pero ahora debéis tenerla como maestros, que difiere en gran medida*” con la que realmente el alumnado se veía en sí mismos; consecuencia de una escasa relación entre teoría y práctica real desde las muchas y variadas concepciones del éste en prácticas (García, Martínez y Modelo, 1998).

Esta separación espacial, sin embargo, deja un ápice de aprendizaje compartido y compartimentado (Rayón y Criado, 2007), que no debiera confundirse con descontextualizado y poco significativo.

Por un lado, el abordar el aprendizaje como una tarea compartida hizo de la asignatura algo más que una porción de horas previas y posteriores a lo que en un primer momento sería el momento más importante, la estancia en un aula real; idea que con gran rapidez nos dejó. Tanto la fase de preparación como la de reflexión gozaban de “*ser un espacio individual y colectiva, de puesta en común*”. Calvo y Susinos (2010) presentan la formación inicial como un ejercicio de relación, un aprendizaje *de* los otros, y *con* los otros iguales. Pero también de otros agentes que sin aún haberlo cuestionado, formarían parte de la asignatura, y por lo tanto, de esa formación inicial. Así, docentes expertos en la materia nos acercaron una visión de la educación a través de la comparación: si el alumnado universitario reclama ambientes y agentes diversos en su formación, de igual forma lo harán los niños y niñas que conformen nuestras aulas (Laorden y Pérez, 2002). De esta forma, por ejemplo, una reflexión inicial sobre el ambiente de aprendizaje en las aulas de Educación Infantil, su puesta en observación en un aula de Educación Primaria y su debate posterior con tres grandes docentes del rural, conformaban un aprendizaje con lo que fuimos y con lo que queremos ser. Esto daba lugar a que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aulario de la universidad cediese paso a la circulación del saber (Calvo y Susinos, 2010) desde nuevas y

veteranas experiencias. Ya solo quedaba que esa observación inundara una práctica real con y desde nuestro papel de docente en formación, y hacer que ese contenido no sólo confinase un aprendizaje teórico (García, Martínez y Mondelo, 1998).

Esta elación de elementos, fuente de saber (Calvo y Susinos, 2010) conforma la metodología dialógica y constructiva de la que Freire y la teoría social del aprendizaje hacen eco. Sus principios y fundamentaciones son un compendio entre docente y alumnado, entendiendo como docente el profesorado desde la universidad, y maestro o maestra de la escuela. Fuentes y González (1997) adelantaban que un aspecto que empezaba a cobrar importancia en las líneas de investigación era la influencia de los tutores en la materia a tratar, y por lo tanto en la formación, porque esta asignatura es repensada como “*la máxima expresión de lo que llevo estudiado y aprendido, y por lo tanto de la diplomatura*”. “*No hay mejor manera de ver cómo funciona un aula que estando en ella (...), no hay mejor forma de ir conformándome como maestra que siguiendo su modelo*”- se escribía en el diario después de una de las primeras tomas de contacto con el aula escolar y la docente encarga, antes de las cinco semanas de estancia. De hecho, estos mismos autores determinaban que era tal la incidencia del maestro tutor o tutora que el alumnado va cambiando sus actitudes y valores hacia la escuela y la educación conforme se incrementa su relación y confianza con esa figura. “*Nos llaman plantas y médicos* (metáforas usadas por los diferentes docentes que paseaban por nuestra formación), y *hoy me marcho para casa encharcada de una dosis de agua y medicina de lo más positiva bajo el despido de todos y cada uno de los niños y niñas, y como no, de la tutora*”, demostrando cómo de significativo puede llegar a ser la estancia, y más aún la relación que debiera existir entre todos estos agentes.

Así, todo el proceso de formación queda representado en la siguiente *figura 1* en el que sentencia y compendio entre teoría y práctica recae sobre el estudiante.

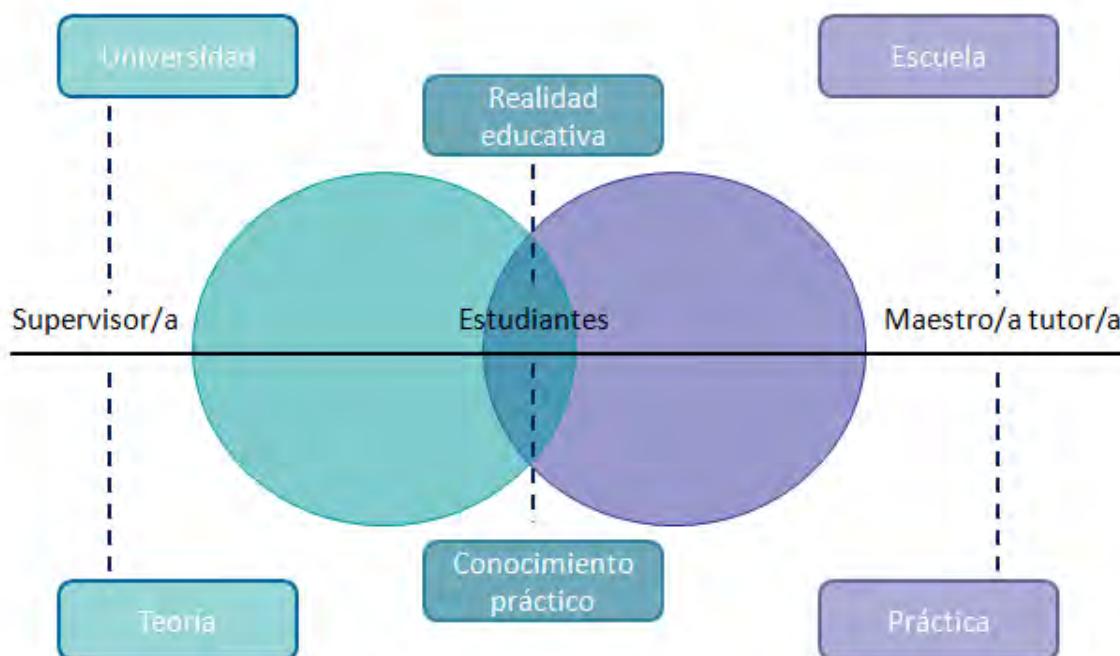


Figura 1.- Concepción de la alumna sobre la red que configura el Practicum (elaboración propia).

DE REFLEXIÓN EN REFLEXIÓN HACIA LA EXPERIENCIA

Pérez (2005) presenta el Practicum como un ciclo reflexivo, en el que el papel del alumnado se pone en entredicho. Este momento de iniciación supera todas y cada una de las expectativas que como alumnos y alumnas tenemos al empezar esta materia, y el relatar esta experiencia no hace más que confeccionar una asignatura que se entiende como un entramado de agentes, tiempos, espacios, materiales y situaciones. Serviría así como un momento de reflexión compartido sobre la propia estancia en sí, lo que más interés parecía revertir “*aún siendo pocos los calificativos que se escuchaba sobre ella diferentes de diversión*”; y de las diversas tareas encomendadas. Así un paseo por los recursos que hacen eco en la sociedad educadora de la que somos partícipes conformaba un debate de lo más enriquecedor y fructífero. El dotarnos de esas capacidades, adquiridas o no a lo largo de la carrera, (pregunta duda y miedo “*¿en verdad magisterio me preparó para presentarme y acercarme ya como maestra?*”), no deberían restringirse a una sucesión y superposición de teoría y práctica, sino a una simultaneidad. Desde el análisis de problemas hasta la propuesta de hipótesis de solución, partiendo del visionado de filmes como *Ni uno menos* (Yimou, 1999) o *Hoy empieza todo* (Tavernier, 1999), la lectura de *Como una novela* (Pennac, 1993), revisión de artículos periodísticos y textos como *Maestra enséñame a mirar* de Manuel Dios Díz (s.f), la metáfora del aprendizaje (Moix, 2006) compartido, la autonomía y la necesidad del afecto salían a la luz.

En este sentido, el situarnos todos los estudiantes bajo una misma línea imaginaria (reflejada en el gráfico anterior) favoreció momentos de aprendizaje en el que unos y otros nos convertíamos en profesores imaginarios, un ejercicio de simulacro (Monereo, 2010) que hacía que poco a poco fuéramos abandonando nuestro perfil de alumnado para acercarnos a nuevas facetas más activas. Igualmente, el cedernos espacio para la toma de decisiones en torno a cómo organizar las horas de trabajo impulsó que nos sintiéramos parte de la asignatura, con voz y voto sobre qué demandar y necesitar, “y seguíamos a proponer sesiones”.

Y por otro lado, el fuerte protagonismo que se nos transfiere llevaba consigo que la metodología se troncase en interactuar, interrogar y dialogar con un único fin: la reflexión. La división aparente del Practicum en esas fases no supuso más que una mera segmentación temporal, porque la actitud crítica y reflexiva que de nosotros se esperaba, inundó el informe, las horas y momentos del Practicum. Ésta se podía ver descifrada de dos formas, por un lado en el diario, concebido como una unidad de teorías, análisis, sentimientos, etc. (Rekalde, 2009). Así se empezaba el diario con las palabras de Xosé Neira Vilas (1968) en su libro: “Escribir en el diario, -quién lo diría- es como vaciar el corazón. Parece un milagro, pues al fin de cuentas no pasa de ser una conversación conmigo mismo”. Y por el otro, en el lenguaje y discurso (Castejón, 2011), que a través de la práctica, la motivación que inculcaba el docente y la cooperación, conformaban una asignatura reflexiva de por sí. Esto nos ayudaría a “colocarnos las gafas” (Rekalde, 2009:110) a través de las cuales, los maestros y maestras ven el mundo, pero también los niños y niñas, nuestro primer alumnado en prácticas. “Alumnado que tiene la regadera por la mano para hacer que el docente crezca sano y fuerte”- adelantaba una de las docentes, que no hacía otra cosa que presentar la importancia que cobra en nuestro campo el proceso de enseñanza que se nutre y alimenta del alumnado.

Supuso, tal y como Rekalde (2009) señalaba, escribir y reflexionar integrando lo expresivo y lo referencial en un discurso narrativo en el que todo se convertía en experiencia. Esta acción pasaba por analizar e identificar, primero de una manera ficticia, problemas relacionados con el quehacer educativo (Pérez, 2005), para después observarlo en el contexto real del aula en el que nos vimos inmersos. Éstos fueron dilemas de género en el lenguaje, en los cuentos, como en *La cenicienta que no quería comer perdices* (López, 2009) y en la profesión con un contrato de maestras de 1923; incidentes críticos (Monereo, 2010) y su impacto en los medios de comunicación, entre otros para adentrarnos en un mundo educativo “en el que cada cosa, elemento, persona y todo lo que esto rodea” forma parte del proceso.

Así, el Practicum, y no solo las prácticas, se convertían en aprendizaje (Calvo y Susinos, 2010) y en la adquisición de competencias que también se verían reflejadas, saber y aprender, saber y aprender a hacer, saber y aprender a ser y saber y aprender a compartir (Marín, Latorre y Blanco, 2010). “Resultó la unión entre teoría, práctica y realidad” haciendo de una asignatura algo cautivadora y “desastre”, desde el concepto más ocurrente de la palabra: “el tiempo se nos antojó poco”.

CONCLUSIONES

El componente estático y dinámico que posee la formación práctica y la experiencia teórica y práctica que supone (Imbernón, 2012) hacen que el Practicum constituya un espacio de aprendizaje, de transferencia y transparencia. Son muchas los estudios y postulados que relevan la importancia de la formación práctica de futuros maestros y maestras (Raposo y Zabalza, 2011), y empiezan aemerger los trabajos que recogen cómo fue ese momento de iniciación para nosotros el alumnado (Álvarez, Pérez y Álvarez, 2009). Pero siguen siendo escasos los espacios y lugares para que podamos verbalizarlo. Se abre un nuevo campo de investigación, y se presenta en este estudio, la escucha atenta de la experiencia de una alumna a partir de su reflexión (Calvo y Susinos, 2010). Rayón y Criado (2007) descubrían la diversidad de publicaciones y trabajos que evidenciaban la preocupación por el estado de esta cuestión, que se venía planteando como flamantes modelos y planes universitarios. Así, sin verlo ni quererlo, fuimos partícipes de un momento de cambio en el que nos acercábamos a nuevas formas y concepciones del Practicum, al mismo tiempo que paso a paso y de reflexión en reflexión nos hacíamos con un estilo personal para afrontar el reto que nos esperaba.

Quizá el entramado que desde la concepción de alumna se tenía sobre qué concierne al Practicum, debería tornarse en un único espacio como ilustra la figura 2, que configura un cambio compartido y sostenido en el tiempo (Álvarez, Pérez y Álvarez, 2009). Desde este postulado la estructura curricular, las tareas, los espacios y la acción-reflexión formaría parte de una señera convergencia que cobrase mayor peso, y tiempo “*sin tiempo a darnos cuenta... llegando al fin...*”



Figura 2.- Concepción de la alumna sobre la red que debería configurar el Practicum (elaboración propia).

Y con un “*Gracias por compartir tu tiempo con nosotros. Quedas en nuestro corazón*” y un “*Nos vemos pronto docentes del futuro*”, los dos no tan polos opuestos del sistema educativo hacían de esta materia “*algo realmente envidiable y grande*”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E., Pérez, R. y Álvarez, M.C. (2009). El practicum desde una perspectiva de cambio. Contextos y diagnósticos de estudiantes. *Aula abierta*, 37 (2), 29-44.
- Arandia, M., Alonso, M.J. y Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Práctica de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado*, 14 (3), 75-88.
- Castejón, L. (2011). ¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario? *Aula Abierta*, 39 (3), 31-40.
- Dios, M. (s.f.). Maestra enséñame a mirar. Artículo de interés en Fundación Cultura de Paz, recuperado de: http://fundacionculturadepaz.org/spa/04/ARTICULOS_INTERES/Maestra_ensenante_a_mirar.pdf
- Fuentes, E.J y González, M. (1997). Influencia de los tutores en el desarrollo de la práctica escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, recuperado de: <http://www.uva.es/aurop/publica/actas/viii/practica.htm>
- García, S., Martínez, C. y Modelo, M. (1998). Hacia la innovación de las actividades prácticas desde la formación del profesorado. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 353-366.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. La práctica de formación del profesorado universitario. En J.B. Martínez (coord.), *Innovación en la universidad: práctica, políticas y retórica* (pp. 85-102). Barcelona: Grao.
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146.
- López, N. (2009). *La cenicienta que no quería comer perdices*. Nido de Boas.
- Marín, V., Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2010). Las competencias profesionales de la Titulación de Magisterio vista desde la óptica del alumnado receptor. *Estudios sobre educación*, 19, 219-235.

-
- Moix, J. (2006). Las metáforas en la psicología cognitivo-conductual. *Papeles del Psicólogo*, 27 (2), 116-122.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Neira, X. (1968). *Memorias dun neno labrego*. Sada: Eds. Do Castro.
- Páramo, M.B. (2009). Memoria Final de Prácticas I no publicada. Diplomatura Maestro, especialidad Educación Infantil, Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez, M.P. (2005). ¿Cómo podemos estimular la reflexión en el período de prácticas? *Innovación Educativa*, 15, 235-244.
- Raposo, M. y Zabalza, M.A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios, repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 254, 17-20.
- Rayón, L. y Criado, M.J. (2007). Los dilemas del cambio como inicio de una propuesta de la EU de Magisterio: las creencias de los tres agentes implicados. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Iglesias (coord.), *Buenas prácticas en el practicum* (pp. 1103-1114). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria. Recuperado de:
http://redabierta.usc.es/uvi/public_html/html/actas2007.htm
- Rekalde, I. (2009). ¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado. *Bordón*, 61 (4), 109-122.
- Tavernier, B. (Dir.) (1999). *Hoy empieza todo* [Película]. Francia: TF1 Production.
- Yimou, Z. (Dir.) (1999). *Ni uno menos* [Película]. China: Film Productions Asia.

DEL PRACTICUM ACADEMICO AL PRACTICUM PROFESIONAL: LOS PROCESOS DE RELACION Y VINCULACION CON LAS ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES SOCIALES PARA EL EGRESADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACION

Graciela Paz Alvarado

Universidad Autónoma de Baja California

Jazmín Vargas Gutiérrez

Universidad Autónoma de Baja California

Elsa del Carmen Villegas Moran

Universidad Autónoma de Baja California

Ma. Elena Zermeño Espinosa

Universidad Autónoma de Baja California

José Arellano Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México

Margarita Santoyo Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México

El Practicum profesional de los egresados de las instituciones de educación superior se ven favorecidos toda vez que satisfacen ciertos tipos de necesidades sociales; y que exige de ellos, la constancia de ser fortalecidos y enriquecidos con ciertos contenidos del programa para su formación profesional, toda vez que requieren ser legitimados social y laboralmente mediante los desempeños y experiencias concretas en el sector profesional. Resulta necesario entonces, identificar los espacios laborales que no solamente permitan ubicar el quehacer profesional de los egresados de ciencias de la comunicación; si no que también consientan conocer de ellos mismos, las exigencias y demandas que en torno a su formación académica, requieren para ejercer el Practicum de su profesión en las distintas organizaciones e instituciones sociales.

INTRODUCCION

El trabajo presenta la disertación realizada a partir de la propuesta de un estudio de caso concreto; la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California-Mexicali, para formar al profesional de comunicación que ha de desempeñarse en espacios organizacionales. El análisis de las plazas que para efectos de las practicum profesional realiza la unidad académica, para identificar información valiosa que contribuya en la mejora de la formación del estudiante, con miras a ejercer su profesión en los diversos espacios institucionales.

DESARROLLO

Históricamente los procesos educativos se han diseñado en función del desarrollo que necesita la sociedad en las que están insertas. Voces autorizadas en todos los países coinciden en señalar la importancia estratégica de la educación como medio fundamental para generar el desarrollo sostenible de las sociedades. La educación superior, a la cual por excelencia le corresponde la consolidación de la formación que se orienta a satisfacer las necesidades del desarrollo social, político, económico, tecnológico, cultural y humano; lo que sin dudas, la convierte en un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de cualquier país, para con ello contribuir al aumento de la competitividad de los empleo requeridos en una economía basada en el conocimiento.

Los mercados de trabajo globales hacia los cuales las instituciones de educación superior dirigen sus egresados, han sido caracterizados por diversos estudios de la UNESCO, en los que señala: un ritmo creciente de cambios en la estructura de puestos y la exigencia de una mayor cualificación en casi cualquier ocupación; la contracción del empleo en el sector público y el crecimiento relativo en el sector privado; disminución de las oportunidades de empleo en las grandes compañías; un aumento de oportunidades en el sector de empleo “no estructurado”; la pérdida de estabilidad y seguridad en el trabajo; una demanda creciente de conocimientos básicos de informática y capacidades en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, todo lo cual plantea nuevas exigencias de formación en los sistemas educativos (2006). Resulta necesario entonces, asumir que la educación superior no está restringida únicamente a la formación de empleados, sino que su función se amplía cada vez más a la formación de profesionales emprendedores que inicien y desarrollen sus propias empresas, sobre todo en los países capitalistas.

Diseñar una visión y plantear opciones para el próximo profesional, requiere de un alto nivel de creatividad y objetividad, ya que presupone, por un lado, cualidades de imaginación con respecto al futuro social, pero, por otra parte, implica contar con el conocimiento adecuado de la finalidad que posee proceso formativo de la educación superior, como de la realidad laboral, que orienta y

exige consolidar cada vez más el practicum de los egresados en función del desarrollo en general.

Los debates y resultados de múltiples reuniones regionales, nacionales e internacionales que en los últimos años han congregado a expertos, investigadores, académicos y directivos de las instituciones educativas y de diversos gobiernos; permiten advertir una preocupación por realizar las reformas educativas que se requieran en para las sociedades actuales y superar con ello las oposiciones al cambio, sustentadas en inercias y tradiciones.

Este nivel de discusiones se estructuran a partir de un conjunto de elementos, a saber: actores -maestros/alumnos-, instrumentos -medios-, expresiones -contenidos- y contextos -sociales/institucionales; privados y públicos- que se concretan en acciones de enseñanza y de aprendizaje de manera sistémica, dialéctica, contextualizada, multidimensional, cooperativa y mediatizada, en el que cada una de estas acciones, se interconecta de manera compleja en el denominado proceso docente-educativo y que a decir de González Agudelo, "busca formar a los sujetos bajo tres dimensiones: la educativa, la instructiva y la desarrolladora. Es decir, la institución docente dirige en forma simultánea tres procesos de formación, pero cada uno con un propósito diferente. El proceso educativo pretende la formación del hombre como ser social en el contexto de sus relaciones intersubjetivas. El instructivo se interesa en capacitar sujetos que participen en el desarrollo económico de la sociedad. El proceso desarrollador busca la formación de potencialidades funcionales o facultades de los sujetos en la sociedad" (1999: 59).

El campo de la educación y en particular el que atañe a la educación superior, es complejo y multidimensional. Ello plantea a la ciencia determinadas demandas a cumplir desde sus perspectivas, o sea, partir de criterios sistematizados, coherentes, transformadores y que contribuyan al progreso social. La construcción de teorías científicas es una necesidad no sólo para el enriquecimiento del conocimiento en el área; también se hace imprescindible para el desarrollo constante del proceso mismo, de manera que se articule con las demandas que las sociedades actuales que son cada vez más, complejas e interconectadas.

De este modo y en es este tiempo, vale la atención tomar en cuenta la gama de programas y planes de estudio de grado y posgrado; así como, una extensa variedad de referencias en libros y artículos en revistas especializadas, que han surgido en las diversas disciplinas y áreas del conocimiento y a la que no escapan las de Ciencias de la Comunicación; y, que para el caso que nos ocupa, es importante mencionar (por ejemplo), que en Iberoamérica existen aproximadamente 1,800 diseños curriculares, que sostienen la extensión de investigaciones teórico metodológicas cuyo objetivo trasciende del análisis del

practicum de la comunicación en las organizaciones, a su relación con los procesos más importantes que en las mismas ocurren¹.

En México la formación de comunicadores organizacionales en las universidades se ha llevado a cabo en función del desarrollo del practicum de la comunicación en las empresas e instituciones nacionales, que la han adoptado como un conjunto de estrategias y acciones integradas pero al mismo tiempo independientes, encaminadas a mejorar tanto los procesos comunicativos internos como los externos de la organización.

A este practicum en particular, se le ha denominado de diversas formas: comunicación interna, comunicación externa, comunicación corporativa, comunicación institucional o relaciones públicas, publicidad institucional, comunicación gerencial y comunicación de negocios entre otros, pero lo cierto es que al ejercer cualquiera de estos títulos, se practican también una serie de actividades y tareas que implican los conocimientos, la experiencia, la técnica, habilidades, las aptitudes y la creatividad de un comunicador social (Rebeil, 1998: 164).

Desde esta perspectiva "el practicum constituye una realidad compleja determinada por múltiples variables y en la que participan principalmente tres agentes fundamentales: los estudiantes, la institución universitaria y los centros de prácticas" (Stephenson, 1999 referido por Zabalza, 2011). De ahí que el practicum profesional se torne en una experiencia académico–profesional en tanto el ejercicio de relación y vinculación institucional, favorece al desarrollo del proceso de relación y vinculación laboral de los estudiantes de su ambiente educativo a los espacios institucionales e introducirlos al mercado profesional.

Zalba y Bustos, consideran que la "comunicación organizacional (practicum institucional)² es una modalidad que se desarrolla a partir de la demanda, en las diversas organizaciones (privadas y públicas), de la presencia de comunicadores para solucionar diferentes problemas relativos a la circulación de la información dentro de la institución y a sus vinculaciones con el entorno social, que poco a poco fue concurriendo en las áreas tradicionalmente a cargo de los especialistas en relaciones públicas. Este nuevo espacio requiere de una ampliación y profundización de competencias y saberes que exigen de las carreras la inclusión de nuevos contenidos aún no claramente consolidados desde la reflexión teórico-metodológica" (2001: 39).

La profesión y el practicum de los profesionistas que egresan de las instituciones de educación superior, son en esencia, el vector que legitima el status quo del profesional. De ahí que, entre otras cosas, la competitividad profesional ha sido una preocupación de las instituciones de educación superior,

¹ Dia-logos de FELAFACS (1994), Telos de España (1996), Razón y Palabra de México (1996 y 1998), Revista Latina de la Universidad de La Laguna, Islas Canarias (1998, 1999, 2000) y ALAIC (2003).

² Los paréntesis son nuestros.

tanto a nivel nacional como internacional, por ello la formación de profesionales con preparación adecuada para el mercado de trabajo cada vez más diverso y competitivo, ha sido desde siempre objeto de análisis y discusiones orientados a la formación de agentes que aporten principalmente al desarrollo social; por lo que la congruencia académica con la que se responda a la demanda del contexto social, político, económico y cultural, necesariamente ha de reflejar una adaptación constante de nuevos contenidos y aprendizajes siempre pertinentes, adecuados, competentes y de la calidad que se requiera en el campo laboral.

El mundo globalizado que ahora se vive en las distintas sociedades, requiere de una cualificación profesional permanente, por ello, es y debe ser, de vital importancia para las instituciones educativas de cualquier nivel, sobre todo para las de nivel superior, formar no solamente para trabajar, sino asegurar el practicum para el empleo; “no se requiere formar para puestos fijos sino para la continua calificación profesional y una alta movilidad del trabajo” (Ruiz Iglesia, 2000: 106).

En el practicum de la comunicación ha predominado la idea de que los medios masivos son el campo natural de los egresados de esa área. Ello, sin dudas ha obstaculizado en mucho la consolidación y legitimación de otras opciones de aplicación del campo comunicativo, ya que en otros contextos sociales, el practicum de las ciencias de la comunicación es aplicable y necesaria.

No obstante al planteamiento anterior, con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, y en paralelo la identificación del practicum de la comunicación en los diferentes espacios de relaciones humanas; el mercado laboral para los comunicadores sociales fue ampliando su espectro, a la vez ha exigido de los profesionales una mayor capacidad técnica y niveles de especialización, que no siempre han sido satisfechos por parte de las instituciones formadoras.

Pero esta ampliación generada por la transformación continua del practicum, las tecnologías y las instituciones que intervienen en la comunicación, así como las perspectivas teóricas predominantes y los escenarios sociales en los que ese practicum se llevan a cabo, ha generado indeterminaciones que hacen difícil establecer un perfil del profesional de la comunicación, debido a que los ámbitos de trabajo son múltiples y la construcción de ese perfil obedece a las exigencias de su entorno y a la utilidad social de su trabajo.

La Universidad Autónoma de Baja California desde su constitución (1957) se ha desempeñado como “una institución educativa cuyos fines son impartir educación superior, realizar investigación y extender los beneficios de la cultura, que correspondan a las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios” (PDI-UABC, 2007); con el diseño e implementación de carreras y planes de estudio que favorezcan a las respuestas de las exigencias políticas, sociales, económicas y culturales del momento. No es menos cierto que debe revisar y actualizar constantemente su quehacer en este

sentido, en tanto que “la realidad da cuenta de que tanto los nuevos problemas como los viejos, requieren de nuevas y creativas soluciones, y que el bienestar individual está inextricablemente unido al bienestar de la comunidad” (PDI-UABC, 2011).

A partir de los análisis realizados se puede decir que la formación profesional que recibe el egresado de comunicación de UABC, en cuanto a los contenidos que ofrece, guarda cierta relación con las tendencias de formación nacionales e internacionales; con el proceso de formación profesional para el practicum en los espacios instituciones, según el análisis de algunos planes de estudio; la opinión de académicos expertos en área; y, con las expectativas labores que algunos empleadores esperan de ellos.

Como parte de esa necesaria actualización la Facultad de Ciencias Humanas, particularmente en la carrera de Ciencias de la Comunicación, busca las formas de incorporar no solo nuevos contenidos formativos, también intenta recopilar experiencias profesionales que fortalezcan la incorporación de sus graduados al capo laboral; para ello se cuenta con mecanismos institucionales que le permiten tener localizables los espacios laborales donde sus estudiantes puedan iniciar el practicum.

En cuanto al proceso de relación y vinculación para el practicum, el estudiante de la UABC, se ubica en una geografía laboral identificada a partir de la información obtenida del exterior y cuya estructura y ordenamiento corresponde de forma directa a una **dimensión relacional**, es decir, existen acciones institucionales que establecen, desarrollan y evalúan el diálogo con los agentes externos; así como, las acciones institucionales que establece, desarrolla y evalúa en diálogo con la academia para retroalimentar el proceso de formación profesional.

Una de las acciones institucionales establecidas permanentemente para el dialogo con agentes externos, son las empresas o instituciones donde los alumnos deciden realizar su practicumm, en coordinación y colaboración colectiva universidad-alumno-institución, acercamiento al plano laboral que en determinado momento constituye también una guía que ha de ser útil como egresados.

Relacionalmente, las acciones institucionales que establecen para mantener el diálogo con los agentes externos, identifica a las empresas o instituciones de los sectores público, privado, social y cultural que favorecen a las relaciones de vinculación, mismas que se hacen evidentes principalmente como empresas o instituciones con distintas denominaciones: Asociaciones Civiles, Sociedades de R.L De C.V., Gobiernos Federal, Estatal y Municipal, Sectores de Salud, Educación, Turismo, Agropecuario, Restaurantero, Medios de Comunicación Electrónicos, Canales de Televisión, Medios de Comunicación Impresos, Agencias Publicitarias, Radiodifusoras, Institutos de Cultura, Clubs Deportivos, Cámaras de la Industria y Transformación, y Patronatos Sociales y Culturales.

Empresas o instituciones con una estructura organizacional que permiten identificar en su distribución un espacio donde se respalda para el proceso de planeación y administración de la comunicación; y cuya designación de puestos laborales se encuentran descritos a partir de la razón social que las identifica: Presidentes de la Organización, Coordinadores y/o Directores de Comunicación Social y Relaciones Públicas, Coordinadores de Periodismo, Coordinadores de Noticias, Coordinadores de Comunicación y Cultura Turística, Coordinadores Operativos en Ideas que Venden, Coordinadores de Medios, Directores de Cámaras, Directores Creativos, Coordinadores de Enlace de Comunicación Cultural, Escritores, Asistentes de Redacción y Corresponsales, Productores y/o Conductores de Televisión, Directores de Mercadotecnia, Encargados de Comunicación y Difusión, Investigadores, Jefes de Departamentos de Eventos Cívicos y Especiales, Directores de Unidad de Comunicación Social, Jefes de Información y Comunicación, Gerentes de Capacitación, Productores y Directores Artísticos, Jefes de Departamentos de Recursos Humanos, Responsables de Medios e Información, Jefes de Relaciones Laborales, Presupuesto y Capacitación, Coordinadores de Servicio Social y Practicum Profesional, Directores Académicos, Jefes de Departamentos de Control Escolar, Responsables de Comunicación y Concertación, y Jefes De Diseño Grafico.

También de forma relacional, las acciones institucionales que establecen para el **diálogo con la academia**, se hace a partir de la opinión y evaluación que realizan los supervisores de las diversas organizaciones sobre el desempeño del practicum, al responder los cuestionarios de supervisión que registran y dan cuenta de los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales de los estudiantes.

Finalmente hemos de mencionar que el instrumento de supervisión cuya estructura y ordenamiento corresponde al formato general de la unidad académica, y no al del programa de comunicación en particular, registra dicha **relacionalidad** evaluando y opinando principalmente sobre: conocimientos relacionados con la profesión, conocimientos generales que apoyen el desempeño profesional, habilidades para identificar problemas, habilidades para resolver problemas identificados, capacidad para trabajar en equipo, habilidades para dirigir grupos de trabajo, oportunidad de dirigir grupos de trabajo, manejo del lenguaje oral, manejo del lenguaje escrito, capacidad de manifestar iniciativas en su desempeño profesional, respeto hacia las opiniones de los demás, capacidad de aceptar sus errores como una crítica constructiva, interés por aprender lo que no sabe, cumplimiento puntual en sus prácticas profesionales, adaptación a las normas de conducta de la empresa, cualidades de liderazgo, participo en actividades de investigación, y sobre la actitud clara y ordenada en sus pensamientos.

A manera de conclusión y no obstante lo antes dicho, hemos de reconocer que existen algunos vacíos de información en las prácticas de gestión institucional que no favorecen del todo a la construcción de nuevas relaciones de relación y

vinculación entre la formación académica y el ejercicio del practicum laboral, particularmente en el caso que nos ocupa, la carrera de Licenciatura en Comunicación y su acercamiento con los sectores productivos (público, privado y social), como se describe en algunos postulados de la ANUIES (2005-2009), para “impulsar la vinculación de las instituciones educativas con los sectores social, productivo y gubernamental; fortalecer redes de colaboración entre las instituciones, asociaciones y organismos públicos y privados en los diferentes temas de la educación superior, a la vez que contar con modelos de gestión institucional que atiendan eficientemente los requerimientos del desarrollo académico”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES. Plan de trabajo 2005-2009.

Arellano Sánchez, J.; Santoyo Rodríguez, M. (2011). La Supervisión y la evaluación del practicum como elemento fundamental para la realización de buenas prácticas profesionales en alumnos de ciencias sociales. En Actas del XI Symposium Internacional Sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: Evaluación y Supervisión del Practicum. El Compromiso con la Calidad de las Prácticas. Poio, España.

Rebeil, M. A. & Ruiz Sandoval, C. (1998). Diálogo entre académicos y consultores. Memoria del Encuentro “La Comunicación en las Organizaciones”: Perspectivas Laborales y Académicas, en *El poder de la comunicación en las organizaciones*. México: Plaza y Valdés Editores. Universidad Iberoamericana.

_____. (2000). *El poder de la comunicación en las organizaciones*. México: Plaza y Valdés Editores. Universidad Iberoamericana.

Roveda, A. (2005). "¿Cómo y en qué se forman los comunicadores y periodistas hoy desde las aulas?". XXIII Encuentro de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación. Colombia.

Ruiz Iglesia, M. (2000). *El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Ruiz Iglesia, M. (2001). *Profesionales competentes: Una respuesta educativa*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Universidad Autónoma de Baja California. (2007-2010). Plan de Desarrollo Institucional.

_____. (2011-2015). Plan de Desarrollo Institucional.



Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior: Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción.

_____. 2006. Redes y Cátedras de la UNESCO en Ciencias Sociales y Humanas. Recuperada el ocho de mayo de dos mil once en http://portal.unesco.org/education/en/ev.php?urlid=52290url_do_do_topic-url_section=201.htm.

Zabalza, M. A. 2011. Evaluar la Calidad del Practicum: Una propuesta. En Actas del XI Symposium Internacional Sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: Evaluación y Supervisión del Practicum. El Compromiso con la Calidad de las Prácticas. Poio, España.

Zalba, E. M. y Bustos, J. (2001). Problemas y desafíos de la formación profesional académico profesional ante la diversidad de los actuales escenarios de la comunicación social. *Revista Dia-logos*, 62, 34-41.

LA UNIDAD DE FISIOTERAPIA: OPINIÓN Y PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

José Manuel Pazos Rosales

Universidad de Vigo

Daniel Fajardo Blanco

Universidad de Vigo

Iria da Cuña Carrera

Universidad de Vigo

Lorenzo Antonio Justo Cousiño

Universidad de Vigo

La Unidad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo es una actividad extraacadémica en la que participan estudiantes de los últimos cursos de Grado con el fin de proporcionar un servicio de Fisioterapia en diversos eventos deportivos. El objetivo de este trabajo ha sido conocer la opinión de los estudiantes acerca de los principales aspectos de esta Unidad como complemento a la formación práctica. La metodología empleada ha sido un cuestionario *ad hoc* administrado a una muestra de 54 alumnos que participaron en las Unidades de Fisioterapia entre los años 2011 y 2013.

Los aspectos mejor valorados por los alumnos que acudieron a las Unidades han sido el trato directo y manejo de pacientes/usuarios, la puesta en práctica de conocimientos teóricos en el diagnóstico y tratamiento de lesiones, la mejora de técnicas específicas y la convivencia con los compañeros. La gran mayoría considera que la experiencia ha sido enriquecedora tanto a nivel académico como profesional, y ha manifestado sentirse satisfecha y segura en su actuación global con los distintos pacientes/usuarios.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El ámbito de las Ciencias de la Salud tiene una orientación esencialmente terapéutica, por lo que la práctica clínica juega un papel fundamental en los estudiantes de cualquiera de sus disciplinas: fisioterapia, medicina, enfermería, terapia ocupacional, etc. (Gallego y Pecos, 2011).

Especialmente, el Grado en Fisioterapia constituye uno de los mayores ejemplos de titulación en la que el Practicum representa un elemento esencial para la formación, tanto académica como profesional, de los estudiantes. Así lo refleja el importante papel que las prácticas externas o estancias clínicas tienen dentro del último plan de estudios regulado por el Real Decreto 1393/2007.

Al igual que todo programa de prácticas en la formación universitaria, las estancias clínicas en Fisioterapia tienen como objetivo fomentar la adquisición de competencias que estimulen la necesidad de formación continua y favorezcan las capacidades de autoaprendizaje en un modelo presencial, así como permitir la actualización a lo largo de toda la vida (Barnett, 2001).

Como complemento a esta formación práctica de carácter obligatorio, la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo ha puesto en marcha un servicio sanitario en diversos eventos deportivos celebrados en Galicia, ya sean de carácter popular, nacional o incluso internacional. Entre estos eventos destacan numerosas carreras populares (*Medio Maratón Cidade de Pontevedra, Medio Maratón Vig-Bay, San Martiño*); importantes competiciones nacionales, como el Campeonato de España de Marcha; e internacionales, como el Campeonato de Europa de Triatlón. Dicho servicio, denominado Unidad de Fisioterapia, está constituido por estudiantes de los tres últimos cursos del Grado en Fisioterapia que, bajo la supervisión de uno o dos fisioterapeutas titulados, participan de forma voluntaria y extraacadémica en las labores llevadas a cabo por la mencionada Unidad.

Entre las principales acciones u objetivos de este servicio de Fisioterapia están la evaluación y tratamiento de posibles lesiones musculoesqueléticas derivadas de la actividad deportiva, así como la optimización de la recuperación muscular de los deportistas tras la competición. Para llevar a cabo estas tareas, los estudiantes deben poner en práctica diversos conocimientos y conceptos adquiridos en las clases magistrales (anatomía, fisiología, biomecánica, patología), y aplicarlos en la evaluación y tratamiento de los pacientes/usuarios que acuden a la Unidad antes, durante o después de la competición. En este sentido, nos encontramos ante un claro ejemplo de Practicum Clínico-Deportivo ya que, a pesar de que la asistencia a las Unidades de Fisioterapia no se considera una práctica programada dentro del plan de estudios de la Titulación, reproduce el escenario real de la praxis de un fisioterapeuta en el ámbito deportivo.

Como en cualquier otro proceso educativo, la evaluación pedagógica de las Unidades de Fisioterapia representa el principal instrumento que permite valorar aquellos factores relevantes, así como conocer el impacto que esta actividad práctica ha tenido sobre el alumnado, con el objetivo de facilitar la toma de decisiones de mejora en el futuro (Pérez, 2006).

En base a ello, el objetivo de este trabajo ha sido conocer la percepción y opinión de los alumnos acerca de varios aspectos de la Unidad de Fisioterapia como experiencia formativa, así como la autoevaluación de su actuación con aquellos pacientes/usuarios que acudieron a la Unidad.

MATERIAL Y MÉTODO

Para realizar este trabajo se ha administrado un cuestionario *ad hoc* a una muestra formada por 54 alumnos de la Facultad de Fisioterapia de la Universidad de Vigo, pertenecientes a 2º, 3º y 4º curso de Grado, y que participaron de forma voluntaria en las Unidades de Fisioterapia presentes en las medias maratones de la provincia de Pontevedra entre los años 2011 y 2013.

Mediante el cuestionario se han evaluado los siguientes ítems: edad, sexo, curso, número de pacientes/usuarios atendidos, aspectos de la Unidad de Fisioterapia mejor y peor valorados por alumnos; grado de utilidad para la formación académica, grado de utilidad para la formación como profesionales de la salud; conceptos que consideran haber adquirido con la experiencia, así como en qué medida consideran que la experiencia reproduce una situación propicia para trabajar con pacientes en una situación real.

Por otra parte, se ha analizado la autoevaluación que los alumnos han hecho de su propia actuación con los usuarios. Específicamente, se ha preguntado cómo han considerado el resultado de su actuación, en qué medida estiman que han resuelto el problema/lesión de los usuarios, el grado de satisfacción y nivel de seguridad a la hora de tratar a los corredores, así como en qué medida consideran que los deportistas han valorado su labor.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Todos los alumnos presentes en las Unidades de Fisioterapia pertenecían a los 3 últimos cursos de Grado, siendo la media de edad de 21,78 años y el sexo predominante el femenino (72,2%). La mayor parte (56%) eran estudiantes de 3º curso, seguidos de alumnos de 4º curso (31%) y de una minoría de 2º curso (13%).

En la Gráfica 1 se muestran los 3 aspectos de la Unidad de Fisioterapia que han sido mejor valorados por parte de los estudiantes. Lo más destacado positivamente de la experiencia ha sido el contacto directo con pacientes/usuarios, seguido de la posibilidad de ampliar y aplicar conocimientos, y de la convivencia con los compañeros. Por el contrario, aspectos como la carga de trabajo o la monotonía de las actividades han sido los principales inconvenientes indicados por los estudiantes (Gráfica 2).



Gráfica 1.- Opinión de los alumnos sobre los principales aspectos positivos de la Unidad de Fisioterapia



Gráfica 2.- Opinión de los alumnos sobre los principales aspectos negativos de la Unidad de Fisioterapia

Estos resultados ponen de manifiesto la importancia que los propios estudiantes otorgan al trato directo con pacientes como elemento para su formación. Al mismo tiempo, consideran que el volumen de usuarios que han tenido que atender era excesivo.

Los principales conocimientos y competencias que los alumnos consideran haber adquirido han sido el trato, manejo y valoración de pacientes, la puesta en práctica y mejora de distintas técnicas de fisioterapia, el diagnóstico y tratamiento de diferentes lesiones y problemas

musculoesqueléticos y, en menor medida, el trabajo en equipo (Gráfica 3). En este sentido, podemos afirmar que todas estas habilidades intelectuales y destrezas técnicas y manuales representan competencias que facilitan la integración de valores éticos y profesionales necesarios para el ejercicio profesional (Rebollo, 2004).

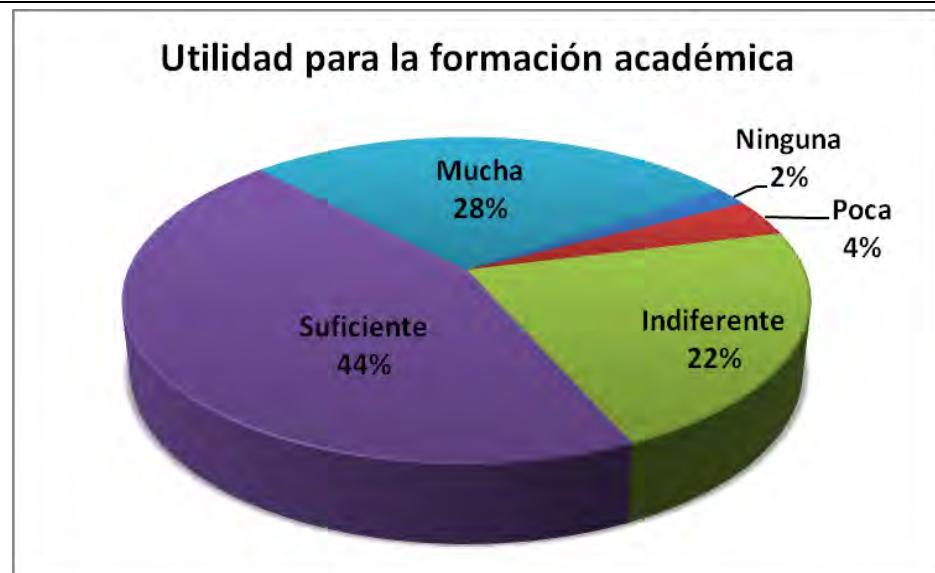


Gráfica 3.- Principales conocimientos y conceptos adquiridos en la Unidad de Fisioterapia

Para comprobar si la experiencia ha resultado beneficiosa para la formación, tanto profesional como académica del alumnado, se ha examinado en qué medida los alumnos consideran útil y reproducible en clínica la labor llevada a cabo en la Unidad de Fisioterapia. En las Gráficas 4 y 5 se observa que la gran mayoría de los encuestados está de acuerdo en que la experiencia ha sido enriquecedora tanto a nivel profesional (91%) como académico (72%).



Gráfica 4.- Valoración del alumnado sobre la utilidad a nivel profesional de la Unidad de Fisioterapia



Gráfica 5.- Valoración del alumnado sobre la utilidad a nivel académico de la Unidad de Fisioterapia

Estas dos cuestiones han pretendido plantear a los estudiantes una reflexión sobre la calidad y utilidad, tanto educativa como profesionalizante, de la Unidad de Fisioterapia desde la perspectiva de un Programa de Prácticas Clínicas. Es decir, se asume la Unidad de Fisioterapia como un contexto educativo complejo, y se pretende evaluar si es realmente propicio para la integración de los conocimientos teóricos con los prácticos, permitiendo así la adquisición de competencias profesionales de forma global (Gallego y Pecos, 2011).

Para determinar si, en términos generales, la asistencia a la Unidad de Fisioterapia ha resultado beneficiosa y aprovechable, se ha pedido a los alumnos que evalúasen, en una escala de 1 a 5, en qué medida la experiencia ha superado o no las expectativas previas. La gran mayoría (76%) afirma que la actividad ha superado la perspectiva inicial (Gráfica 6).



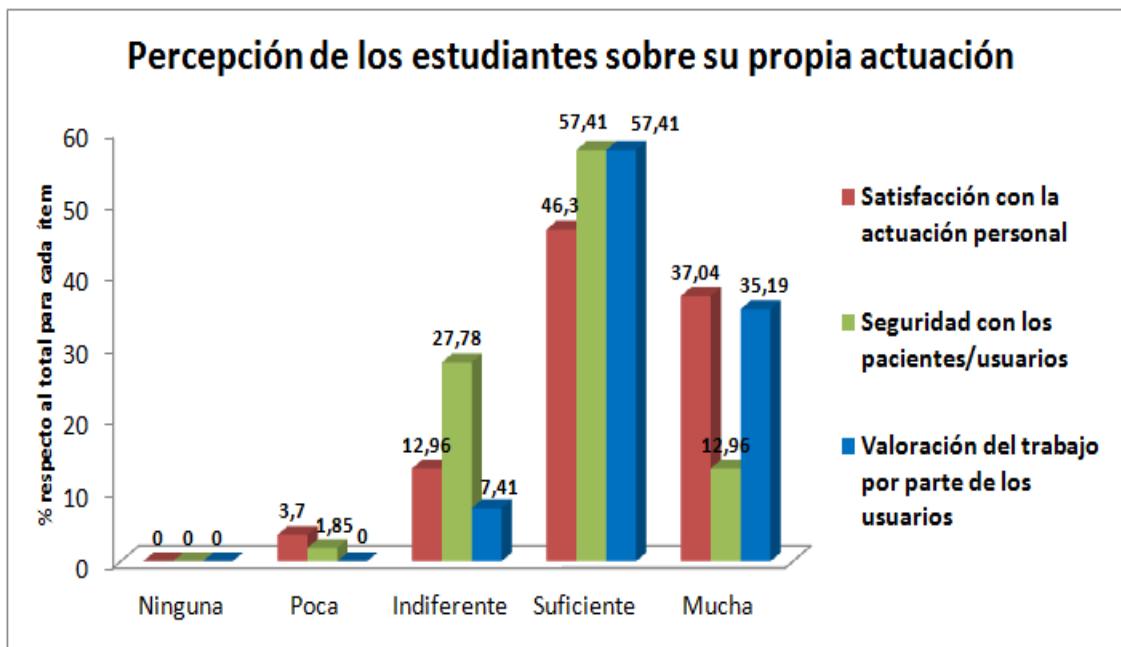
Gráfica 6.- Valoración del grado en el que la Unidad de Fisioterapia ha superado las expectativas previas que los alumnos tenían sobre la misma

Respecto a la autoevaluación de la actuación individual con los usuarios, cada alumno estima haber tratado una media de 8 pacientes. Solamente una minoría de los estudiantes manifiesta haber resuelto completamente el problema o lesión del deportista, mientras que la mayor parte considera que no ha resuelto el problema pero sí ha mejorado los síntomas. El resto de estudiantes afirma que el problema no se ha podido solucionar en ese momento, pero que el paciente ha sido correctamente informado sobre su correcto abordaje (Gráfica 7).



Gráfica 7.- Principales resultados de la actuación personal de los alumnos con los pacientes/usuarios

Finalmente, se ha pedido a los alumnos que autoevaluasen, en una escala de 1 a 5, el grado de satisfacción personal con su actuación, el nivel de seguridad a la hora de valorar y tratar a los usuarios, y la medida en que su trabajo ha sido valorado o no por parte de los usuarios. Las puntuaciones medias para estos 3 aspectos han sido de 4,17; 3,82 y 4,28, respectivamente; lo cual indica, en términos generales, que los estudiantes están satisfechos con su labor y con el reconocimiento recibido por parte de los usuarios (Gráfica 8).



Gráfica 8. Autoevaluación, en una escala de 1 a 5, del trabajo personal realizado

CONCLUSIONES

Los aspectos más valorados positivamente de la Unidad de Fisioterapia han sido el contacto directo con pacientes/usuarios, la ampliación y aplicación de conocimientos teóricos en una situación real, así como la adquisición y perfeccionamiento de técnicas de diagnóstico y tratamiento.

La gran mayoría de los estudiantes considera que la experiencia ha sido muy enriquecedora tanto para su formación académica como profesional.

Los estudiantes están satisfechos de su actuación personal con los usuarios, y del reconocimiento de su trabajo por parte de los mismos.

La Unidad de Fisioterapia constituye un claro complemento extraacadémico de Practicum clínico en cuanto a su función formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Gallego, T., Pecos, D. (2011). *Evaluación de los programas de prácticas clínicas*. Barcelona: Editorial Médica Jims.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre 2007.
- Rebollo, J. (2004). *Libro Blanco: Título de Grado en Fisioterapia. Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación*. Madrid: Omán Impresores.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: la Muralla.

EVALUACIÓN INICIAL DEL PRACTICUM DE GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, EN EL CENTRO DE PROFESORADO “SAGRADA FAMILIA” DE ÚBEDA. VALORACIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS

Rosa Perales Molada

Centro de Profesorado “Sagrada Familia” de Úbeda

Manuel Lucena Zurita

Centro de Profesorado “Sagrada Familia” de Úbeda

Isabel Parrilla Lucena

Centro de Profesorado “Sagrada Familia” de Úbeda

Una nueva mentalidad basada en la consecución de competencias, centrada en el alumno y su aprendizaje sobre los procesos de enseñanza, orientada hacia la formación profesional del alumno y su adaptación al mundo laboral y con una tendencia mucho más investigativa y aplicativa, han hecho que las facultades y centros universitarios dedicados a la formación de maestros hayan dado una importancia, aun más capital, si cabe, a los créditos dedicados al Practicum.

La importancia que se le otorga en los distintos planes de estudio al plan de prácticas y la nueva mentalidad evaluativa, como elemento de garantía de calidad, hacen que desde este artículo se plantea una valoración de la parte del Practicum de Grado en Maestro de Educación Primaria ya finalizada y cursada por el alumnado del Centro de Profesorado “Sagrada Familia”, adscrita a la Universidad de Jaén.

Por tanto, el presente artículo plantea un estudio evaluativo inicial de la fase del Practicum ya implantada en dicho centro, desde la perspectiva del alumnado que lo ha cursado y los tutores de centro escolar donde dichos alumnos han cursado los créditos prácticos, como medio de evaluación continua y en consonancia con la idea de constante evolución desde la que se construyen los conocimientos en el Centro de Profesorado “Sagrada Familia” de Úbeda.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica, entre otros temas, un cambio de percepción

pedagógica, en el sentido de que se pasa de un modelo de enseñanza-aprendizaje enfocado hacia la enseñanza a un modelo enfocado hacia el aprendizaje basado en el trabajo del estudiante y el establecimiento de las condiciones idóneas a fin de que se puedan conseguir y dominar con éxito los objetivos propuestos. En el Comunicado de Berlín (2003), los ministros europeos animaban a que todos los países europeos describieran las calificaciones de sus sistemas de educación superior en términos de resultados de aprendizaje, competencias y perfil.

El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica, y más orientada a la solución de problemas.

Entonces, para formar individuos competentes requiere incorporar la experiencia en el propio proceso formativo, sin el cual no se adquiere la competencia. Abrir el espacio del Practicum para que los individuos puedan desarrollar sus competencias es un requisito imprescindible en el planteamiento (Tejada, 2005).

Para Zabalza (2011) el gran desafío que tendrá que afrontar la Educación Superior en los próximos años es el de la integración curricular. El de pasar de un modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias formativas a otro en el que se busquen mayores niveles de integración de esas unidades parceladas.

En el mismo sentido, Molina Ruiz (2008) señala tres visiones acerca del propósito del Practicum:

“Una, la más común, que propone unir la teoría con la práctica proporcionando a los estudiantes oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para que apliquen al mundo real de la institución educativa y de la comunidad escolar el conocimiento, las habilidades y actitudes desarrolladas durante sus cursos de estudio, para que apliquen el conocimiento teórico ganado en actividades realizadas durante los estudios universitarios.

Schön (2002), por el contrario, asigna al Practicum el papel de formular problemas y cuestiones importantes que se usen para poner en funcionamiento la investigación, de forma que invierte la relación tradicional entre teoría y práctica, situando la práctica profesional en el centro como organizador del currículum.

La tercera visión considera que es la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia y examinarla detenidamente a la luz del conocimiento que se posea en cada momento y circunstancia lo que convierte esa experiencia en aprendizaje y permite a los aprendices obtener beneficio de las situaciones en las que se encuentran”, así como el inicio de un proceso de socialización dentro de la profesión” (p.341).

Por tanto, el Practicum de Grado de Maestro es o debe ser un espacio en el que se despliegan y se trabajan muchas de las competencias

características de los futuros profesionales, basándose en la práctica reflexiva, el compromiso con la propia formación y las competencias didácticas, comunicativas, sociales y emocionales. Asimismo, también es el lugar donde se generan indicadores de las acciones y reflexiones de los actores implicados

COMPARATIVA ENTRE EL PRACTICUM DE LA DIPLOMATURA DE MAESTRO (PLAN 2000) Y EL PRACTICUM DE GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CENTRO DE PROFESORADO “SAGRADA FAMILIA DE ÚBEDA”, CENTRO ADCRITO A LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Las exigencias de los nuevos planes de estudio han hecho que las facultades de educación y los centros de profesorado hayan tenido que adaptar y modificar, según la ley, sus planes de práctica. Determinados fundamentos se han conservado frente a nuevas potenciales mejoras que deben comprobarse.

Basándonos en lo expuesto anteriormente, existen puntos en común que se han mantenido, frente a determinados cambios y, presumiblemente, mejoras sustanciales que se han llevado a cabo entre el Practicum de la Diplomatura de Maestro (plan 2000) y el Practicum Idel actual plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria.

En la Memoria de Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Jaén, a la que está adscrito el Centro de Profesorado “Sagrada Familia” de Úbeda y en la Guía docente del Practicum I de este Centro de Profesorado de ambas especialidades se confirma la importancia del Practicum, entre otras razones, por la gran carga lectiva que tiene en los estudios de Grado, 44 créditos entre Practicum I y Practicum II (20 en el Practicum I) frente a los que componían el Practicum de la Diplomatura de maestro del Plan 2000, 32 créditos.

La concepción del Practicum de Grado de Maestro en Educación Primaria en el Centro de Profesorado “Sagrada Familia” no ha variado con respecto al de la Diplomatura en Magisterio (Plan 2000). En ambos planes, se ha apostado por el desafío al que nos reta Zabalza en 2011 de integrar la teoría y la práctica; docencia e investigación; trabajo en las aulas y fuera de ellas; comunión entre los componentes académicos y los profesionales, los conocimientos con las habilidades; actitudes y valores que permitirán ser mejor profesional y mejor persona; la formación general con la especializada; las materias básicas y las competencias instrumentales con las profesionalizantes, etc. Asimismo, destaca la intención de unificar las tres visiones que apuntaba Molina (2008) sobre el Practicum: unión de la teoría con la práctica, formulación de problemas y cuestiones importantes que se usen para poner en funcionamiento la investigación y la reflexión sobre la experiencia.

El Practicum de Grado, como proceso global de formación, está diseñado como un proyecto formativo basado en un modelo de aprendizaje que promueve unas competencias específicas, tal como se indica en el Proyecto Educativo Integrado (PEI) del Centro de Profesorado “Sagrada

Familia” y en la Memoria de Grado en Educación Primaria y en la de Educación Infantil por la Universidad de Jaén.

La consecución de las competencias específicas del Practicum del Grado, contribuirían a conseguir las marcadas por el PEI. De ahí que se establezca una correlación entre ellas. Además, de forma inherente, el trabajo en las distintas tareas solicitadas por el Practicum desarrolla competencias transversales que impregnán toda la práctica educativa y están presentes en las diferentes áreas de forma constante a lo largo de cada curso, y aunque la evaluación del Practicum de la Diplomatura de Maestro (Plan 2000) se realizaba en torno a unos objetivos marcados, las competencias trasversales ya se desarrollaban y eran evaluadas.

Para poder enmarcar claramente las intenciones de ambos Practicum (Grado y Plan 2000), se establecen dos aspectos sobre los que se sustenta: La *idea de globalidad*. La pretensión fundamental es que las prácticas realizadas en las distintas áreas de conocimiento deben estar en consonancia con las experiencias prácticas propuestas por el proyecto de prácticas; y la *idea de continuidad*, entendiendo el Practicum como un proceso continuo, empezando en el Centro del Profesorado y no en los centros escolares de destino.

Con la intención de llevar un seguimiento cercano y continuo de las prácticas, en el Practicum de Grado, se aumenta en uno los “seminarios de seguimiento”. En ellas, el alumno asiste a las reuniones con cierto trabajo previamente elaborado que se tomará como base y a partir del cual se establecerá el debate, los comentarios y reflexiones conjuntas que se puedan ir suscitando.

Para un seguimiento aun más exhaustivo, se mantienen tres reuniones mínimas obligatorias entre el tutor de centro universitario y el de centro escolar, lo que permite tener un conocimiento preciso de la evolución del alumnado.

Gracias al aumento del número de créditos del Practicum en Grado con respecto al Practicum de la Diplomatura de Maestro, durante las cinco semanas previas a la incorporación del alumnado a la fase presencial del Practicum, el alumnado deberá cursar un total de 30 horas lectivas en “seminarios de formación” en el Centro de Profesorado, de asistencia obligatoria.

Dichos seminarios son *Seminarios de carácter general*, con el objetivo de dotar al alumno de la información y la formación suficiente para poder comprender el Practicum I y el proyecto de prácticas; y *Seminarios de carácter específico*, que pretenden profundizar en los contenidos que permitan una buena gestión de la clase, con sentido constructivo y afectivo y mostrar recursos digitales que faciliten la acción didáctica, adaptándose a los recursos que poseen los centros escolares.

LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM DE GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivos del estudio

- Realizar una evaluación inicial de la fase I del Practicum, ya implantada en el Centro de Profesores “Sagrada Familia” de Úbeda, adscrita a la Universidad de Jaén.
- Encontrar los puntos débiles del Practicum como medio para optimizar el Plan de prácticas docentes, generando una dinámica de evolución continua en su proceso de desarrollo y de implantación.

Método de investigación

Se trata de un estudio descriptivo de corte transversal con muestras no probabilísticas por conveniencia (Tójar y Matas, 2009). Se incluye dentro de un proceso de selección directa e intencionada de los grupos estudiados, pero de forma azarosa con respecto a los componentes de cada grupo estudiado.

El proceso metodológico seguido para realizar el estudio ha sido el siguiente:

- Intuición del estudio: Revisión bibliográfica, elaboración del marco teórico y selección de los objetivos pretendidos.
- Diagnóstico del estudio: Detección de los objetos del estudio, selección de los datos de interés para el estudio y análisis, elaboración y validación de los instrumentos necesarios para la recogida de datos. En este caso, se han elegido como instrumentos los cuestionarios, seminarios de evaluación entre tutores de centro universitario y alumnado y reuniones de evaluación entre tutores de centro universitario y de centro escolar.
- Fase operativa.
 - Administración del cuestionario de *Evaluación de los seminarios de formación por el alumnado*. Se realizará una vez finalizado el periodo de seminarios de formación, previo al comienzo del periodo de prácticas en el centro escolar.
 - Contestación de los cuestionarios de *Evaluación del proyecto de prácticas* por parte de los grupos de población elegidos. Se realizará durante la última semana de permanencia en el centro escolar del alumnado en prácticas.
 - Seminario de evaluación, entre profesor tutor de centro universitario y alumnado en práctica, una semana antes de la finalización del Practicum.

- Reunión de evaluación final entre en profesorado tutor de centro universitario y de centro escolar, una semana antes de la finalización del Practicum.
- Fase interpretativa
- Conclusiones

Participantes

En total la muestra está formada por 105 sujetos, dividida en dos grupos de distribución de la muestra por grupos y sexo:

- 50 estudiantes de tercer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria, del Centro de Profesores “Sagrada Familia” de Úbeda, adscrita a la Universidad de Jaén, 26 varones (54,5%) y 24 mujeres (45.5%).
- 55 profesores tutores de 30 centros escolares que recibieron alumnado en prácticas, 25 varones (43,8%) y 30 mujeres (56.2%).

El sexo y la edad no se consideran como variables definitorias y son conceptos aleatorios en la selección de la muestra. No existen individuos con necesidades educativas especiales que puedan interferir en los resultados. No se ha tenido en cuenta el sexo de cada sujeto, por no considerarse relevante para la investigación.

Procedimiento

El modelo a utilizar corresponde con la administración de tres cuestionarios de preguntas cerradas y con posibilidad de matización por observaciones y de ampliación en el número de ítems por parte del encuestado, en función del interés particular, donde las categorías o alternativas de respuesta han sido delimitadas y aplicados en un contexto autoadministrado. Esto es, se proporcionó directamente a los respondientes, quienes lo contestan. No hubo intermediarios y las respuestas fueron marcadas por ellos.

Se pasaron los tres cuestionarios, según el grupo de población implicado, por separado, sin dar información relativa a la investigación para no condicionar sus respuestas. El equipo investigador no estuvo presente en esta fase, para no condicionar las mismas, ya que todos pertenecen a la comisión que evalúa al alumnado en su trabajo.

La primera versión de los ítems de cada cuestionario se realizó tomando como base las aportaciones que sugirieron el grupo de profesores que constituyan la Comisión de Prácticas del Centro de Profesorado “Sagrada Familia”, con experiencia contrastada como tutores de prácticas durante años anteriores. La oportuna revisión por parte del equipo investigador obtuvo la versión provisional. Estos fueron sometidos en primer lugar al juicio de un grupo de 12 profesores universitarios, expertos en el Practicum, como tutores

de centro universitario y a 10 maestros, tutores de centro escolar, con experiencia de varios años en esta labor.

Esto condujo a la eliminación de siete ítems, en función de criterios tales como calidad y complejidad de la redacción, la representatividad de la situación pretendida en el ítem y la duplicidad de los mismos (Crocker y Algina, 1986; Roid y Haladyna, 1982; Jornet y Suárez, 1996). Los jueces evaluaron la validez de contenido de los ítems, su inteligibilidad y lo hicieron en una escala de 1 a 5. Fueron desestimados los ítems con media menor de 4 puntos y aquéllos en que los jueces presentaban discrepancias en la valoración (prueba de concordancia de Kendall).

Se pasaron los siguientes cuestionarios:

- *Cuestionario de Evaluación de los seminarios de formación por el alumnado*: Se administró al grupo de alumnado en prácticas una vez finalizada la fase de seminarios de formación. La duración de aplicación del cuestionario fue de aproximadamente 50 minutos. Se administró a 39 alumnos. La escala de valoración se planteaba desde los valores 1=nada apropiado a 5=totalmente apropiado.
- *Cuestionario de Evaluación del proyecto de prácticas por el alumnado*: Se administró al grupo de alumnado en prácticas una semana antes de finalizar la fase de permanencia en el centro escolar. La duración de aplicación del cuestionario fue de aproximadamente 50 minutos. Se administró a 50 alumnos. La escala de valoración se planteaba desde los valores 1=nada apropiado a 5=totalmente apropiado. Se solicitó su inclusión en el portafolio que el alumnado debía presentar como trabajo final de prácticas.
- *Cuestionario de Evaluación del proyecto de prácticas por el tutor de centro escolar*: Se administró al grupo de profesores que había tenido labores de tutoría desde el centro escolar, una semana antes de finalizar la fase de permanencia en el centro por parte del alumnado en prácticas. No se consideró importante el tiempo de contestación del mismo, dando libertad de acción en este aspecto. Se administró a 55 tutores de centro escolar. La escala de valoración se planteaba desde los valores 1=nada apropiado a 5=totalmente apropiado. Se solicitó su inclusión en el portafolio que el alumnado debía presentar como trabajo final de prácticas.

La evaluación definitiva, el estudio estadístico y las conclusiones la llevó a cabo el equipo investigador, que coincide con la Comisión del Plan de Prácticas, constituida por la Coordinadora de Prácticas y tres profesores del centro universitario, reunidos para valorar los puntos débiles y fuertes del mismo, en función de las opiniones recabadas en los cuestionarios.

Resultados

A nivel general, el estudio de los resultados nos indican lo siguiente:

- Tanto desde el punto de vista de los tutores de centro escolar como por parte del alumnado, existe una valoración positiva del Practicum, muy por encima de la media. Esta tendencia está ligeramente más desarrollada en los tutores de centro escolar, que encuentra *muy apropiado* el plan de prácticas en un 37,5 % y como *totalmente apropiado* en un 55,93 %, pero generalizable al alumnado a dar una valoración entre *muy apropiado* (40%) y *totalmente apropiado* (35%). Las valoraciones generales son elevadas en ambos colectivos llegando a un 4,49 sobre 5 en el caso de los tutores de centro y a 4,15 sobre 5 en el caso de la valoración general del alumnado (tablas 1 a 4).
- Es importante destacar la escasez de valoraciones negativas en los tutores de centro, existiendo sólo un 0,21 % del total referido tanto a *nada apropiado* como a *poco apropiado*. Los valores negativos aumentan ligeramente en el caso del alumnado, que plantea sólo un 0,33 % como *nada apropiado* y un 2,83 % como *poco apropiado* (tablas 1 a 4).
- Los seminarios de formación sólo han sido valorados por el alumnado (tabla 5). En una escala de valoración sobre 5 puntos, los seis seminarios impartidos están por encima de 3,19, obteniendo una valoración media total de 3,65 puntos, si bien la dispersión es importante, a excepción de los seminarios 2, 3 y 5.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ITEM1.1	2	5	4,06	,682
ITEM1.2	2	5	4,16	,817
ITEM1.3	2	5	4,33	,774
ITEM1.4	3	5	4,49	,649
ITEM1.5	4	5	4,45	,510
ITEM2	3	5	4,31	,713
ITEM3.1	2	5	4,10	,886
ITEM3.2	2	5	4,10	,863
ITEM3.3	1	5	3,69	,940
ITEM4	3	5	4,34	,658
ITEM5	2	5	4,30	,763
ITEM6	2	5	3,54	,884

Tabla 1. Tabla de estadísticos descriptivos de evaluación del proyecto de prácticas por el alumnado

	NADA APROPIADO n (%)	POCO APROPIADO n (%)	APROPIADO n (%)	MUY APROPIADO n (%)	TOTALMENTE APROPIADO n (%)
Ítem 1.1	0 (0.0)	1 (2.0)	7 (14.0)	30 (60.0)	12 (24.0)
Ítem 1.2	0 (0.0)	1 (2.0)	10 (20.0)	19 (38.0)	20 (40.0)
Ítem 1.3	0 (0.0)	2 (4.0)	3 (6.0)	21 (42.0)	23 (43.0)
Ítem 1.4	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (8.0)	17 (34.0)	28 (56.0)
Ítem 1.5	--	--	--	11 (22.0)	9 (18.0)
Ítem 2	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (14.0)	20 (40.0)	22 (44.0)
Ítem 3.1	0 (0.0)	2 (4.0)	11 (22.0)	17 (27.0)	20 (40.0)
Ítem 3.2	0 (0.0)	1 (2.0)	13 (26.0)	16 (32.0)	20 (40.0)
Ítem 3.3	2 (4.0)	2 (4.0)	13 (26.0)	24 (48.0)	8 (16.0)
Ítem 4	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (10.0)	23 (46.0)	22 (44.0)
Ítem 5	0 (0.0)	2 (4.0)	3 (6.0)	23 (46.0)	22 (44.0)
Ítem 6	0 (0.0)	6 (12.0)	21 (41.0)	19 (38.0)	4 (8.0)

Tabla 2. Tabla de resultados de evaluación del proyecto de prácticas por el alumnado

	NADA APROPIADO n (%)	POCO APROPIADO n (%)	APROPIADO n (%)	MUY APROPIADO n (%)	TOTALMENTE APROPIADO n (%)
Ítem 1	0 (0.0)	0 (0.0)	8 (14.5)	19 (34.5)	28 (50.9)
Ítem 2.1	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (5.5)	31 (56.4)	21 (38.2)
Ítem 2.2	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.6)	21 (38.2)	32 (58.2)
Ítem 2.3	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (7.3)	18 (32.7)	33 (60.0)
Ítem 2.4	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.8)	23 (41.8)	31 (56.4)
Ítem 2.5	--	--	1 (1.8)	9 (16.4)	9 (16.4)
Ítem 3	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.8)	24 (43.6)	30 (54.5)
Ítem 4.1	1 (1.8)	0 (0.0)	4 (7.3)	25 (45.5)	25 (45.5)
Ítem 4.2	0 (0.0)	1 (1.8)	2 (3.6)	25 (45.5)	27 (49.1)
Ítem 4.3	0 (0.0)	1 (1.8)	5 (9.1)	23 (41.8)	24 (43.6)
Ítem 5	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.6)	25 (45.5)	28 (50.9)
Ítem 6	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.08)	16 (29.1)	36 (65.5)
Ítem 7.1	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	23 (41.8)	32 (58.2)
Ítem 7.2	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (5.5)	17 (30.9)	35 (63.6)
Ítem 7.3	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (5.5)	16 (29.1)	35 (63.6)
Ítem 7.4	1 (1.8)	0 (0.0)	1 (1.8)	18 (32.7)	34 (61.8)
Ítem 7.5	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.8)	19 (34.5)	30 (54.5)

Tabla 3. Tabla de resultados de evaluación del proyecto de prácticas por el tutor de centro

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ITEM1	3	5	4,36	,729
ITEM2.1	3	5	4,33	,579
ITEM2.2	3	5	4,55	,571
ITEM2.3	3	5	4,53	,634
ITEM2.4	3	5	4,55	,538
ITEM2.5	3	5	4,42	,607
ITEM3	3	5	4,53	,539
ITEM4.1	1	5	4,33	,771
ITEM4.2	2	5	4,42	,658
ITEM4.3	2	5	4,32	,728
ITEM5	3	5	4,47	,573
ITEM6	3	5	4,66	,517
ITEM7.1	4	5	4,58	,498
ITEM7.2	3	5	4,58	,599
ITEM7.3	3	5	4,59	,599
ITEM7.4	1	5	4,56	,718
ITEM7.5	3	5	4,58	,538

Tabla 4. Tabla de estadísticos descriptivos de evaluación del proyecto de prácticas por el tutor de centro escolar

Seminario	Ítem	Media general	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
SEMINARIO1	1.1	3,22	1	5	3,29	1,250
	1.2		1	5	3,27	1,446
	1.3		1	5	2,78	1,336
	1.4		1	5	3,49	1,096
	1.5		1	5	3,34	1,097
	1.6		1	5	3,18	1,111
SEMINARIO2	2.1	3,97	2	5	4,42	,793
	2.2		1	5	3,14	1,273
	2.3		1	5	3,16	1,302
	2.4		3	5	4,46	,605
	2.5		3	5	4,55	,686
	2.6		2	5	4,14	,899
SEMINARIO3	3.1	4,06	2	5	4,47	,687
	3.2		1	5	3,28	1,446
	3.3		1	5	3,09	1,314
	3.4		3	5	4,61	,599
	3.5		2	5	4,57	,698
	3.6		2	5	4,37	,675
SEMINARIO4	4.1	3,83	1	5	4,17	1,082
	4.2		1	5	3,18	1,333
	4.3		1	5	3,66	1,258
	4.4		1	5	4,08	1,075
	4.5		2	5	3,87	,935
	4.6		2	5	4,03	,944
SEMINARIO5	5.1	3,66	3	5	3,92	,682
	5.2		1	5	3,38	1,063
	5.3		1	5	3,35	1,160
	5.4		3	5	3,92	,722
	5.5		2	5	3,69	,889
	5.6		2	5	3,75	,692
SEMINARIO6	6.1	3,19	2	5	3,34	1,083
	6.2		1	5	3,54	1,221
	6.3		1	5	2,77	1,285
	6.4		1	5	3,23	1,165
	6.5		1	5	3,00	1,073
	6.6		1	5	3,28	,882

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de valoración de seminarios específicos por el alumnado

Conclusiones

- A nivel general, la evaluación inicial de la fase I del Practicum de Educación Primaria, implantada en el Centro de Profesores “Sagrada Familia” de Úbeda, adscrita a la Universidad de Jaén tiene una valoración muy positiva por parte del alumnado y del profesorado tutor de centros escolares. Esto supone una inercia hacia la continuidad, pudiendo tener una transferencia positiva a

la fase II y al Practicum de Educación Infantil, muy fundamentado en las bases del ya estudiado.

- Si bien, como se ha observado en los resultados, existe un porcentaje mínimo en las valoraciones como *poco o nada apropiados*, sí es importante analizar estos escasos ítems con valoración baja, para poder incrementar la eficiencia del plan y tender a la excelencia. De ahí que, analizando los ítems menos valorados por parte de los tutores de centro, se han encontrado deficiencias en los siguientes aspectos: La adecuación del tiempo de prácticas, la posibilidad de puesta en práctica de las tareas a realizar por el alumnado y el grado de dificultad de su realización, valorando como de mayor dificultad de realización el semanario de prácticas. En general, los comentarios obtenidos de los tutores observan un exceso de actividades solicitadas al alumnado para la escasez de tiempo de prácticas en el centro. Se encuentra dificultad concreta en la elaboración de la tarea “semanario escolar”, bien por una indeterminación en la definición de la misma o por la mera dificultad de su desarrollo. Esto debe suponer un estudio reflexivo para su modificación o renovación. En el resto de los ítems se encuentra una valoración positiva por encima de la media, no siendo necesaria su revisión inicialmente.
- La valoración del Plan de Prácticas por parte del alumnado tiene un alto grado de similitud con respecto a la de los tutores. Curiosamente, los ítems menos valorados son coincidentes. Vuelven a repetirse las valoraciones más bajas en los ítems referidos a la adecuación del tiempo de prácticas, la posibilidad de puesta en práctica de las tareas a realizar por el alumnado y el grado de dificultad de su realización, incluyéndose un ítem más referido a la dificultad en el entendimiento y el grado de comprensión, en cuanto a la calidad de la información ofrecida por el Plan de Prácticas.
- Respecto a la valoración por parte del alumnado de los seminarios de formación previos a la fase de prácticas en el centro escolar, se ha observado una aceptación en la calidad general de los mismos, con una dispersión elevada en la opinión. Se encuentran destacados en aceptación los seminarios de *Resolución de conflictos, Habilidades sociales y Escritura académica y presentación de trabajos* en este orden. Sin embargo, no existe rechazo por ninguno de los planteados.

Analizando los ítems, la valoración general de los seminarios es elevada, entre valores de 4,14 y 3,18 sobre 5 y una valoración entre 4,47 y 3,29 sobre 5 en la utilidad encontrada por parte del alumnado. Curiosamente, las medias bajan (nunca por debajo del 3 sobre 5) por la valoración de los ítem referidos al número de horas impartidas para cada seminario y los horarios y fechas elegidas para impartirlos. El alumnado solicita un mayor número

de horas para la docencia de los seminarios y un cambio en los horarios y calendarios de los mismos, debido a una concentración excesiva de horas antes del comienzo del periodo de prácticas en el centro escolar, así como la dificultad ofrecida por los horarios de tarde, coincidentes con otras actividades en las que el alumnado está implicado. Curiosamente, se tiene una especial estima en la consideración de los contenidos que se ofrecen en los seminarios y en las metodologías utilizadas.

Por último, tras la consulta realizada el alumnado, éste ofrece nuevas propuestas de seminarios en los que están interesados, que deben ser estudiadas por la Comisión de Prácticas. Los ámbitos de los seminarios solicitados son los siguientes: Planificación y programación didáctica, adaptada a la diversidad, estilos de enseñanza y aprendizaje, expresión oral, pizarra digital y trabajo con Tics, relaciones interpersonales (profesor, alumno, familia), escuela inclusiva y manejo de los documentos de aula.

Perspectivas De Futuro

Profundizar en el estudio llevado a cabo, ampliando la muestra y analizando la evaluación del Practicum II de cuarto curso de Grado de Maestro en Educación Primaria a partir de la valoración de los diferentes agentes implicados así como la comparativa de ésta con el estudio de este trabajo en el Practicum I y II del Grado de Maestro en Educación Infantil en el mismo Centro de Profesorado.

A partir de los datos obtenidos, realizar un estudio comparativo entre el Practicum I y Practicum II tanto del Grado de Maestro en Educación Primaria por un lado y el Practicum I y II del Grado de Maestro en Educación Infantil por otro.

Determinar, a través de otro estudio, las diferencias existentes entre la valoración del Practicum y el Plan de prácticas que realiza el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Diplomatura de Maestro (plan 2000) con la que realiza el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria del Grado de Maestro.

Conocer las diferencias significativas entre el Practicum (I y II) en los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria en el Centro de Profesorado “Sagrada Familia” y el Practicum de diferentes facultades de educación y escuelas de magisterio andaluzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Autoría compartida (2007): *Proyecto Educativo Integrado de la Escuela Universitaria de Magisterio Sagrada Familia*. Jaén. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. Acceso a través de tutores de Magisterio.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. Berlín, 2003.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1998).
- Crocker, J.C. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Delcourt, J. (1999). Nuevas presiones a favor de la formación en la empresa. *Formación Profesional*, 17, 3-14.
- Jornet, J. M., y Suárez, J. M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 141-163.
- Memoria Verificada de Grado en Educación Infantil. (2009). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e la Universidad de Jaén.
- Memoria Verificada de Grado en Educación Primaria. (2009). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e la Universidad de Jaén.
- Molina Ruiz, E. (2008). Analysis of the system of practicum in Spanish universities *European Journal of Teacher Education*, 31 (4), 339–366
- 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.
- ORDEN ECI/ 3857/ 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 Primaria.
- Rodríguez Espinar, S. y Prades Nebot, A. (Coords.) (2011). Guía para la evaluación de competencias en el Practicum de los estudios de maestro/a. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Rodríguez Espinar, S. (2011). La evaluación del Practicum y los procesos de acreditación de titulaciones. En M. Raposo Rivas, M. E. Martínez Figueira, P.C. Muñoz Carrillo, A. Pérez Abellás y J.C. Otero López (Coords.), *Evaluación y supervisión del Practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 57-100). Santiago de Compostela: Andavira

-
- Roid, G. H., y Haladyna, T. M. (1982). *A technology for test-item writing*. Nueva York: Academic Press.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. En *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1 “Formación centrada en competencias”, pp. 1-19.
- Schön, D.A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (3a ed). Barcelona: Paidós
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el 3 de abril de 2013 en <http://redie.uabc.mx/v07n02/contenido-tejada.html>.
- Tójar, J.C., y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 127-152). Madrid: EOS.
- Zabalza, M.A. (2011) El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, pp. 21-43.

LA RÚBRICA COMO ELEMENTO DE EVALUACIÓN Y COORDINACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

María del Henar Pérez Herrero

Universidad de Oviedo

Joaquín Lorenzo Burguera Condon

Universidad de Oviedo

En un contexto de búsqueda de un amplio consenso entre el profesorado responsable de impartir las prácticas externas en el nuevo título de Grado en Pedagogía en la Universidad de Oviedo se presenta en esta comunicación el proceso de establecimiento de las bases fundamentales del diseño y elaboración de un instrumento de recogida de información sistemática para afrontar el seguimiento y la evaluación del *Practicum*. En concreto, se presenta y analiza el proceso seguido para proporcionar al profesorado una guía útil para la valoración de un elemento principal de las prácticas externas, en el cual los estudiantes plasman la experiencia vivida en su primer acercamiento a la socialización profesional y sus reflexiones sobre la misma: la memoria final de las prácticas externas. La guía se constituye en la herramienta básica para la evaluación de la memoria final de las prácticas externas, además de elemento fundamental para lograr unos niveles mínimos de consenso, y pretende alcanzar un cierto grado de unificación de los criterios e indicadores en los que el profesorado puede basarse para valorar el nivel de logro y desempeño competencial de los estudiantes durante el período de prácticas. Dado que se trata de una asignatura en la que confluye profesorado de tres áreas de conocimiento (Didáctica y Organización Escolar, Teoría e Historia y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) se trata, no solamente de proporcionar al profesorado una herramienta para la evaluación de la memoria de prácticas de segundo curso del Grado de Pedagogía en la Universidad de Oviedo sino que, en paralelo, pretende profundizar en el desarrollo de dinámicas de coordinación del profesorado que imparte y evalúa la materia. Asimismo, la propuesta recoge algunos de los hechos más significativos del proceso seguido en la elaboración de la rúbrica a utilizar para la evaluación de la memoria de las prácticas externas de la asignatura.

INTRODUCCIÓN

La incorporación de la educación superior al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha tenido diversas implicaciones metodológicas y organizativas para la Universidad Española. Entre ellas, cabe destacar la

necesidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad de contar con profesionales cualificados, con una formación que haga posible su adaptación a un entorno laboral que se caracteriza por un proceso continuo de cambio. La mayoría de los nuevos títulos han incorporado a sus planes de estudios de grado y postgrado alguna materia que favorezca la adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias profesionales genéricas y específicas que han de capacitar a los titulados para desempeñar adecuadamente su trabajo en los distintos contextos laborales que les sean propios. En este sentido, y teniendo en cuenta los Descriptores de Dublín, se espera que los estudiantes al finalizar sus estudios de grado han de ser capaces de “*aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio*” (MEC, 2006:11). Esto ha supuesto poner en valor una materia, el *Practicum*, que hasta este momento únicamente se tenía en consideración en algunos títulos, vinculados al ámbito de las Ciencias Sociales o de la Salud. Como afirma González Sanmamed (2011: 51), “*Efectivamente, el Practicum está adquiriendo un valor estratégico en los programas formativos que exige la formalización de las relaciones entre el ámbito universitario y los escenarios laborales y una mayor reflexión sobre los aprendizajes que se pueden adquirir en cada momento y lugar y su contribución a la preparación competencial del estudiante*”.

Esta consideración del *Practicum*, o como se denomina actualmente “prácticas externas”, implica su incorporación a los planes de estudio como asignaturas curriculares, con asignación y reconocimiento expreso de créditos, si bien se desarrollarán fundamentalmente en entornos laborales, por lo tanto externos al ámbito académico universitario, en contextos profesionales reales concretos con la finalidad de poner en acción las competencias adquiridas en el ámbito académico (Burguera, 2012).

No obstante, la implicación del profesorado universitario que se encargue de la docencia de estas prácticas ha de contribuir a que sea una experiencia de calidad y para ello han de establecerse con claridad los objetivos y la metodología que se precisa para alcanzarlos (Criado del Pozo y Rayón, 2007).

Así, el profesorado responsable de las prácticas externas deberá, según establecen Villa y Poblete, 2007 (citado por García Manjón, 2009: 162-163):

- Planificar su trabajo (enseñanza).
- Ayudar a la planificación del trabajo del estudiante (aprendizaje) y a la reflexión sobre los conocimientos e intencionalidad de las competencias a desarrollar.
- Contribuir a encontrar sentido a la materia que imparte en el contexto experiencial.
- Proporcionar recursos para que el estudiante lo integre con otros que buscará en diferentes fuentes.

- Orientar el sentido de los conocimientos y experiencias que va adquiriendo el estudiante para que genere sus propios conocimientos y convencimientos.
- Facilitar la creación de una cultura de aula y participar en los debates.
- Seguir y apoyar el proceso de aprendizaje del alumno.
- Evaluar y orientar el proceso.

En definitiva, se trata de otorgar a las prácticas externas el carácter “*profesionalizante o formativo*” que les reconoce Zabalza (2003), lo que supone la planificación y desarrollo metodológico preciso para favorecer el establecimiento de procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación adecuados para alcanzar una evaluación de calidad.

COORDINACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Un tema que viene siendo recurrente en las prácticas externas de los diferentes nuevos títulos de Grado es la dificultad que encuentra el profesorado de la materia para abordar la evaluación de la memoria de prácticas que elaboran los estudiantes al final de ese período formativo. Esta dificultad es aún mayor cuando en la asignatura coinciden diferentes profesores y profesoras de distintas áreas de conocimiento y con distintos niveles de experiencia en la tutela, seguimiento y evaluación de las prácticas. Cada vez es más frecuente que compartan una misma asignatura profesorado con amplia experiencia en la asignatura junto a profesorado con menor trayectoria académico-profesional, con profesorado contratado, la mayor parte de las veces a tiempo parcial, al que se le han asignado créditos de prácticas para completar la docencia que tiene que impartir y que, generalmente, cambia cada nuevo curso académico, lo que confiere un carácter de interinidad asociado a la ausencia de continuidad.

Esta situación, no es la más favorable para conseguir los niveles de calidad que desde hace años se pretenden alcanzar y en pro de los cuales se han dedicado amplios esfuerzos, tanto por docentes como por gestores e investigadores del *Practicum*, para alcanzar consensos sobre los criterios, indicadores e instrumentos a utilizar en el seguimiento y evaluación de las prácticas externas.

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA MEMORIA DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Las prácticas externas de carácter curricular, como cualquier otra asignatura del título, responden a lo establecido en la guía docente de la misma. En ella, se recoge, entre otros elementos, que los agentes implicados en el desarrollo de las mismas son los tutores académicos, los tutores externos y los destinatarios principales de las mismas, los estudiantes. Estos últimos son

tutelados en el centro académico por los tutores académicos y en los centros, empresas e instituciones de prácticas por los tutores externos. Unos y otros, tutores académicos y tutores externos, se han ido dotando de instrumentos y estrategias de recogida de información adecuadas para la obtención de evidencias sobre el nivel de logro competencial adquirido y desarrollado por los estudiantes, junto a un proceso de reflexión, que sobre la práctica y en la práctica desarrollada, deben realizar durante las prácticas y al finalizar las mismas.

Uno de los instrumentos que más ampliamente se ha extendido para afrontar la tarea de evaluación de las prácticas externas es la memoria, cuaderno o informe final de prácticas.

La evaluación de las prácticas externas ha de acercarse paulatinamente a lo que se conoce como “evaluación auténtica” (Torres y Perera, 2010; Díaz, Bustos, Hernández y Rigo, 2009; Gómez, Tablas y López, 2009), entendida como una evaluación contextualizada en situaciones relevantes de la vida real. Compartimos con Trillo (2005) la puntualización que hace a Pérez-Gómez extendiendo a la universidad el planteamiento que éste defiende para la escuela obligatoria, en el sentido en el que entiende que “*el objetivo central en la escuela obligatoria contemporánea no puede ser ni la mera transmisión de informaciones ni siquiera provocar el aprendizaje de las disciplinas, sino su utilización como herramientas privilegiadas para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar y su cultura experiencial*” (Pérez Gómez, 2001:225).

El eje en torno al cual se articulan las prácticas externas de segundo curso del Grado de Pedagogía en la Universidad de Oviedo es el de proporcionar a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre su corta experiencia en la titulación y en las prácticas (pues estas no superarán las 70 horas) para reconstruir su experiencia y transformarla en conocimiento que les mueva a la acción, a la toma de decisiones académicas y pre-profesionales cada vez más ajustadas a sus intereses, expectativas y metas futuras.

Una de las herramientas que permite afrontar la evaluación de las prácticas externas es la rúbrica. La rúbrica es un instrumento, en forma de una matriz, que apoyada en escalas de valoración o estimación, permite obtener la medida sobre el grado de desempeño de actividades, contenidos y procedimientos realizados por un estudiante según un conjunto de criterios previamente establecidos, con la finalidad de valorar el nivel competencial adquirido por el estudiante. Así, se puede coincidir en definir la rúbrica como una “*guía para anotar a partir de unos criterios de desempeño especificados previamente, que se utilizan para evaluar el trabajo de los estudiantes*” (Mertler, 2001:1). Los criterios que pueden establecerse para evaluar los trabajos realizados por los estudiantes pueden ser tanto cuantitativos como cualitativos y pretenden, unos y otros, obtener información relevante para medir y valorar “*las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados*” (Torres y Perera, 2010:142).

Esta herramienta de evaluación tiene, por un lado, ventajas tanto para el profesorado como para el alumnado por su facilidad para aplicarse y hacérsela

entender a los estudiantes, para ajustar las expectativas acerca de lo que cada uno espera que el otro agente realice y aprenda y se le valore, además de constituir un instrumento que favorece la autoevaluación y el autoaprendizaje de los estudiantes, lo que permite evaluar el desarrollo de las actividades y no sólo los resultados. Asimismo, la disposición de una rúbrica favorece que el proceso de evaluación sea más transparente y objetivo, y agilice las sesiones de revisión y reclamación de calificaciones (Martínez, 2008:130). No obstante, la rúbrica adolece de algunas limitaciones, entre las que cabe destacar la dificultad de lograr un mínimo consenso entre el profesorado que la va a aplicar, entre otros motivos por el tiempo que requiere su elaboración para que esté bien construida (Kohn, 2006). A las dificultades señaladas hay que añadir el tiempo que supone aplicar la rúbrica a la evaluación del trabajo realizado por cada estudiante.

Superadas las reticencias que plantean las limitaciones de la rúbrica, la elaboración de la misma por un grupo de profesorado para una determinada materia o asignatura ha de ser valorada como un claro ejemplo de trabajo en grupo cooperativo, enriquecedor y generador de sinergias de cohesión del grupo.

LA RÚBRICA, ELEMENTO DE EVALUACIÓN Y COORDINACIÓN

En el caso concreto de las prácticas externas de la asignatura de segundo curso del Grado de Pedagogía, insertas en la asignatura “Contextos y Roles Profesionales”, ha supuesto la creación de un grupo de nueve profesores y profesoras de las tres áreas de conocimiento de la titulación y del Vicedecanato de Prácticas internas y externas para trabajar, en el marco de un Proyecto de Innovación Docente, el diseño de las prácticas externas del Grado de Pedagogía y, entre otros aspectos, los instrumentos de evaluación de las mismas.

Las prácticas externas de segundo curso del Grado de Pedagogía forman parte de la asignatura “Contextos y Roles Profesionales”, obligatoria, con una carga docente de 6 créditos ECTS, que se imparte en el segundo cuatrimestre. De carácter interdisciplinar es impartida por profesorado de las tres áreas de conocimiento del título: Teoría e Historia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Cabe resaltar que no se trata, únicamente, de una asignatura de *Practicum*, sino que tiene un carácter mixto, con sesiones presenciales de trabajo en la Facultad impartidas por tres profesores o profesoras cada uno de una de las áreas, y un corto período de prácticas externas a las que se incorporan como tutores y tutoras académicos, además del profesorado que ha impartido las sesiones presenciales, docentes de las áreas de la titulación para compartir la tutela de los estudiantes. Esta organización singular requiere, además de una activa actitud de colaboración y trabajo en equipo y un intenso trabajo de coordinación, “*romper viejas inercias*”, y un aspecto de especial interés por las repercusiones que se derivan para los estudiantes, afrontar la evaluación. (Zabalza, 2003).

Para prevenir posibles desajustes derivados de la situación que acabamos de comentar, se ha elaborado, de forma consensuada, una Guía Docente para las prácticas externas de la asignatura, que comparten los estudiantes, los tutores académicos y los tutores externos.

La Guía de prácticas recoge diferentes aspectos que van a regular la estancia de los estudiantes de 2º curso del Grado de Pedagogía en los distintos centros e instituciones de prácticas, independientemente de su carácter y del ámbito en el que se enmarquen (escolar, social o laboral). Estos aspectos tienen que ver con la normativa estatal y de la Universidad de Oviedo que regula las prácticas externas, las competencias y resultados de aprendizaje a desarrollar y /o adquirir por los estudiantes durante las prácticas; algunos ejemplos de los centros e instituciones entre los que los estudiantes van a poder elegir para realizar su estancia de prácticas, así como los mecanismos de elección y asignación de centro o institución, los agentes externos e internos implicados en las prácticas y sus funciones, responsabilidades y tareas en función de los distintos momentos en los que se estructuran las prácticas y la evaluación.

En el documento se explicitan las funciones y tareas que han de realizar los estudiantes, proporcionándoles guiones y protocolos para facilitar la observación, la recogida de información y la reflexión. Asimismo, se dedica un extenso apartado a la evaluación, ya que como se ha venido defendiendo en este documento, en la línea de los trabajos de Tejada (2005), la evaluación de las competencias en las prácticas externas (Practicum) tiene valor, además de por la oportunidad que nos brinda de certificar y reconocer la experiencia práctica de los estudiantes, por sus implicaciones socio-profesionales. La evaluación de las prácticas externas, implica a diversos profesionales y a los propios estudiantes, si bien la responsabilidad de recoger toda la información y poner una calificación al estudiante, recae en el profesorado de la Facultad, en los tutores y tutoras académicos.

Los instrumentos para recoger información y evaluar las prácticas son diversos y difieren en cuanto al nivel y grado de sistematización: informes semi-estructurados, cuestionarios con preguntas de respuesta cerrada y abierta, y la Memoria de prácticas.

La Memoria de prácticas es elaborada individualmente por cada estudiante y evaluada por el correspondiente tutor académico. Como ya se ha comentado, en las prácticas externas del Grado de Pedagogía estos tutores y tutoras difieren en cuanto al área de conocimiento al que están adscritos, pero también en el grado de experiencia en la tutela de prácticas, en el conocimiento de las instituciones y centros de prácticas y de sus dinámicas, etc. Esta diversidad que tiene un componente muy positivo por la variedad de matices y de saberes que aporta al grupo de profesores de la asignatura, conlleva la necesidad de consensuar los criterios y los instrumentos de evaluación, para garantizar a los estudiantes la equidad y justicia de la evaluación, con independencia de la persona que revise su Memoria. La construcción y utilización de una rúbrica para evaluar la Memoria de prácticas se ha considerado una herramienta adecuada para tal fin.

La rúbrica es compartida por estudiantes y tutores académicos para que los primeros puedan realizar su propia autoevaluación antes de entregar el documento a sus tutores y para que los segundos dispongan de un instrumento conjunto que sea compartido por todos. De este modo, se espera que los estudiantes tengan un papel activo y responsable, que le permita autorregularse y comprometerse con su aprendizaje, que se acerquen a la “evaluación auténtica” entendida como aquella que “*requiere que los estudiantes usen las mismas competencias o combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan aplicar en situaciones críticas o reales de su vida profesional*” (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004:69). En este caso, se espera que como futuros pedagogos y pedagogas, además de autoevaluarse, se adentren en el proceso de evaluación y la transformen en parte de su aprendizaje.

En este sentido, la rúbrica cumple con los requisitos establecidos para ser considerada una herramienta pertinente para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en tanto en cuanto permite establecer claramente los objetivos de la evaluación (para profesorado y alumnado), asignar las tareas, acciones e intervenciones a desarrollar en las prácticas, ajustar los criterios de realización de tales acciones y tareas, hacer explícitos los niveles de logro en términos de indicadores precisos en el seno de una escala de estimación o valoración del desempeño de las tareas, obtener evidencias de las tareas realizadas concretamente por los estudiantes, valorar esas ejecuciones y ser susceptible de ser un instrumento pertinente para devolver información sobre todos esos aspectos al estudiante para tomar decisiones que le proporcionen la posibilidad de mejorar sus elaboraciones y, en definitiva, sus rendimientos (Mateo y Martínez, 2008:188).

Por lo que respecta al profesorado que integra el grupo comprometido en el proyecto de innovación y a los tutores y tutoras de las prácticas externas, la construcción y aplicación de la rúbrica ha exigido un esfuerzo de coordinación, y, en ocasiones, renunciar a posturas y planteamientos individuales en pro de alcanzar una herramienta que incorpore los criterios e indicadores necesarios para evaluar de forma objetiva los diferentes aspectos que se han de incluir en la Memoria de prácticas.

Durante el proceso de construcción y revisión de la rúbrica, ha sido preciso examinar los distintos apartados de la Memoria de prácticas, definir con precisión qué elementos ha de contener; determinar los indicadores de dominio o logro y establecer los niveles de adquisición de las competencias.

El producto resultante incluye criterios e indicadores de carácter cuantitativo y cualitativo con los correspondientes descriptores para cada uno de los niveles de logro de todos los componentes de la Memoria que aparecen recogidos en la Guía de prácticas, así como el peso que distintos grupos de criterios van a tener en la nota final de la Memoria de prácticas, teniendo en cuenta su relación con la evaluación de las competencias de aprendizaje adquiridas por los estudiantes. A continuación se presenta un fragmento de la rúbrica.

Elementos	Excelente (9-10)	Notable (7-8,9)	Bueno (5-6,9)	Insuficiente (0-4,9)
1. Presentación y aspectos formales	Los aspectos formales están extremadamente cuidados: aparecen los datos relativos al centro, a los tutores y a los estudiantes. El documento y el índice están paginados. Incluye anexos numerados, que tiene relación y se alude a ellos en el cuerpo del escrito.	Los aspectos formales presentan algunos fallos: faltan datos de identificación del centro, de los tutores o del estudiante. El documento o el índice no están paginados. Incluye anexos sin numerar, relacionados con el cuerpo del escrito, aunque no se alude a ellos en el mismo.	Los aspectos formales presentan deficiencias importantes: los datos relativos al centro, tutores o estudiante no aparecen, el documento no tiene índice. Incluye anexos sin una relación clara con el cuerpo del escrito.	No se han cuidado en absoluto los aspectos formales. No se ha incluido portada. El documento no está paginado. No se incluye índice. No incluye anexos, o son documentos que apenas tienen relación con el cuerpo del escrito.
2. Número y grado de actualización y pertinencia de las referencias bibliográficas	Contiene referencias bibliográficas abundantes (entre 8 y 10), pertinentes y actualizadas.	Contiene referencias bibliográficas suficientes (entre 5 y 7), pertinentes y actualizadas.	Contiene referencias bibliográficas suficientes, pero son poco pertinentes y no están actualizadas.	No incluye referencias bibliográficas o son muy escasas (1 ó 2), poco pertinentes y sin actualizar.
3. Contexto del centro/institución	Contempla todos los apartados del contexto y los describe con un estilo propio, original y creativo.	Incluye la mayoría de los apartados del contexto y los describe con un estilo propio.	Incluye sólo algunos elementos del contexto que copia de algún documento del centro.	Apenas incluye elementos del contexto y los copia de la documentación del centro.

CONCLUSIONES

A partir de los aspectos reseñados se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Los tutores académicos se basan, fundamentalmente, en la memoria final de prácticas para evaluar los aprendizajes del alumnado, de ahí la gran importancia de la misma en la evaluación final.
- La evaluación de las memorias de prácticas por parte de los tutores académicos se realiza tomando como referencia lo establecido en la guía docente de la asignatura.
- Existe una amplia variedad de instrumentos de recogida de información para evaluar el nivel de competencias de los estudiantes en las prácticas externas. La rúbrica es uno de ellos.
- Las características de la rúbrica permiten que el estudiante conozca los criterios con los que va a ser evaluadas sus actividades, actitudes, etc., pudiendo ajustar lo establecido en la guía docente a su actuación en el centro de prácticas.
- La rúbrica permite al tutor académico concretar los criterios de evaluación de las actividades desarrolladas por los estudiantes, pudiendo ajustar niveles de logro a las calificaciones, y evitar valoraciones subjetivas.

- Las rúbricas deberían ser remitidas a los tutores externos para compartir los criterios a utilizar en la evaluación del logro de los estudiantes y emplearlos en su informe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burguera, J. (2012). *Las prácticas externas en la educación superior. Bases para el diseño de un protocolo de evaluación*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oviedo.
- Criado del Pozo, Mª.J. y Rayón, L. (2007). El practicum como enseñanza reflexiva en las titulaciones de maestro: una propuesta de innovación didáctica. En *Buenas Prácticas en el Practicum. IX Symposium sobre Practicum. Practicum y Prácticas en Empresas en la Formación universitaria*. Poio, 271-282.
- Díaz, F., Bustos, A.; Hernández, G. y Rigo, M. A. (2009). Evaluación auténtica de competencias docentes: Una experiencia de construcción de sistemas de rúbricas en un entorno virtual. *Proyecto PAPIME PE-303207*.<http://giddetunam.org>. (Consultado 20/04/2013).
- García Manjón, J.V. (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. Oleiros (A Coruña): Netbiblo.
- Gómez, R.G., Tablas, V. y López, M. A. (2009). La evaluación con rúbricas en el desempeño por competencias profesionales. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/swgc/v2/sitio/sitio.php> (Consultado 23/04/2013).
- González Sanmamed, M- (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, Enero-Abril, 47-70.
- Gulikers, J., Bastiaens, Th. y Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 67-85.
- Kohn, A. (2006). "The Trouble with Rubrics" [artículo en línea <http://www.alfiekohn.org/teaching/rubrics.htm>]. *English Journal*, 95(4). (Consultado 15/04/2013).
- Martínez, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment Research and Evaluation* 7(25) (<http://PAREonline.net/getvn.asp?v&n=25>)

-
- Pérez-Gómez, A. (2001): Enseñanza para la comprensión. En A. Pérez Gómez, y J. Gimeno Sacristán: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Torres, J.J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la Tutorización y evaluación de los aprendizajes en el Foro online en educación superior, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36: 141–149.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

EL ALUMNO DE PRACTICUM VISTO POR LOS ESCOLARES DE PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA INTERUNIVERSITARIA

María José Ramos-Estévez

CES “Cardenal Spínola” Fundación San Pablo Andalucía (CEU)

Mª Esther Martínez-Figueira

Universidad de Vigo

Manuela Raposo-Rivas

Universidad de Vigo

Nos podemos referir al Practicum como una “actividad destinada a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia también formativa es decir, vinculada a aprendizajes, en centros de trabajo” (Zabalza, 2006: 314). Estamos pues, ante una situación de aprendizaje de los futuros docentes donde junto a ellos confluyen otros dos agentes: el supervisor/a o tutor/a académico universitario y tutor/a del centro de prácticas. En este trabajo queremos superar esta tríada y apostar por un cuarto vértice para construir un romboide (Ramos, 2011): los escolares de las distintas etapas educativas en las que desarrollan su experiencia los futuros maestros/as.

Así, partiendo de una propuesta de participación consultiva realizada a escolares de Educación Primaria, analizamos la visión y valoración que ofrecen de sus profesores de prácticas, atendiendo a cinco aspectos fundamentales: las relaciones personales, la metodología docente, la comparación con el maestro tutor/a del aula, la disciplina y las características físicas. Con ello, además de escuchar las voces habitualmente silenciadas en los contextos de Practicum, los implicamos en los procesos de evaluación y mejora de la práctica docente.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

En las últimas décadas estamos viviendo una creciente y rápida expansión de la investigación narrativa en el ámbito de las ciencias humanas y sociales que va unida a los cambios vertiginosos que nuestra sociedad viene experimentando y que tienen como consecuencias profundas transformaciones sociales y culturales, que influyen en el modo de entender el mundo y el conocimiento.

Estos cambios que afectan de manera significativa a la escuela, y con ella a la comunidad educativa, suponen innovaciones en las que, como indica Fullan (2002), profesores, padres y alumnos tiene un papel limitado y pasivo - de consumidor o usuario- en el proceso. A finales de la década de los ochenta, inspirado en los estudios anglosajones “student’s voice” (Fielding y Moss, 2011; Rudduck y Flutter, 2007) surge en nuestro país un movimiento en relación a la expresión “voz del alumno”, con aportaciones significativas como las de Díaz (2002), Susinos (2009), Susinos y Hoyos (2011), siendo objeto de un número monográfico en la Revista de Educación (2012). Las investigaciones derivadas de este movimiento, reclaman el derecho de los estudiantes a ser escuchados y a participar, de forma legítima, en los procesos escolares, de forma que los niños también contribuyan, junto a los adultos, a construir el mundo en el que quieren vivir (UNICEF, 2003).

Estamos de acuerdo con autores como Rudduck y Flutter (2007), Parrilla, Martínez y Zabalza (2012), al señalar que “*las voces de los estudiantes han sido silenciadas y desautorizadas por considerarlas personas sin capacidad, madurez ni formación para pensar... o participar en distintos aspectos de la vida escolar*” (p. 123). En este sentido, y haciendo referencia a lo que ocurre en las aulas, nos dice Callejón (2008) que “*los alumnos no paran de hablar, es verdad, pero sin embargo no se sienten escuchados ni creen que se les de voz en la escuela... En la escuela no existen tiempos ni espacios para la expresión personal del alumno, para el diálogo, para la escucha, para la reflexión.*” (p. 5). Se considera pertinente, pues, la participación de los escolares en un proceso exclusivamente definido por los adultos.

Susinos (2012) señala que este movimiento o tendencia pedagógica está enraizado en tradiciones pedagógicas comprometidas con la educación para la democracia. Éstas tienen, tanto en nuestro país como en otros, un gran bagaje de experiencias, programas y acciones de participación estudiantil, aunque no centradas en la gestión común de la vida escolar, objetivo del mismo; ya que considera que “*la voz de nuestros estudiantes tiene la capacidad de alimentar cambios importantes en la cultura de los centros, esto es, en las relaciones, en los flujos de poder y en las subjetividades de alumnos y profesores*” (p.18).

Para dar voz a los escolares, en los diversos ámbitos en los que se ha ido estudiando, se han empleado muy diversas técnicas como se observa en la literatura revisada. Así, Callejón (2008) recurre a las TIC y las imágenes como medio para ayudarnos “*a estructurar y mejorar nuestros <discursos educativos> pero también para dar voz y motivar a nuestros alumnos a <contar historias>*” y considera que es “*una de las mejores formas de conocimiento y comprensión del mundo en que vivimos, de nosotros mismos y de lo que nos rodea*” (p. 1); Ramos (2012), trabaja con los dibujos de los alumnos/as de Educación Primaria en la formación inicial del profesorado, apoyándose en las ideas de Marín (2000) quien considera que “*la mayoría de los dibujos infantiles no son representaciones de objetos o escenas estáticas sino que constituyen narraciones gráficas de acontecimientos complejos*” (p.17-18) o las de Sainz (2006) al indicar que los dibujos no sólo reflejan la realidad sino que, a través

de ellos, los niños ponen de manifiesto sus fantasías, sentimientos, etc. Por su parte, Parrilla y de la Fuente (2013) utilizan la técnica de fotografía colaborativa (Wang, 1999) basada en una estrategia denominada «foto voz», que supone en la práctica dar la oportunidad a los alumnos y alumnas de identificar, representar y mejorar su comunidad educativa a través de la fotografía.

Desde esta perspectiva de tener en cuenta la voz y participación del alumnado, en este trabajo analizamos una propuesta de participación consultiva realizada con los escolares de Primaria. Tratamos de conocer cómo son vistos los estudiantes de Practicum del Grado de Educación Primaria por sus escolares, invitándoles a opinar sobre cómo los ven y cómo los valoran en cuanto a futuros docentes, de tal modo que los alumnos/as de esta etapa no son simples espectadores, o usuarios pasivos de un proyecto de formación práctica externamente gestado, sino que su punto de vista se tiene en cuenta, al menos en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales. Con esta actividad interuniversitaria queremos conocer y estudiar cómo ven a sus futuros profesores a la vez que los implicamos en los procesos de evaluación y mejora de la práctica docente.

EL CONTEXTO DEL PRACTICUM

La distribución del Practicum en la titulación del Grado de Maestro de Educación Primaria en las distintas facultades de Ciencias de la Educación y Centros de Educación Superior (CES) de nuestro país, varía en cuanto a extensión y distribución. Muestra de ello son las diferencias que podemos observar entre las dos instituciones que participan en este estudio: CES “Cardenal Spínola” CEU y Universidad de Vigo (campus de Orense y campus Pontevedra).

CES “Cardenal Spínola” CEU

En el CES “Cardenal Spínola” CEU (centro adscrito a la Universidad de Sevilla) el Practicum, materia de carácter obligatorio, cuenta con un total de 44 créditos distribuidos entre los cursos de tercero (30 créditos) y cuarto (14 créditos). Dado que la experiencia que aquí se describe se integra en el primero, detallamos un poco más su casuística.

A la asignatura *Practicum: Prácticas docentes I* del tercer curso, se dedica el primer cuatrimestre por completo y queda distribuido de la siguiente forma:

- Durante las primeras siete semanas se llevan a cabo algunos créditos de formación previa a la estancia de los alumnos en los centros. En ella intervienen las áreas departamentales de Pedagogía y Sociología, Psicología, Ciencias Experimentales, Filología y Humanidades, quedando excluidas para este periodo todas aquellas que son propias de las menciones –Educación

Musical, Educación Especial, Educación Física y Lengua inglesa-, ya que este Practicum se desarrolla bajo un enfoque generalista. En particular, se han venido realizando los siguientes Talleres y Orientaciones metodológicas de carácter eminentemente práctico: Taller de Aspectos Psicológicos que influyen en el currículum, Las TIC y su aplicación en el aula de Educación Primaria, Análisis de la realidad y su implicación en el currículum, Planificar en Educación Primaria, Estrategias metodológicas en la Educación Primaria, Orientaciones del área de Matemáticas para el Practicum, Orientaciones del área de Lengua para el Practicum, Orientaciones del área de Expresión Artística para el Practicum, Orientaciones del área de Ciencias Sociales para el Practicum, Orientaciones del área de Ciencias Naturales para el Practicum.

- A continuación se realizan 10 semanas de formación práctica en centros escolares públicos, concertados y privados de la provincia de Sevilla. Durante este período el estudiante acude una tarde a la semana al CES para realizar un seguimiento con su tutor/a académico¹, con carácter obligatorio, y es supervisado en el centro por algún profesor/a de las distintas áreas de conocimiento, asignado para ello.
- Finalizada la fase de formación práctica en los centros, se inicia un periodo de evaluación que se extiende a lo largo de dos semanas.

Los estudiantes del tercer curso, organizados en grupos de unos cincuenta alumnos, son tutorizados y evaluados por un tutor/a académico que pertenece al área de Pedagogía y Sociología, teniendo en cuenta los informes emitidos por los distintos agentes del Practicum; así como, los trabajos elaborados por el futuro docente y una entrevista sistemática en profundidad.

Universidad De Vigo²

En esta Universidad el Practicum es una materia de carácter obligatorio, con una duración de 48 créditos ECTS que se desarrolla en el primer y segundo cuatrimestre del cuarto curso. Según figura en su Memoria del Título³, está destinado, junto con el Trabajo Fin de Grado, a “adquirir un conocimiento práctico y directo de la vida en los centros y aulas, acercándose a conductas profesionales relacionadas con el título” (p.39). En dicha Memoria se especifica también que “estas materias pretenden dar respuesta al equilibrio necesario

¹ Se utiliza el término supervisor/a o tutor/a académico para referirnos al profesorado universitario encargado de guiar desde esta institución al alumnado en prácticas y tutor/a o maestro/a tutor/a para el profesional que desde la práctica laboral lo acompaña y orienta.

² La experiencia que describimos en estas páginas se refiere a la desarrollada en las Facultades de Ciencias de la Educación del Campus de Ourense y de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus de Pontevedra.

³ Disponible en <http://webs.uvigo.es/feduc/download.php?id=6779185,2832,39> (consultado el 30-3-2013).

entre el conocimiento disciplinar básico (saber) y el conocimiento aplicado (saber hacer específico), propio de nuestros estudios. El objetivo es conjugar una formación básica común, con una formación orientada al mercado laboral que desarrolle las competencias profesionales propias de cada ámbito” (p.39).

En el plan de estudios del grado de Educación Primaria en la Universidad de Vigo se incluyen 3 menciones (Profundización Curricular, Educación Musical y Lenguas Extranjeras) de 24 créditos⁴, con una oferta de 5 asignaturas de las cuales el alumnado deberá cursar un mínimo de cuatro. Asimismo, en la realización del Practicum, ha de cursar 6 créditos de prácticas en dicha mención. Entre las actividades que han de realizar, se encuentran:

- La presentación de experiencias y reflexiones plasmadas durante las estancias en el centro escolar que servirán para compartir experiencias y para contrastar la propia visión de la realidad educativa.
- 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 maestro-tutor y por el tutor académico de la Universidad, así como la elaboración de documentos (informes, memorias...) como medios de formación y de (auto) evaluación.
- La participación del alumno de prácticas en las reuniones de los equipos educativos de los que forme parte y colaboración en los proyectos de innovación y en las actividades extraescolares que el centro desarrolle.
- La asistencia a todas las reuniones y actividades organizadas para que los estudiantes en prácticas conozcan en profundidad la realidad educativa de la Educación Primaria.

Con estas actividades, el núcleo formativo fundamental del Practicum se desarrollará mediante la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula de Primaria asignada. Para su evaluación se tendrá en cuenta el informe del tutor/a del centro escolar junto con la entrega de la memoria de prácticas y la asistencia a reuniones y otras actividades programadas desde la Facultad.

En la siguiente tabla sintetizamos los puntos diferenciadores de la formación práctica en ambos centros.

⁴ En la fecha que se publica este documento, estos son los datos oficiales y vigentes, pues se está a la espera de que venga aprobada la Modificación de la Memoria donde variarían mínimamente, cambios que afectan al número de menciones, entre otros.

CES “Cardenal Spínola” CEU	Universidad de Vigo
(adscrito a la Universidad de Sevilla)	
Duración en créditos	30 créditos (3º curso) 48 créditos (4º curso)
Temporalización	1º cuatrimestre 1º y 2º cuatrimestre
Supervisión/	Única Compartida
Tutoría académica	50 alumnos 6-7 alumnos

Tabla 1.- Características del Practicum implicado en la experiencia en las dos instituciones
(elaboración propia)

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

Objetivos

Los objetivos planteados en esta experiencia interuniversitaria de participación consultiva realizada con los escolares de Primaria, son:

- Escuchar la voz de los escolares para identificar, representar y mejorar la formación en las prácticas pre-profesionales.
- Ayudar a los practicantes a reflexionar sobre la práctica y las consecuencias de su actuación docente.
- Complementar la evaluación de los supervisores/as del Practicum, aportando nueva información a la emitida por los tutores.
- Mejorar la calidad del Practicum contando con la participación activa de los grupos implicados (supervisores/as, tutores/as, alumnos/as de Practicum y escolares) desde una situación real concreta, desarrollando y activando la práctica transformadora y el cambio social.

Participantes

En esta experiencia contamos con la participación total de 7 estudiantes en prácticas del grado de Educación Primaria de las instituciones mencionadas anteriormente. Lo que significa que participaron y escuchamos la voz de un total de 146 escolares.

	Nº alumnos Practicum Grado Primaria	Nº escolares Educación Primaria
CES “Cardenal Spínola”-CEU	2	45
Facultad de Ciencias de la Educación (C.Ourense)	2	33
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (C. Pontevedra)	3	68
TOTAL	7	146

Tabla 2.- Distribución de alumnos en prácticas y escolares que participan en el estudio
(elaboración propia)

Instrumentos y análisis de datos

Se analizaron los datos recogidos por medio de tres técnicas desarrolladas en el marco del Practicum durante el curso 2012-13:

Narrativas de los escolares

Según afirma Callejón (2008: 2), “*la narración es una forma de ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo*”. Atendiendo a la edad y a las capacidades de los escolares con los que nuestros estudiantes han realizado su periodo de formación práctica se les insta a que realicen narrativas, que el escolar desarrolle el pensamiento y la expresión en relación a cómo ve, percibe a su profesor/a de prácticas.

A través de las narrativas, los escolares de alguna forma evalúan a los futuros docentes con los que han convivido durante unas semanas del curso escolar. De la misma forma que el maestro/a tutor/a los observa para evaluarlos y emplea distintos instrumentos para recoger los datos (registro anecdóticos, diarios,...) (Díaz y Barriga, 2002), ellos observaron, en el contexto natural del aula, del recreo, de una excursión, etc., lo que su nuevo maestro/a dijo o hizo y cómo influyó, en mayor o menor medida, en su proceso de aprendizaje. Entendemos que esta evaluación desde la mirada de los escolares se realiza de manera informal, pues los estudiantes no se sienten observados ni evaluados como ocurre con sus tutores. Ahora es el escolar el que analiza, piensa, habla, narra, dibuja,... sobre lo que el nuevo maestro le explicó, le preguntó, sobre las actividades que planteó, sobre las formas de interacción con ellos y los roles asumidos, las medidas de disciplina empleadas, ... Aunque algunos puedan ser textos simples, descriptivos e inclusive anecdóticos, siempre serán significativos para el futuro maestro -que compartió con ellos la misma realidad, aunque desde otro punto de vista-; quien sabrá interpretar, leer entre líneas, y reflexionar sobre el quehacer del aula, que allí quedó, de una manera u otra, plasmado. La actividad se plantea pidiéndosela a los estudiantes del Practicum casi al término de su período de prácticas.

Reflexiones de los estudiantes del Practicum

Es importante que el estudiante en prácticas lea y analice las narrativas de sus alumnos/as pues, si bien representa para ellos un buen recuerdo de su paso por el colegio, también les ayuda a tomar conciencia de aspectos que, en muchas ocasiones, en el día a día, pasan desapercibidos a los ojos de los docentes pero no de los niños/as y de cómo estos viven el proceso de enseñanza-aprendizaje o la experiencia con su nuevo maestro/a.

Reflexión de las supervisoras

La reflexión de las supervisoras se realiza tanto a nivel individual, sobre cada uno de nuestros estudiantes y los escolares, como a nivel grupal, de forma colaborativa, las tres profesoras que participamos de esta experiencia, por considerarla de gran riqueza profesional y de construcción del conocimiento.

Por limitaciones de espacio, en este trabajo nos centraremos exclusivamente en los datos emanados de los dos primeros instrumentos.

Por lo que respecta al tratamiento de los datos de las técnicas narrativas, se efectuó a partir de un análisis de contenido. Las supervisoras del Practicum identificaron de forma separada e independiente los códigos y categorías de análisis. A continuación, se contrastaron, y a partir de ellos se definió un sistema común que integra y redefine las categorías individuales de análisis. Concretamos 5 grandes categorías: relaciones personales, metodología, comparación con la tutora, disciplina y características del estudiante en prácticas (física, valores, comportamiento...).

Los códigos empleados para los fragmentos correspondientes a dos de las técnicas empleadas fueron los siguientes:

En el caso de las **narrativas de los escolares**:

Código: XU.YP.00

X= nº del estudiante del Practicum (1,2,...n)

U= Universidad (C: CEU; O: Ourense; P: Pontevedra)

YP= Y: curso o nivel; P: Primaria

00= nº del escolar

Ejemplo: 3C. 6P.08: alumno tres del CEU que realiza el Practicum en 6º de Educación Primaria, fragmento del escolar número 8

En el caso de las reflexiones de los alumnos/as del Practicum:

Código: XU.YP

X= nº del estudiante del Practicum (1,2,...n)

U= Universidad (C: CEU; O: Ourense; P: Pontevedra)

YP= Y: curso o nivel; P: Primaria

Ejemplo: 3C. 6P: alumno tres del CEU que realiza el Practicum en 6º de Educación Primaria

RESULTADOS

Presentamos el análisis de los resultados, ilustrando las categorías propuestas con algunos fragmentos⁵:

Relaciones personales

En esta categoría los datos hacen referencia a las relaciones personales generadas durante el Practicum, al sentimiento del escolar hacia el futuro docente. El manejo adecuado de las relaciones personales constituye un verdadero desafío para el futuro docente. Sabemos que aquellas personas que se comunican asertivamente y controlan sus sentimientos y emociones, manejarán mejor las situaciones de enseñanza-aprendizaje que aquellas que en algunas ocasiones poseen amplios conocimientos y experiencia sobre determinada área pero cuyas relaciones no son las mejores. La empatía, cordialidad, capacidad de escucha, tolerancia, respeto, son habilidades claves que el alumno de prácticas debe poseer y desempeñar adecuadamente en su actividad docente.

Este tipo de variables las manifiestan un amplio número de escolares, aspecto que en sus fragmentos nos dejan ver la importancia que le atribuyen a la transmisión de seguridad, de ayuda, de persistencia, entre otros:

Con ella uno se siente seguro porque cuando fallas te anima a hacerlo bien. (1C.6P.01)

Yo me siento bien cuando está ella porque me siento protegido. (1C.6P.02)

Me siento bien con ella y más segura. (1C.6P.07)

Lo hizo genial, supo aguantarnos (...), jugó con nosotros, nos felicitó y se disfrazó con nosotros (...). Será una gran persona y profesora muy buena y cariñosa, los niños la queremos. (1O.6P.06)

Cada vez le fui cogiendo más cariño y cuando se marchó me dio mucha pena. (1O.6P.10)

⁵ Hemos corregido la ortografía y traducido al español los fragmentos de los escolares y estudiantes. Los nombres propios que aparecen no son los reales.

En los recreos siempre iba a jugar con nosotros al fútbol. Siempre estaba contento, hacía muchas bromas y no castigaba. (2O.3P.10)

Te echo de menos, vuelve por favor. Este colegio no tiene historia sin ti. Aún te tengo aquí en mi corazón. (2O.3P.10)

(...) aparte de ser una buena profesora, habla mucho con nosotros para ayudarnos y cuando se vaya la echaremos de menos. Y si os digo la verdad, de mayor espero ser tan responsable y con tanto respeto por las personas como ella en el tiempo que estuvo con nosotros. (1P. 6P.01)

(...) a lo largo de los meses nos ayudó, sobre todo a un niño que hizo que fuera como un niño normal. (1P. 6P.39)

Cuando no entendemos algo nos persistes y nos lo explicas hasta que lo entendamos, que para mí el hecho de ser persistente en ese sentido de ser profesora es importante y tú lo tienes. (3P. 6P.05)

Por su parte, los estudiantes de Practicum también contemplan esta variable en sus reflexiones. Ejemplo de ello son los siguientes fragmentos que valoran las impresiones de los escolares.

(...) es cierto que en alguna ocasión me sacaron un poco de quicio, pero en general he estado muy a gusto dándoles clase y pasando tiempo con ellos. (2O.3P)

Expresaron siempre más afecto hacia mí que yo hacia ellos, echándose en falta en las horas que ocupaba en otros cursos (1O.6P)

(...) también pude notar como algunos tenían una primera impresión mía bastante acertada (...), lo que me sirve para pensar que quizás mi primera impresión es un poco más seria o un poco peor de lo que soy en realidad, algo que de algún modo, es posible que deba cambiar. (1P. 6P)

También es habitual encontrar mensajes que muestran cierta empatía hacia los más pequeños:

De hecho creo que esa empatía que surgía entre todos fue lo que nos hizo a que todos nos lleváramos bien y siempre existieran esos lazos de comunicación entre todos. (1C. 6P)

Fui una maestra más a la que le pedían ayuda siempre que la precisasen, realicé junto a ellos y ellas todo tipo de actividades y me siento muy agradecida por su acogida y sus consejos (1O.6P)

Metodología docente

Esta categoría incluye un grupo de variables referidas a las prácticas docentes concretas, el saber hacer de los futuros profesores. Unas veces las declaraciones de los escolares se refieren a las estrategias y recursos que el estudiante de prácticas lleva a cabo:

Pone muchos ejemplos y nos enseña trucos para hacer las cuentas de mates más rápido. Si te tiene que explicar algo te lo explica mil veces hasta que te enteres. (1C.6P.08)

Es una buena profesora, manda pocos deberes, nos pone vídeos y hace juegos. (2P.5P.08)

Otras veces, las declaraciones de los escolares se ciñen a la ayuda que el futuro docente proporciona para facilitar su aprendizaje y ser consciente de esta actividad.

Explica muy bien porque explica con paciencia y tranquilidad. Si no nos enteramos de la explicación nos la explica tantas veces como haga falta. (1C.6P.13)

A veces se pasaba un poco poniendo notas en la libreta (1O.6P.13)

Nos vigilaba mucho la ortografía y nos hacía sacar la agenda para apuntar los deberes (2O.3P.10)

Cristina es una buena profesora porque explica las cosas bien siempre explica lo más difícil y siempre está detrás de nosotros, no deja a nadie aparte aunque siempre está diciendo que tenemos que escuchar más. Sabía que ella sería la persona que nos haría las cosas más fáciles. (1P. 6P.40)

Lo que más me gustó fue su forma de explicar y de enseñarnos a estudiar más fácil las cosas difíciles para aprobar. (1P. 6P.43)

Cuando nos das clase aprendemos sin darnos cuenta. (3P.6P.10)

Por su parte, una estudiante de prácticas manifiesta con sus declaraciones lo recién comentado: también le llama la atención que sus escolares vean en ella esa fuente de ayuda para el aprendizaje.

(...) en ellas me pude dar cuenta de algunas cosas que pude haber evitado y que me servirán para mejorar. (...) pude observar que algunos alumnos me agradecían la ayuda recibida expresando que si que notaron ayuda realmente, no solo para aprender sino en el cómo aprender. (...) no es tan importante lo que sabes, sino que lo más importante, a mi forma de ver es el cómo puedes llegar a saberlo ya que, actualmente, se puede conseguir contenidos en muchos sitios pero no tenemos la necesidad de acumular esos contenidos, sino de saber buscarlos y que ellos se dieran cuenta de la importancia de eso y de mi intención de ello en las intervenciones. (...) me hicieron destacar mi claridad al hablar, ya que durante mis intervenciones no hablaba de notas o de "estudia porque sino suspendes" sino que hablaba de aprender, de que los niños se interesaran por lo que se pudiera enseñar y por lo poco que sabían escuchar para poder indagar en algún tema en concreto. (1P. 6P)

Comparación con el tutor/a

Hemos podido observar pocas declaraciones de los escolares con tendencia a realizar comparaciones entre los futuros docentes y su maestro/a tutor de aula. Paradójicamente, también han sido pocas las reflexiones que los alumnos de prácticas hacen en esta línea. Así, lo más destacable es que la comparativa se dibuja en la persistencia del futuro docente en sus explicaciones hasta que éste está seguro/a que el escolar ha comprendido los contenidos.

Explica mejor que mi tutora porque una vez primero nos explicó Lola los múltiplos y no lo entendí pero luego lo explicó Carmen y sí lo entendí. Siempre que tenemos una duda ella siempre viene a nuestra mesa, me lo explica y si no lo entiendo aún me lo explica en la pizarra hasta que lo entendamos, nunca se rinde. (1C.6P.11)

En otros casos, la comparativa queda dibujada al plano meramente físico de ambos docentes, según la reflexión de los estudiantes de Practicum:

Actuaban con normalidad, consultando las dudas a la maestra que estuviese más próxima y mostrando mucha alegría y apego cuando estaba con ellos. (1O. 6P).

Algo que me gustó mucho fue que una de las cosas que todos señalan es que aprendieron muchas cosas conmigo y que me tenían cariño, ya fuese por ser una mujer (su tutor era hombre) o por ser más joven que él. (2P. 5P)

Disciplina

Sobre la disciplina del aula, en concreto, las estrategias para mantener el orden en una clase que parece ser alborotada, vemos en los relatos de los escolares que señalan que habitualmente los futuros docentes no poseen habilidades ni capacidades para superar obstáculos que ellos conscientemente le ponen.

La señorita de prácticas sabe mantenernos en silencio varias veces seguidas. (1C.6P.08)

Muchas veces no te hemos dejado explicar por los graciosos de la clase (1C.6P.10)

Le noté que le faltaba un poco de mano dura, pero cuando habla todo el mundo calla, como tiene que ser. (1O.6P.03)

Cuando quedaba a cargo de la clase no gritaba para que le escuchásemos entre todo el ruido que hacemos y al principio no castigaba, más tarde aprendió y castigaba si era necesario y nos mandaba callar. (1O.6P.04)

Quizás, te ha faltado un poco de carácter, pero has sabido manejar las cosas perfectamente cuando la profe Isabel no estaba presente. (3P. 6P.05)

En otras ocasiones, la disciplina se manifiesta con la competencia de saber hacer. Los escolares valoran la ayuda proporcionada por los estudiantes de prácticas como herramienta para mantener un orden en el aula.

Eres muy buena profesora, muy estricta pero buena. La primera impresión fue que nos ibas a reñir cada dos por tres pero no fue así y fuiste muy buena con nosotros, ayudaste a mucha gente, yo creo que fue la mejor profesora que tuve. (1P. 6P.20)

Y según algún estudiante, este aspecto es también valorado en sus reflexiones.

Aunque de vez en cuando les he dado una riña más que otra, todos saben que lo hice de manera adecuada, escuchando a uno y a otro y siempre poniéndome en el lugar de ellos, pues hay que comprenderlos. (1C. 6P)

Características del estudiante en prácticas (física, valores, comportamiento...)

Por último, hemos podido comprobar un alto número de declaraciones relacionadas con la descripción del alumnado en prácticas, bien sea desde el plano más físico, en cuanto a valores, su comportamiento y actitud en el aula, etc. Así, los siguientes relatos nos informan de cómo los escolares han visto en este plano a nuestros estudiantes de prácticas:

El comportamiento es bueno porque ella se pone a trabajar con la seño y nos explica a todos con amabilidad y nos habla educadamente. (1C.6P.06)

Susana es una aprendiz que explica bien aunque cometía fallos. Tiene que seguir aprendiendo e incentivarse para poder superar retos y ser profesora. (1O.6P.09)

Era bueno, divertido (...) siempre estaba contento, hacía muchas bromas y no castigaba (2O.3P.02)

Pepe era muy bueno, majo, divertido, amigable (2O.3P.18)

La primera vez que la vi me pareció una chica estudiosa y atenta y a lo largo del curso nos lo enseñó a todos. (1P. 6P.35)

La primera vez que vi a Clara me puse contenta porque es una alumna en prácticas. Me acuerdo que Clara nos dio clase muchas veces y todas muy bien, consiguió que aprendiéramos y no nos aburriéramos. Clara me causó una buena sensación y ahora quiero ser una profe como ella, tiene que quedarse más tiempo porque la necesitamos, Creo que no tiene nada malo. (1P. 6P.37)

Como profe me pareces estupenda. Estas son las razones: explicas muy bien, los ejemplos que pones me ayudaron para estudiar los sentidos; te manejas fácilmente con los LIM, te ayudará cuando empieces a trabajar; y sobre todo, te portas bien con los alumnos y eso es muy importante, los que te tengan como profe serán ¡muuuuy afortunados! (3P. 6P.09)

Los estudiantes en prácticas reflexionan también sobre la influencia ejercida sobre sus escolares y su formación.

Cuando las leí (narrativas) hicieron que llorara ya que no sabía que les había influenciado tanto y que les parecía tan buena profesora, y leer eso sabiendo que lo que de verdad quiero en esta vida es ser profesora. (3P. 6P)

CONCLUSIONES

Según Ramos (2012) son numerosas las investigaciones que tratan de explicar las buenas prácticas en el Practicum y los factores que en éste influyen, desde el punto de vista de los distintos agentes implicados en el mismo: el estudiante en prácticas, el maestro-tutor, el profesor-supervisor. Otras, nos muestran nuevas estrategias, nuevos recursos, formas de evaluar acordes con los nuevos tiempos y necesidades, nuevos modelos de prácticas. Sin embargo, es escasa la literatura que investiga sobre los que quizás sean los verdaderos protagonistas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que en los distintos centros y en las distintas aulas, día a tras día, se desarrollan. Nos referimos a los alumnos y alumnas de las distintas etapas educativas en las que los futuros docentes realizan sus prácticas. O si empleamos la jerga médica, los pacientes. Conscientes de ello, en este trabajo hemos tratado de rescatar la voz de alumnado por medio de una actividad planteada a nivel interuniversitario: narrativas escolares.

La experiencia desarrollada nos muestra la necesidad/pertinencia de considerar la voz del alumnado en la evaluación del futuro docente en prácticas. El por qué ya lo acabamos de comentar, el cómo y el cuánto son aspectos a considerar en el marco de la autonomía universitaria y en cada titulación implicada. A priori, la experiencia interuniversitaria nos ha permitido a las autoras detectar una serie de ventajas y bondades para el futuro docente con perspectiva de mejora de su formación pre-profesional. Algunas de ellas son:

- Se ayuda a que el futuro docente perciba aspectos que pasan desapercibidos en el día a día.
- Ayuda a reflexionar sobre la práctica, ser conscientes de sus puntos fuertes y débiles desde la mirada de sus escolares, a diferencia de la voz y mirada de su tutor/a y supervisor/a de Practicum.
- Permite que el alumno/a en prácticas tenga un recuerdo de su paso por el aula y los comienzos de su desarrollo profesional.

En cuanto al propio desarrollo del Practicum, el tener en cuenta la voz de escolar nos permite, por un lado, que estemos ante una evaluación más realista y contrastada al permitir la contrastación de la información emitida por los principales agentes vinculados al Practicum: escolares, estudiantes, tutores, supervisores; y por otra parte, coadyuva a la adquisición de las competencias

genéricas de la titulación del grado de Educación Primaria: reflexión y análisis crítico.

Somos conscientes que lo presentado aquí constituye un primer esbozo de una línea a trabajar y en la que profundizar. Son pequeñas pinceladas sobre la atenta mirada de los escolares, a menudo olvidados en las planificaciones de la formación docente. Creemos que no debemos subestimar sus capacidades por muy pequeños que sean, sino proporcionarles las herramientas necesarias para que ellos puedan de forma autónoma expresar sus opiniones. En este caso, dar la voz al alumnado ayuda a los futuros maestros mostrándoles cómo los perciben tanto en sus relaciones personales, como en la metodología docente, la comparación con la tutora, la disciplina y su descripción

Finalmente, consideramos que esta experiencia debe- o podría- ir más allá, pudiendo llegar a contrastar los datos obtenidos con los maestros-tutores de los estudiantes que participan en la experiencia. Se podría dar el caso de que estos tampoco hubieran sido conscientes de los que los escolares observan, perciben o cómo viven una realidad compartida y un aprendizaje situado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Callejón, MD. (2008). Contándonos en la Escuela. *Red Visual*, 8, 1-10. Recuperado del 16 de abril de 2013 de http://www.redvisual.net/index.php?option=com_content&task=view&id=108&Itemid=76
- Díaz, E. M. (2002). Importancia de la «voz del alumno» para descubrir sus necesidades. *Enseñanza*, 20, 281-299.
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Fielding, M. y Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo. Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Force*, 6 (1-2), 1-15.
- Marín, R (2000). Investigación y dibujo infantil: El dibujo infantil es un dibujo. En M. Hernández y M. Sánchez (coord.), *Educación Artística y arte infantil*. Madrid: Ed. Fundamento.
- Parrilla-Latas, A. y De la Fuente, M.A. (2013). FOTO VOZ. La escuela vista por los pequeños. *Infancia*, 138, 22-23.
- Parrilla-Latas, A., Martínez-Figueira, E. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.

- Ramos-Estévez, M.J. (2012). Cuando los niños “sin voz” toman los lápices de colores. En I. Moreno y M.D. Callejón, *Actas del IV Congreso de Educación Artística y Visual: Construcciones desde la periferia*. Universidad de Jaén, Abril.
- Ramos-Estévez, M.J. (2011). *El aprender a enseñar en la formación inicial del profesorado: El punto de vista del alumno. Una vía de cambio*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Sevilla.
- Revista de Educación (2012). Monográfico *Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa*, 359, 16-204.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz alumnado*. Madrid: Morata.
- Sainz, A. (2006) *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30.
- UNICEF, (2003). *El estado mundial de la infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. París: Unesco.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health. *Journal of Women's Health*, 3 (2), 185-192.
- 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* (309-330). Barcelona: Octaedro.

TAMBIÉN HAY UN LUGAR PARA LA PARTICIPACIÓN Y VOZ DE LOS ESCOLARES EN EL PRACTICUM

Manuela Raposo-Rivas

Universidad de Vigo

M^a Esther Martínez-Figueira

Universidad de Vigo

M^a Isabel Doval-Ruiz

Universidad de Vigo

María Zabalza-Cerdeiriña

Universidad de Vigo

Ángeles Parrilla-Latas

Universidad de Vigo

En el marco de los planes de estudio universitarios, todo proceso de práctica pre-profesional debe culminar en un acto de reflexión cuya principal finalidad puede decirse que es valorar tanto el diseño como el proceso seguido, así como constatar las competencias adquiridas o desarrolladas durante ese proceso de prácticas. En el caso de las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Vigo, este proceso se concentra en el último curso de la titulación, abarcando cuatro meses que se distribuyen entre el primer y segundo cuatrimestre.

La experiencia obtenida como supervisoras del Practicum durante este curso académico, en el que se gradúa la primera promoción con planes de estudio coherentes con el proceso de Bolonia, nos ha permitido un primer acercamiento y reflexión sobre algunas de las bondades, limitaciones y lagunas de este primer año de Practicum, lo que nos lleva a plantear una propuesta que creemos que podría complementar y mejorar este proceso recién iniciado. Dicha propuesta se centra en abrir un nuevo espacio para la consideración de los escolares que reciben al alumno/a en prácticas. Fundamentalmente, se trata de ampliar las evidencias que se usan habitualmente para la valoración y reflexión sobre el Practicum, pasando a tener en consideración la voz de los escolares. Son ellos los principales destinatarios de la práctica desarrollada por los futuros docentes, aunque suelen ser ignoradas sus opiniones sobre el alumnado en prácticas.

LA SITUACIÓN DE PARTIDA: EL PRACTICUM DE LOS GRADOS DE MAESTRO EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO

El Practicum como materia se encuentra ordenado por el Real Decreto 1707/2011, del 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas universitarias, así como los derechos y deberes tanto de tutores/as como de estudiantes; por lo dispuesto en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre que se establece el ordenamiento de las enseñanzas universitarias oficiales; y por la normativa que posee la Universidad de Vigo sobre el Practicum y las prácticas en empresas¹. Este reglamento es contextualizado y adaptado por cada uno de los centros y titulaciones, si bien en los grados de Educación Infantil y Primaria que se cursan en las facultades y los campus de Ourense y Pontevedra (ambos pertenecientes a la Universidad de Vigo) la normativa es la misma².

En dicho documento se especifican, entre otras, las funciones de los tutores/as académicos de la Facultad que se concretan, según el artículo 10, en los siguientes puntos:

- Orientar el trabajo del alumnado antes del inicio de las prácticas proporcionando información sobre la realización de las mismas, las diferentes áreas de competencias que deben adquirir, los documentos que deben elaborar, así como los procedimientos y criterios de evaluación.
- Tutelar el trabajo de los estudiantes durante todo el período de prácticas y organizar con ellos reuniones periódicas.
- Mantener contactos regulares presenciales y no presenciales con los centros educativos.
- Evaluar la actuación de los estudiantes durante su período de prácticas. Esta evaluación es complementaria a la que realiza el tutor/a del centro, asignándole una puntuación numérica al alumnado de prácticas donde uno y otro agente (tutor/a académico/a y tutor/a de centro) tienen la responsabilidad compartida del 50% de la calificación final de la materia.

Estas funciones, se articulan en torno a un complejo proceso que consta de varias fases que incluyen desde la firma de los convenios para la realización de las prácticas y la asignación de los centros al alumnado, hasta la presentación y defensa de la Memoria de Prácticas, la evaluación de los tutores/as, la reflexión y elaboración del Diario de Prácticas y la propia

¹ Reglamento de Prácticas Académicas Externas del Alumnado de la Universidad de Vigo, aprobado en el Consello de Goberno del 24 de mayo de 2012. Disponible en http://sexeral.uvigo.es/opencms/export/sites/sexeral/sites/default/microsites/sxeral/Normativa/UVigo/reg_pract_externas.pdf

² Normativa Practicum de Grado de Educación Infantil y de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (campus Ourense): <http://webs.uvigo.es/educacion-ou/web/?q=node/148>

Normativa Practicum de Grado de Educación Infantil y de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (campus Pontevedra): <http://webs.uvigo.es/feduc/index.php?id=179,0,0,1,0,0>

autoevaluación del alumno/a en prácticas, pasando por la estancia en el centro, la participación en seminarios formativos y el seguimiento por parte de los supervisores. El siguiente esquema recoge los pasos y procesos que dan forma y acompañan conforman al período de Practicum de los alumnos/as en prácticas en nuestras dos facultades:

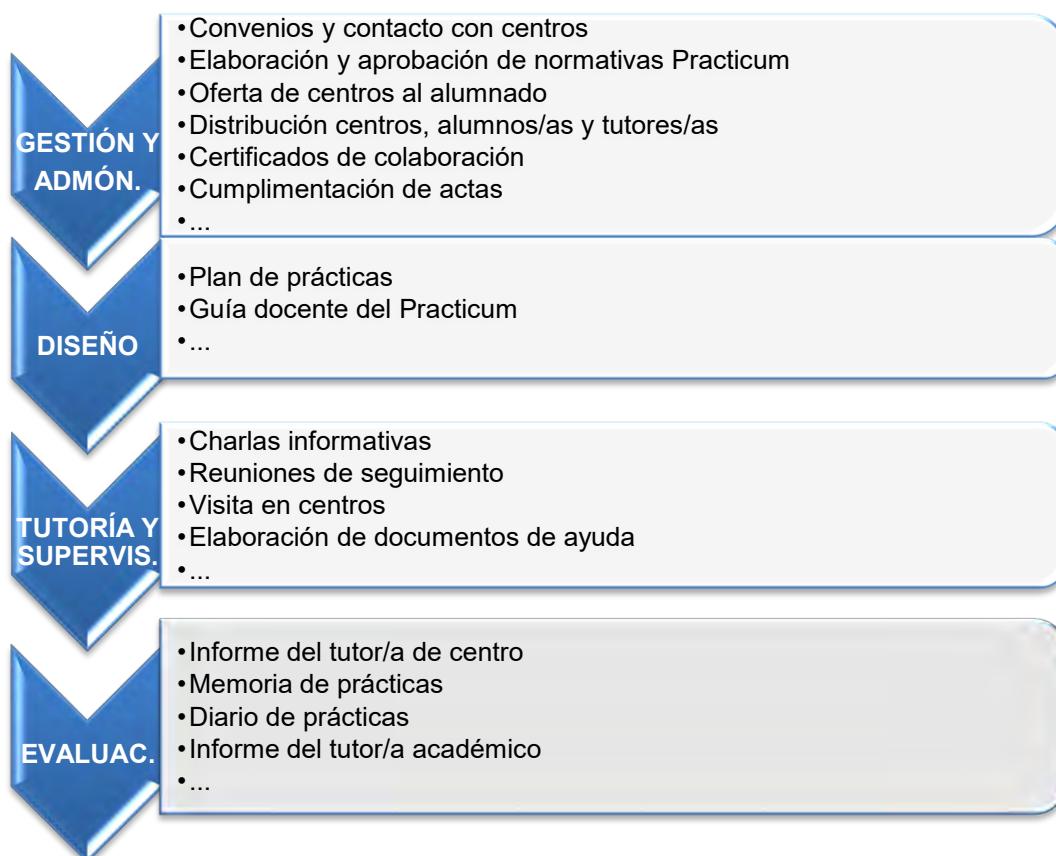


Figura 1.- Procesos y tareas vinculadas al Practicum: gestión y administración; diseño; tutoría y supervisión; evaluación. (Elaboración propia).

Una primera fase engloba todos aquellas tareas relacionadas con *la gestión y administración* del Practicum: entre otros, la elaboración, actualización y firma de convenios; la búsqueda y selección de los centros escolares junto con su oferta y distribución entre el alumnado; la asignación de supervisores; la emisión de certificados de colaboración de los tutores/as y el cumplimiento de actas. Este proceso determina los desarrollados a posteriori:

- El *diseño* del plan de prácticas y la guía docente del Practicum;
- La *tutoría y supervisión* propiamente dicha, en la que se realizan, por ejemplo, charlas informativas en gran grupo dirigidas al alumnado antes de comenzar el Practicum, reuniones de seguimiento en pequeños grupos, contacto con los tutores/as, resolución individual de dudas...

- La *evaluación*, que ha de hacerse considerando el informe del tutor/a de centro, la memoria de prácticas y/o diario de prácticas, el informe del tutor/a académico y la propia autoevaluación.

Como puede deducirse, estos procesos y tareas implican a diferentes instituciones y agentes en distintos momentos, fundamentalmente: tutores/as y alumnado de los centros educativos, estudiantes universitarios en prácticas y tutores/as académicos o supervisores/as.

NIVEL DE IMPLICACIÓN EN EL PRACTICUM: AGENTES Y PARTICIPANTES

El Practicum implica necesariamente, como acabamos de señalar, la participación de diferentes agentes en las distintas tareas y fases que lo integran, bien sean estos profesionales o no, bien sean de la Universidad o externos a ella. A fin de poder comprobar el grado y modalidades de implicación de cada uno de los agentes que forman parte del Practicum, hemos realizado un análisis del contenido de los siguientes documentos:

- Las guías del Practicum de los grados de Educación Infantil y Primaria de 20 universidades españolas.
- La normativa sobre el Practicum y su evaluación, recogida en las páginas web de 20 facultades de educación españolas.
- Las conclusiones y las actas de los últimos encuentros para profesionales sobre el Practicum y las prácticas, como las de los Simposium Internacionales que se celebran bianualmente en Poio³ (Pontevedra), donde, fundamentalmente, desde la convocatoria de 2005, se recogen algunas iniciativas o planes piloto de Practicum de los nuevos grados.
- 24 memorias o informes de prácticas presentados este curso por los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Vigo, a las que tenemos acceso directo como supervisoras.
- 24 diarios o cuadernos de prácticas de nuestros estudiantes.
- Las orientaciones que dimos este curso a los estudiantes a nivel particular, en las que concretamos nuestras demandas y expectativas.

Como es lógico y deseable, existe mucha variabilidad en la información analizada. Sin embargo, podemos constatar que hay cuestiones que son comunes a toda la documentación revisada. Hemos tratado de sintetizar estas redundancias y acuerdos la misma en la tabla 1, vinculando las tareas

³ Para más información visitar <http://redabierta.usc.es/poio>

asociadas al Practicum con los principales actores implicados en cada una de ellas.

TAREAS	ACTORES/PARTICIPANTES IMPLICADOS
Firma de convenios.	- Vicerrector/a, decano/a, subdirector/a de prácticas o figura similar de la Universidad. - Director/a del centro educativo.
Búsqueda y oferta de centros de prácticas participantes y asignación de tutores en cada centro.	- Subdirector/a de prácticas o estudiantes por parte de la Universidad. - Director/a y tutores/as del centro educativo.
Invitación a los tutores académicos de la Universidad y asignación del supervisor/a a cada alumno/a.	- Decano/a, Subdirector/a de prácticas, coordinador/a de materia o figura similar. - Profesorado universitario de una determinada titulación.
Elección del centro de prácticas.	- Subdirector/a de prácticas, coordinador/a de materia o figura similar. - Estudiantes en prácticas.
Seminarios formativos, reuniones y seguimiento.	- Alumnos/as en prácticas. - Tutor/a académico.
Estancia en el centro educativo.	- Alumnos en prácticas. - Tutor/a del centro educativo. - Alumnos/as del centro (escolares) - Familias. de los escolares
Elaboración de la documentación para el análisis, reflexión y evaluación de las prácticas.	- Alumnos/as en prácticas.
Evaluación.	- Alumnos/as prácticas (autoevaluación). - Tutor/a del centro educativo. - Tutores/as académicos (calificación). - Escolares. - Familias

Tabla 1.- Agentes vinculados al Practicum. (Elaboración propia).

Pero en la tabla, podemos observar además como lo habitual en el Practicum suele ser considerar, fundamentalmente, a tres agentes clave: los supervisores (docentes de la universidad), el alumnado en prácticas (futuros/as profesores/as) y los tutores/as de los centros educativos. Todos ellos son ciertamente voces autorizadas y expertas para hablar y diseñar el complejo proceso del Practicum y tienen un papel legitimado en el mismo. Sin embargo, más allá del papel y las tareas expertas que representan, el análisis de documentos desarrollado, sintetizado en la tabla, habla de unos actores y participantes, los alumnos/as de los centros donde los estudiantes en prácticas llevan a cabo su formación, cuyo papel suele ser ignorado o al menos

silenciado. Esto es, los niños y niñas de Educación Infantil o Primaria, como participantes implicados en distintas fases del Practicum, no suelen ser tenidos en cuenta, como tampoco lo son sus familias.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESCOLARES EN EL PRACTICUM?

Como señalábamos La participación auténtica de los escolares como agentes del Prácticum suele estar ausente en la documentación oficial, o bien limitada a participaciones no planificadas y no sistémicas a lo largo de todas las fases del proceso. Concretamente:

- Los escolares no son considerados oficialmente parte del staff del Practicum. Las alusiones a su participación se restringen, en el mejor de los casos, al “Practicum de intervención”. Así, las universidades, facultades y tutores/as académicos/as instan a través de la documentación oficial (y oficiosa) al alumno/a en prácticas a diseñar e implementar actividades participativas, se les anima a establecer parámetros para que la participación del escolar fluya. Sin embargo, la realidad es que a los alumnos/as de los centros escolares no se les considera oficialmente agentes del Practicum, sino meros receptores del mismo. No pueden participar activamente ni tomar decisiones en algo que les atañe directamente, restringiéndose su participación a lo que externamente se regula y define para ellos, al margen de ellos. Es más, el Practicum es un proceso que, como vimos, consta de varias fases,. En ninguna de ellas se tiene en cuenta a los escolares: no evalúan al futuro/a docente, por supuesto, no lo seleccionan, no lo supervisan... en definitiva, sus voces no son tenidas en cuenta. Los niños/as y sus familias tampoco reciben formación por parte de los gestores del Practicum cuando sí existe (si bien en esto hay mucha variabilidad) para el resto de los agentes.
- El análisis de las memorias y cuadernos de prácticas que entregan nuestros estudiantes, donde se describen las actividades realizadas con los escolares y el grado de participación de los mismos, nos indica que muchas veces las actividades de participación que emprenden son más bien participaciones simbólicas y no genuinas. Sitúan al alumno/a en lo que Hart (1992) denominó escalones de la “decoración” y de la “política de forma sin contenido” o, en el mejor de los casos, en el de “asignados pero no informados” (pueden llegar a sentir el proyecto como propio pero no son iniciadores del mismo). Son anecdóticas las intervenciones descritas por los futuros docentes en las que las participaciones de los escolares son “auténticas”

(cuando las decisiones son tomadas conjuntamente en relación de igualdad, las acciones son iniciadas y dirigidas por los niños o son iniciadas por los escolares con decisiones compartidas con el alumnado en prácticas).

En definitiva, pocas son las ocasiones en las que se escuchan las voces de los escolares en el Practicum, tanto a un nivel macro (desde la universidad, con su propia normativa y directrices) como a un nivel micro (desde el centro y aula, con las actividades del Practicum de intervención).

Este hecho no es extraño, lamentablemente. Autores como Hart (1992), Franklin (1995), Rudduck y Flutter (2007), Ramos (2011), Susinos y Hoyos (2011), y Susinos (2012) vienen denunciando desde hace tiempo el incumplimiento en diferentes niveles de uno de los derechos fundamentales de todos los niños/as: la participación. Si la sociedad en general y la escuela en particular, no los ubican como sujetos con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones sobre los asuntos que les competen directamente, tampoco lo iban a hacer para el Practicum. Este hecho es, por otra parte, coherente con un sistema de educación superior en el que el otro agente del Practicum, el alumnado universitario en prácticas, tampoco tiene demasiadas oportunidades para tomar decisiones sobre el mismo.

Así, siguiendo la propuesta de Ramos (2011) creemos que el triángulo clásico de actores “supervisor de la universidad-alumno/a en prácticas-tutor del centro” debe convertirse en un romboide, en el que en el cuarto vértice se incluya a los escolares de los centros educativos de Infantil y Primaria, e incluso a las familias que van a tener durante un tiempo a “otro profe” en la clase de sus hijos. La citada autora considera que es importante estudiar el Practicum desde la perspectiva de los alumnos/as de Educación Infantil y Primaria, analizar qué nos dicen, sus palabras, sus mensajes... Nuestra propia experiencia como grupo de investigación nos ha llevado a incorporar *la Voz del Alumnado* en los procesos de mejora educativa en centros, constatando el enriquecimiento de los mismos gracias a las propuestas y procesos iniciados y desarrollados por los propios niños (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012).

Así pues en este trabajo adoptamos la expresión “Voz del alumnado” queriendo resaltar el compromiso de la misma con la asunción de los niños/as y jóvenes como personas con derechos a ser escuchadas y consideradas (Lewis et al, 2004), y más allá de ello, con el reconocimiento del papel protagonista de los alumnos/as de los centros en todo proceso educativo del que forman parte. Un papel más acorde con la concepción de los mismos como parte activa en su propio proceso e itinerario educativo, y no sólo como receptores pasivos del mismo. De este modo, incorporamos un nuevo elemento de reflexión para el futuro docente en prácticas: escuchar a sus alumnos/as, dándole así la oportunidad de recibir una imagen de sí mismo distinta, a la vez que complementaria, de la que pueden ofrecer los profesores/as tutores. Así no sólo ampliamos las evidencias para llevar a cabo las funciones asignadas en las normativas como tutoras académicas del Practicum, sino que obtenemos una visión integral del mismo. Esta visión está dirigida a aumentar el protagonismo de los escolares en la toma de decisiones que debemos hacer

sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar (Susinos, 2012), y en lo que aquí nos ocupa, en el Practicum.

A este planteamiento, unimos nuestra consideración del Practicum como un proceso de transición al ejercicio profesional (Martínez y Raposo, 2011) que se podría considerar de investigación-acción participativa (Parrilla, Martínez y Raposo, 2011). Esta combinación de perspectivas sobre el practicum, suponen un foco novedoso sobre el mismo que reconociendo al escolar como un agente de pleno derecho en el Practicum y el proceso mismo del practicum como un período de investigación e indagación, puede conllevar una serie de mejoras a varios niveles:

- **Mejoras en el actual sistema de Practicum, a nivel macro y micro. Los escolares son informantes clave que deberíamos tener en cuenta para regular el Practicum.** Casi todos los niños/as han sido “sufridores” del proceso (que además es largo) en cursos anteriores, y por lo tanto han ido acumulando una serie de intereses, conocimientos y experiencias que son importantes para mejorar el Practicum actual. Pero si no se les pregunta y escucha, esta oportunidad se pierde.
- **Mejoras en la evaluación que el alumno/a en prácticas hace de sí mismo.** Las evaluaciones que los escolares hagan de él y de sus actuaciones en el aula servirían de feedback para el futuro profesor/a, pueden ser una evaluación complementaria a la de los tutores/as, que les permitirá conocer la percepción de su alumnado o la “huella” que dejan a su paso.
- **Mejoras en los procesos interactivos en el aula.** Las primeras actuaciones profesionales del alumno en prácticas son sin duda claves. Es importante que el docente se preocupe por conectar con los alumnos/as, que los entienda, y para eso debe escucharlos. Una de las competencias básicas que debe poseer un buen docente es la “escucha activa” y un Practicum en el que todos participan es el espacio idóneo para su desarrollo.
- **Mejoras en los centros de educación Infantil y Primaria. El Practicum es la oportunidad ideal para que los escolares demuestren su capacidad y sus primeras expresiones de autonomía.** La franja de edad a la que se dirigen los futuros docentes, sobre todo en el caso de Educación Primaria, es el período en el que los niños/as desarrollan la necesidad de división del trabajo y de compartir oportunidades. Por ello es importante que desde el Practicum se les proporcionen recursos que estimulen su participación como canal para explorar su identidad. En el último ciclo, además, esta participación les permite consolidar su relación con la sociedad.
- **Mejoras en las estrategias de afrontamiento de necesidades y problemas en los centros.** Asumir así el practicum, como proceso de reflexión participativa y conjunta, como proceso de

cuestionamiento y búsqueda creativa de respuestas a los problemas escolares, puede suponer sin duda una mejora en las condiciones y desarrollos escolares desarrollados en los centros.

Teniendo en cuenta este marco de intenciones y las condiciones en que es desarrollado el Practicum de nuestras titulaciones, las funciones que nos son asignadas como tutoras y el proceso de reflexión y análisis en el que nos hemos involucrado como grupo de docentes de una misma universidad y materia (Parrilla, Martínez y Raposo, 2011), planteamos aquí una propuesta de mejora en la implementación de las prácticas centrada en dar un mayor protagonismo a los escolares en este proceso, pero donde lo importante no es tanto el grado de participación, sino la forma en que se produce y vehicula la misma. En esta cuestión nos centramos a continuación.

LA VOZ DEL ALUMNADO EN EL PRACTICUM: PROPUESTA METODOLÓGICA

Hacemos esta propuesta siendo respetuosas con el marco establecido institucionalmente desde la normativa de desarrollo del Practicum y con las orientaciones concretas para la evaluación dadas a los tutores/as académicos/as. Por otro lado, nuestra propuesta no quiere sobrecargar a nuestro alumnado en prácticas de tareas, sino orientarlo hacia experiencias profesionales enriquecedoras acordes con un proyecto común, que se construye y modela conjuntamente desde el reconocimiento y reformulación de todos los participantes en el mismo.

Se intenta así conjugar la incorporación visible y manifiesta del alumnado en prácticas y los escolares al Practicum. Creemos que es posible dar un mayor protagonismo a ambos: a los primeros, haciéndoles partícipes de procesos de valoración y reflexión profunda sobre el Practicum; a los segundos, entendiéndolos como informantes y actores clave en el itinerario de prácticas del futuro/a maestro/a, pues son ellos los principales protagonistas en la práctica desarrollada en el aula.

Desde esta perspectiva, y con afán de abrir un nuevo marco de perspectivas y prácticas para complementar y enriquecer el practicum, hacemos esta propuesta. La misma tiene un sentido meramente orientativo. Pretende estimular el pensamiento y ofrecer ejemplos de prácticas creativas que podrían servir para incorporar al practicum la participación y voz del alumnado. Pero en ningún caso se plantea como propuesta normativa. Ha de ser en el seno de cada caso, y de cada comunidad educativa, en donde se estudie y proponga qué actividades son las más idóneas y responden mejor a las necesidades detectadas. Con estas consideraciones ofrecemos esta propuesta general de actividades⁴, que se organiza en base a las distintas tareas que habíamos identificado como vinculadas al desarrollo del Practicum

⁴ En la propuesta de actividades que se hace no se diferencia entre escolares de Infantil o de Primaria. Es una propuesta abierta a todas las edades y será el tutor/a académico quien determine junto con el alumno/a de prácticas su adecuación al contexto de aula.

por el alumno/a en prácticas en los centros educativos: análisis del contexto, observación, intervención y evaluación. Incluimos también una fase previa a la llegada del alumno al centro, de gestión, en la que los escolares podrían también participar.

- *Antes de la llegada del alumno al centro.* Parece difícil que sean los escolares los que elijan al alumno, esta es una decisión que ni siquiera tienen los centros educativos, pero sí podríamos permitirles imaginar sus cualidades o expresar el tipo de profesor que les interesa o necesitan.
 - *Mensaje en una botella, dibujos, carta colaborativa....* Antes de la llegada del alumno/a de prácticas al centro educativo, el tutor/a puede plantear a los niños/as que dibujen a su profe ideal, o que escriban un relato sobre cómo imaginan que será. Una alternativa al dibujo podría ser que los escolares preparasen una carta haciendo alguna petición en particular (sobre algo que les preocupa o que desean...). Esta tarea puede servir para contrastar opiniones al finalizar la estancia del estudiante en prácticas.
 - *Excursión a la Facultad de Ciencias de la Educación.* Esta actividad podría servir para ver al profesor en prácticas en su ambiente de estudio y conocer dónde se está formando. Pero también podría hacerse a través de un relato del propio estudiante en prácticas. Esto podría ayudar a los escolares a entender mejor el rol que el alumno en prácticas va a desempeñar en el aula y a comprender que a ellos se les considere también parte importante del proceso.
- *Presentación del nuevo profesor en prácticas al grupo clase.* El primer día de clase es un momento importante para cualquier profesor, por lo que suele planificarse con mimo. También es un momento muy importante para los alumnos, suele ser de mucha ansiedad para ellos y en este primer encuentro suelen generarse expectativas, a veces erróneas, del profesor. Sin embargo, esta planificación no suele ser tan cuidada cuando el que se presenta es el profesor en prácticas. De hecho, los documentos analizados señalan que en algunos colegios esto se hace de manera improvisada y equivocada. Tanto es así, que al finalizar el prácticum muchos niños tienen una concepción errónea del papel del profesor en prácticas.
 - *Todas las dinámicas de presentación* (rompe el hielo, los detectives, etc.) son válidas para este momento porque incluyen la participación de todos los presentes.
- *El Análisis del Contexto* (centro, barrio....) es también una cuestión en la que pueden participar los alumnos/as de los centros escolares. Sin embargo ha sido y es habitual que no participen en el análisis del contexto que el estudiante de prácticas debe realizar nada más iniciar su Practicum. Esta tarea suele hacerse sólo con la revisión y análisis de documentación

oficial. De este modo, se suele potenciar una visión muy estática y burocrática, que no permite al alumno en prácticas considerar en serio la importancia educativa del contexto. Y aquí es donde puede tener un sentido realmente importante que los escolares/as puedan aportar su visión del propio contexto, social, escolar, familiar, al futuro docente. Algunas actividades para ello podrían ser:

- Focus Group, asambleas, nubes de palabras colaborativas, foto-voz, dibujos, etc. De modos muy diversos los escolares pueden ayudar al estudiante en prácticas a conocer cuáles son las características del contexto donde se ubica el centro, cuáles son los recursos existentes, cómo se utilizan... Este conocimiento más vico permitirá si duda conferir sentido a la documentación oficial del centro y a su vez contribuirá a potenciar la reflexión sobre los futuros escenarios educativos en los que participará, bien sea como observador o interviniendo.
- En los primeros momentos de estancia del estudiante de Practicum en el centro educativo, en el habitualmente denominado *Practicum de Observación*, los escolares podrían implicarse en actividades relacionadas con el análisis de la propia situación educativa del centro y aula. Algunas actividades posibles podrían ser:
 - *Mi cole ideal*. Coincidiendo con el período de observación del centro y del aula que realiza el estudiante de Magisterio, se podría solicitar a los escolares su opinión sobre el propio centro. Por ejemplo a través de estrategias narrativas (redacciones sobre cómo les gustaría que fuese su colegio/aula ideal,) o visuales (invitando por ejemplo a hacer un reportaje fotográfico sobre las instalaciones que les gustan más y menos y por qué).
 - *Asamblea democrática*. Aprovechando que el futuro/a profesor/a se aproxima a los documentos del centro que recogen aspectos que implican directamente al alumnado, como pueden ser el Reglamento de Régimen Interior, o los Planes Específicos, se podría plantear un debate sobre alguna cuestión de relevancia para ellos con la finalidad de poder conocer sus ideas e impresiones, por ejemplo, sobre las normas en los recreos, el papel de los delegados de clase, los problemas de conducta, etc.
- En la fase de intervención propiamente dicha, proponemos algunas actividades que podrían ayudar a los futuros/as docentes a aprender con y de escolares. Para ello es importante conferir protagonismo a los alumnos/as ya que como hemos planteado más arriba no son sólo una fuente alternativa de información ni meros receptores de las actividades que plantea el estudiante en prácticas. Esto es, los estudiantes en prácticas pueden escuchar y

aprender con sus alumnos/as, no sólo “enseñarles”, lo que supone una nueva demanda para ellos: escuchar, dialogar e ir incorporando al alumnado al proceso educativo, si bien no de manera igualitaria, sí en una relación de interdependencia. Por tanto, durante el *Practicum de Intervención*, en el que el futuro docente en prácticas colabora con su tutor/a como un profesional más, implicándose plenamente con lo planificado, pudiendo llegar a dirigir por sí mismo una o más sesiones de clase, los escolares podrían implicarse en actividades participativas como las siguientes:

- *Fotovoz*. Se trataría de que los escolares se expresaran a través de la fotografía sobre un tema en particular. Podría considerarse semejante a la técnica anterior pero utilizando el lenguaje visual, la imagen, en vez de la escritura.
- *Proyectos de investigación conjuntos*. Consistiría en invitar a los estudiantes a participar en pequeñas investigaciones con los escolares, que pueden surgir o iniciar tanto el futuro docente como los escolares. Normalmente el alumnado es fuente de información de nuestros intereses, pero desde esta perspectiva se trataría de invitar a los escolares en la toma de decisiones, en la selección del tema a tratar, en la recogida de información, en el análisis e implementación de acciones de mejora, y en su posterior evaluación.
- *Relatos cruzados* del tutor/a de prácticas del centro y de los alumnos/as. Los participantes, cada uno desde su perspectiva, podrían elaborar un pequeño relato sobre lo que se hace en clase, cómo lo ven, qué les parece... Se complementan así, cuando menos, dos puntos de vista diferentes. Incluso se podría extender esta propuesta a las familias, ya que así no sólo serían conocedores del trabajo de aula, sino también partícipes de su mejora.
- La mirada de los alumnos es también una mirada cualificada sobre el Practicum. Finalmente, en la *evaluación* del Practicum realizada desde los centros educativos suele participar exclusivamente el tutor/a y/o profesores/as especialistas que han acompañado al estudiante durante su estancia. Creemos que los escolares, como “usuarios finales” de las actuaciones del futuro docente deberían también tener “voz” y presencia en este proceso. Algunas actividades dirigidas a este fin podrían ser:
 - *Mi profe de prácticas*. Mediante un relato, un dibujo o un vídeo, los niños/as de Educación Infantil y Primaria podrían expresar cómo ha resultado la experiencia de prácticas, valorar su actuación (qué hizo bien y qué mal), qué cualidades ven en el futuro docente (qué coas buenas, qué defectos o fallos, qué bondades). También se podría diseñar un cuestionario sencillo o check-list para que evalúasen al alumno, del mismo modo que existen estas herramientas para los tutores.

- *Dos profes en mi clase.* Se le podría pedir a los escolares tras la experiencia tenida que dibujasen o escribiesen cómo les gustaría que fuese el aula cuando hay dos profes en ella, qué podría mejorar, variar.
- *Técnica DAFO.* También esta técnica podría ser útil para facilitar la participación del alumnado. Podrían con ella, por ejemplo, manifestar:
 - i. **Debilidades**, aquellos contenidos y actividades que les resultan más difíciles, que no les han quedado claros.
 - ii. **Amenazas**, tanto relativas al contenido o a las actividades, como a los recursos, aquello que no les ha gustado, que no les ha parecido pertinente.
 - iii. **Fortalezas**, lo que más les ha gustado de la sesión o de toda la estancia del profesor en prácticas.
 - iv. **Oportunidades**, sugerencias, aquello que no se hizo y les hubiera gustado hacer.
- *Asistencia a la defensa oral, de contemplarse ésta, de la memoria de Prácticas en la facultad* (o en una sesión previa en el centro educativo). Los escolares podrían incluso participar en ella presentando sus propios diarios o cuadernos de agentes de prácticas.

Estos son como decíamos algunos ejemplos orientativos de cómo implicar e incorporar a los escolares en el proceso del practicum. No pretenden sino demostrar las posibilidades, el interés y necesidad de contar con su voz, con su aportación, en la mejora del practicum, tanto a nivel general, como de manera específica en la formación del futuro docente. Sabemos que esta es una propuesta novedosa, que en su desarrollo guiará hacia la revisión de algunos de los planteamientos conceptuales asumidos tácitamente en el practicum (sobre el valor y papel de los escolares, el papel del alumno en prácticas, la concepción del propio proceso educativo, etc.). Esta propuesta supone también la necesidad de asumir el reto de concretar y adaptar metodológicamente algunas de las actividades del practicum. Y por último, esta propuesta deja abierta otra puerta, que no es otra que la consideración de la voz de las familias en el Practicum. Todos ellos son aspectos sobre los que estamos trabajando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

España. Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece el ordenamiento de las enseñanzas universitarias oficiales. [BOE núm. 260, 30/10/2007]

España. Real Decreto 1707/2011, del 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitario. [BOE núm. 297, 10/12/2011]

-
- Fielding, M. y Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative*. London: Routledge.
- Franklin, B. (1995). Levels of participation. En J. Boyden y J. Ennew (Eds.), *Children in focus: a manual for participatory research with children* (pp. 150-167). Estocolmo: Grafisk Press.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florencia: UNICEF.
- Lewis, V.; Kellett, M; Robinson, C.; Fraser, S. y Ding, S. (2004). *The reality of research with children and young people*. Londres: Sage/OUP.
- Martínez Figueira, M. 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.
- Parrilla, A.; Martínez, M. E.; Raposo, M. (2011). El practicum de futuros maestros en un contexto de investigación participativa: a Estrada Inclusiva. En M. Raposo; M. E. Martínez; P. C. Muñoz; A. Pérez y J. C. Otero (Coord.), *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 1345-1358). Santiago de Compostela: Andavira.
- Parrilla-Latas, A., Martínez-Figueira, E. y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Ramos, M. J. (2011). *El aprender a enseñar en la formación inicial del profesorado: El punto de vista del alumno. Una vía de cambio*. Tesis doctoral Inédita. Universidad de Sevilla.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz alumnado*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T. y Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30.

¿CÓMO POTENCIAR LOS APRENDIZAJES DEL PRACTICUM?

Mercedes Reguant Alvarez

Universidad de Barcelona

Olga Canet Velez

Universidad Ramón Llull

En la búsqueda permanente de nuevas y mejores opciones y como producto de una experiencia de varios semestres de actuación en el *Practicum* de Formación del profesorado, se presenta una experiencia en la que se articulan una serie de estrategias/actividades de aprendizaje como: grupos de discusión en las sesiones grupales, la evaluación formativa y continua a lo largo de todo el semestre, la realización de un diario reflexivo y la entrega del portafolio como instrumento de evaluación sumativa final. Con la finalidad de que se potencien los aprendizajes y desarrollos y consoliden algunas competencias necesarias para la actuación profesional de los futuros maestros. Esta experiencia ha sido valorada a través del análisis de contenido de algunas de las evidencias del portafolio del alumnado.

ALGUNOS ELEMENTOS DE JUSTIFICACIÓN

¿Cómo potenciar los aprendizajes del *Practicum*? Esta es una pregunta recurrente en todas y todos los que conducimos esta asignatura, así como en la literatura referida al *Practicum*, más hoy y desde que se ha iniciado la implementación de los nuevos grados. De modo que no es extraño que desde cada docente haya una propuesta diferente o no que intente la mejora de este período y nosotras no somos la excepción.

En palabras del profesor Tejada (2006, p.403), con su visión del *Practicum* como “un espacio privilegiado de socialización- iniciación profesional”. Donde el *Practicum* es algo más que el encuentro entre teoría y práctica, como propone ANECA (2004), es la intersección del mundo formativo y el mundo productivo desde el enfoque de las competencias.

El *Practicum* pasa a ser uno de los protagonistas en el EEES, deja atrás su papel secundario para adquirir una relevancia que le es legítima (Canet, 2013). Las titulaciones refuerzan su status formativo no sólo con un aumento de créditos en la formación, sino también dándole un corpus pedagógico

emancipado de la subordinación departamental que tenía. Ahora el *Practicum* se convierte en una situación repensada para aprender en la práctica.

Sin embargo, pensamos que esto sólo es posible, si la práctica diaria en la que se inserta el estudiante es una práctica pensada, reflexionada, que permita una real apropiación del conocimiento para convertirse en experiencia.

Es aquí donde la universidad entra a jugar un papel decisivo, pues es ella la que planifica o diseña, instrumentaliza, coordina, ejecuta las sesiones de encuentro, hace el seguimiento y evalúa finalmente. Puede delegarse la acción más no la responsabilidad, por lo que es ella quien debe garantizar las condiciones para el aprovechamiento de los estudiantes durante el período.

Son muchos los elementos que influyen en la calidad del *Practicum* y puede parecer ingenuo hacer una propuesta considerando únicamente al docente de la universidad sin embargo, esta propuesta se circscribe a este actor, porque tenemos la real posibilidad de incidir sobre él y porque consideramos que juega un papel determinante en el proceso.

Más aún, en la nueva lógica que plantea la educación en clave de competencias, el profesor es, en un sentido muy distinto a la concepción tradicional, "... un actor decisivo, el eje de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje" (Badilla et al., 2004, p. 6), pues es él quien deberá facilitar las condiciones para que sea posible en los estudiantes, despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente. "La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy." (Jacques Delors, 1996, p. 161)

Es muy importante lo que ocurre en el aula, pero quién sino el docente, promueve que esa experiencia se incorpore, a través del fomento de la observación empática, quién facilita su asunción a través del análisis de los marcos preexistentes, quién canaliza sus expectativas y conflictos, da apoyo y hace seguimiento. Este es un período en el que se " pierde" un poco el grupo de referencia y por tanto el docente desde la universidad puede proveer los recursos para apoyar a sus estudiantes y maximizar sus resultados.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Ya desde el año 2006 iniciamos una experiencia de diarios dialogados virtuales con bastante éxito. El énfasis de la evaluación formativa como estrategia para el logro. El formato de conducción de las sesiones en la Facultad como grupos de discusión. La sustitución de la memoria de prácticas por un portafolio de aprendizajes. La inclusión del diario reflexivo como uno de los productos a entregar, son algunas de las experiencias en las que hemos estado comprometidas y que dan cuenta de esa necesidad de hacer cada vez más efectivo este período tan significativo en el grado de Educación Primaria. Y más recientemente, durante el segundo semestre del curso 2011-12 hemos

articulado varios de estos elementos como hilos en el tejido de una red de recursos y estrategias para la mejora.

La finalidad principal fue y sigue siendo la mejora del *Practicum* como espacio de reflexión y aprendizaje.

El aprendizaje debería estar orientado, no tanto a repetir o reproducir saberes parciales previamente establecidos y sin ponerlos en duda, sino a una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión de lo que hacemos y creemos, a estar dispuestos a aprender permanentemente y a disfrutar de ello (Ríos Cabrera, 2004 p.5) para lo cual nos propusimos los siguientes objetivos:

- Valorar con sentido crítico la experiencia escolar.
- Incorporar la reflexión en el hacer diario de los estudiantes.
- Experimentar la necesidad de aprendizaje constante más allá del período del *Practicum*.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo desde la discusión de temas inherentes a la práctica escolar y puesta en común de las experiencias del grupo.
- Crear una cultura evaluativa a partir de la posibilidad de mejora de su actuación y los trabajos presentados.

Las estrategias docentes que hemos incorporado desde la Facultad y que pensamos son la clave del proceso se ven en la figura 1 a continuación.

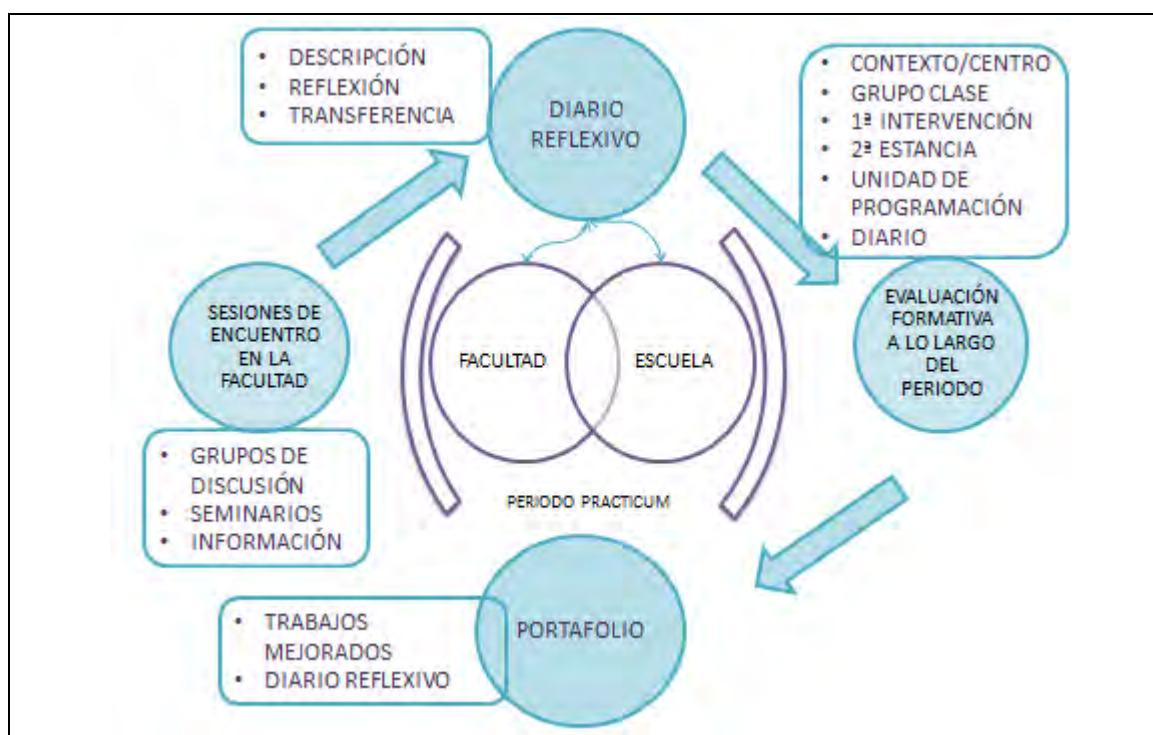


Figura 1.- Claves de la estrategia implementada desde la Facultad

Las sesiones de encuentro o tutorías grupales semanales son fundamentalmente un espacio de intercambio y discusión, cuyo formato es análogo a los grupos de discusión, de modo que el docente hace preguntas para descubrir los temas de preocupación del grupo en función de las experiencias de la semana y una vez descubierto algún contenido específico hace énfasis en él y lo modera, favoreciendo la discusión y el diálogo en función de lo observado por cada estudiante y sus propios puntos de vista, hasta que se cierra el tema con las apreciaciones de todos

"El trabajo formativo en prácticas es un concepto que va más allá de la mera aplicación de lo aprendido en los ejercicios o actividades didácticas, remitiendo a un modo de formación que confronta a cada individuo con los problemas reales y con la valoración de sus nuevas necesidades formativas o lagunas no cubiertas" (Buzón García y Barragán Sánchez, 2005 p.89).

El diario reflexivo, es una especie de bitácora en la que el estudiante debe ir reflejando tanto lo que ocurre, como lo que le ocurre en el día a día en la escuela, y que semana a semana va variando de tema, desde lo más general (contexto, centro, grupo clase) hasta aspectos mucho más particulares o focalizados. A la pregunta cuándo puede ser interesante escribir un diario, Zabalza(2004) nos dice:

Cuando queramos o necesitemos tomar un poco de distancia de las cosas que estamos haciendo o de la situación que estamos viviendo. [...] Cuando se está en trabajos que llevan una fuerte implicación personal. [...] Cuando se quiere clarificar un poco el propio estilo de trabajo. [...] Cuando se siente mucha presión y/o se acumula mucha tensión interna. [...] Cuando se está participando en alguna investigación, en alguna evaluación o en algún proceso en el cual sea importante ir documentando los pasos que se van dando y cómo van evolucionando las diversas dimensiones del trabajo en curso (incluida nuestra propia situación personal) (pp. 145-149)

Estas observaciones están divididas en tres aspectos: la descripción, la reflexión y la transferencia. Todo ello con la intencionalidad de educar su mirada y crear al menos dos rutinas, la observación y la reflexión de lo que acontece a su alrededor, y porque no, despertar su pasión sobre lo que ocurre en la obligación de pensar sobre ello, "La mayor parte de los discursos sobre la práctica reflexiva entienden que esta noción es clave para la 'profesionalización' de la enseñanza [...] la necesidad de que se convierta en un *habitus* en una postura permanente" (Bárcena, 2005, p. 146)

La evaluación formativa a lo largo del período, esta inicia desde el mismo momento que comienza el *Practicum*, con el diagnóstico de las necesidades de formación, que darán pautas de concreción a todo lo que debe hacerse para lograr un ambiente estimulante, cada producto que se pide y elabora durante el semestre adquiere sentido y no se trata de un formulismo que deba cumplimentarse para obtener una calificación. Cada cosa que se pide está vinculada al conocimiento y reconocimiento de lo necesario para mejorar la actuación profesional posterior. Así mismo, cada producto elaborado tiene una revisión y *feedback* más o menos inmediato en el tiempo y la orientación necesaria para superar las deficiencias antes de culminar el semestre. Una de sus finalidades es crear la "cultura evaluativa" de modo que la mejora sea un hábito, por el compromiso con la excelencia y porque es posible. Esto aplica

tanto al estudiante como al docente, “El tutor debe aprender formas de mostrar y decir que se ajusten a las peculiaridades características del alumno que tiene ante él, aprender a leer cuáles son sus dificultades y capacidades” (Schön, 1992, p. 114)

El trabajo final, como se intuye, es un portafolios en el que debe incluir todos los productos elaborados durante el semestre “Todos los portafolios contienen ‘elementos de evidencia de aprendizaje significativo’ y cuánto más relevante sea la prueba, más útil resultará valorar el nivel de logro alcanzado” (Klenowski, 2005, p. 38). Este ha sido incorporado a la experiencia tanto como elemento de desarrollo competencial como instrumento de valoración final, es mucho lo que se ha escrito como bondades del portafolios, y en nuestro caso muy especialmente, se trata de una estrategia que se ajusta perfectamente a todos los mecanismos puestos en acción.

El principal propósito de este trabajo ha sido presentar algunas evidencias del impacto que han tenido las estrategias antes mencionadas en el pensamiento de los estudiantes, a través de su mención espontánea en el apartado del portafolio referido a Reflexión global sobre la asignatura.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para realizar la experiencia se consideró uno de los grupos de *Practicum*, del grado de Formación del Profesorado de la UB del curso 2011-12 conformado por 14 estudiantes.

Se desarrolló un proceso de investigación evaluativa, en este sentido Helen Simons(1999) la ubica en un punto intermedio entre la evaluación y la investigación, estableciendo su carácter eminentemente utilitario, como una actividad de servicio, y es que en una forma u otra esperamos con este estudio influir sobre la práctica. De una forma muy sugerente nos dice House(1997) “El argumento evaluador es, a la vez, menos seguro, más particularizado, más personalizado y más proclive a la acción que la información procedente de la investigación” (p. 72-73). Esta experiencia pretende ser útil en el contexto actual, al menos en dos sentidos, por un lado servir como elemento de “persuasión” a profesores del *Practicum* de maestros estimulándolos a adoptar estas estrategias como recurso viable e interesante en el acompañamiento de sus prácticas; al tiempo que pretendió ser un elemento de persuasión a los propios actores a la reflexión acerca de su propio pensamiento como competencia capital para su desarrollo personal y profesional como futuros maestros.

Enmarcamos este proceso de investigación evaluativa dentro de los modelos de toma de decisiones, pero entendiendo estas como “persuasiones” tanto a los actores del mismo programa como a otros que puedan utilizar estas líneas para adoptar las estrategias propuestas.

Nos parece útil comentar en este momento algunos de los postulados de Scrivenque han sido de suma relevancia y que han sido considerados a lo largo

dela experiencia. La distinción formativa-sumativa, en su doble matiz, nuestra finalidad tanto la valoración como el mejoramiento y la evaluación ha sido incorporada desde el inicio. Interés en la calidad de las metas educativas, hemos pensado en la bondad o mérito de las metas además de su logro. Evaluación retributiva, hemos conjugado los criterios intrínsecos y extrínsecos al objeto evaluado. Evaluación libre de metas, hemos considerado los resultados previstos y no previstos, no subordinando la evaluación a los objetivos predefinidos. (Popham, 1980)

La recogida de información ha sido a través de un proceso de observación participante constante en cada una de las sesiones de trabajo lo que posteriormente se ha podido triangular con la información contenida en los portafolios finales de los estudiantes, específicamente en el apartado Reflexión global sobre la asignatura en la que se pidió a los estudiantes: la valoración del logro de los objetivos planteados al inicio, la revisión de cumplimiento de sus compromisos al comienzo del período y su autoevaluación.

Análisis de la información, en el apartado Reflexión global sobre la asignatura se esperaba que los estudiantes mencionaran algunas de las estrategias utilizadas a lo largo del semestre como elemento de contribución a su propio aprendizaje, se hizo a través del análisis del discurso, primero seleccionando el apartado más adecuado para buscar las evidencias esperadas y del análisis la categorización de sus comentarios, considerando los comentarios comunes y no comunes más significativos de su discurso.

RESULTADOS

Después de la lectura y análisis del apartado mencionado hemos estructurado su contenido en tres grandes bloques que ayudan a valorar los elementos indicados.

Por una parte hemos hallado comentarios respecto a las cuatro estrategias mencionadas, lo que sería uno de los bloques.

En segundo término hemos encontrado una serie de comentarios de los participantes que guardan relación con alguna competencia o efecto especialmente deseable y que también asocian en su discurso a las acciones emprendidas desde la facultad.

El último lo conforman comentarios que aparecen como aprendizajes significativos asociados a la acción desarrollada en la Facultad, bien sea por tratarse de una de las miradas focalizadas que debían hacer desde el diario reflexivo o bien porque se trata de uno de los temas aparecidos durante la dinámica de grupos de discusión durante las sesiones.

A continuación hemos incluido una figura en la que se aprecian las categorías constitutivas de estos tres bloques y sus vinculaciones

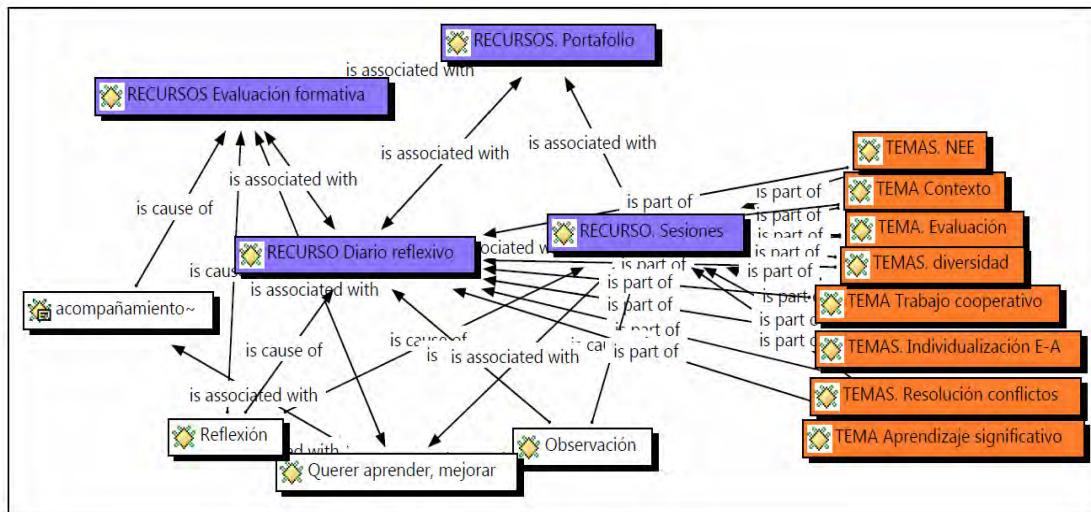


Figura 2. Relaciones de las categorías establecidas en el análisis de contenido.

Bloque I referido a Recursos/Estrategias de aprendizaje.

Todos los participantes mencionaron las estrategias desarrolladas durante el semestre en el sentido de su utilidad y/o importancia, a continuación presentamos una tabla con la disagregación de cantidad de estudiantes que han mencionado cada una de ellas.

ESTRATEGIA	CANT. ESTUDIANTES QUE LA MENCIONARON
Diario Reflexivo	14
Sesiones presenciales	7
Portafolio	7
Evaluación formativa	5

Tabla 1. Cantidad de estudiantes que menciona cada estrategia implementada.

A pesar de que no parezcan números demasiado importantes debe recordarse que la mención de estos elementos fue espontánea y que todos los participantes mencionaron al menos dos de las estrategias implementadas.

A continuación en sus propias palabras veremos las impresiones que les causaron cada una de ellas y como podrá notarse son mucho más expresivas que cualquier interpretación que se pueda hacer de ellas:

Diario reflexivo

També volia reflexionar sobre les reflexions, ja que després de tots aquells mesos d'observació i experimentació considero que les reflexions han estat un bon instrument de percepció i consciència de la realitat educativa, i han ajudat a enfortir l'aprenentatge. El fet de construir un diari reflexiu, a l'inici, a dirveritat no li vaig trobat el sentit en sí, creia que reflexionar diàriament sobre la pràctica educativa i explicar la meva experiència aviscuda, podia ser un tema massa

personal, però una vegada que vaig poder començar a escriure i reflexionar, considero que vaig anar millorant i perfilant el rendiment com el contingut de la reflexió, i és que inclúsem motivava el fet de poder anarescrivint i revivint aquelles anècdotes i situacions que havien succeït a l'aula i poder veure el perquè de les coses. Mica en mica, el fet d'escriurem ha fet valorar molt més tot el procés viscut essent conscient que la redacció d'aquestes reflexions suposaven una feina costosa i constant. (**P 13: NM concl**)

Sesiones de la Facultad

El procés de formació en les sessions de la facultat han estat estructurades de tal manera que, el i les alumnes en pràctiques podíem exposar quelcom que observàvem en les pràctiques i plantejar-ho, per tal de resoldre possibles dubtes que ensorgien i dels que no sabíem com resoldre'ls. Així doncs s'entrava en petits debats interessants, on tots el i les alumnes de la mateixa tutoria donàvem la nostra opinió segons l'experiència en el cas. (**P 9: NT concl**)

Evaluación formativa

intentant profitartot els consells, suggerències i indicacions que m'handonat, a la tutoria de pràctiques, per tal de millorar en la portada a terme de les meves pràctiques (**P 3: DJ concl**)

Portafolio

He elaborat el portafolí amb molta il·lusió i ganes, ja que l'estada de practiques ha sigut una experiència única i inoblidable i es el que he intentat transmetre en aquest treball (**P 4: EJ concl**)

Como se aprecia en estos comentarios las estudiantes valoran muy positivamente las estrategias de aprendizaje implementadas en el aula, y las relacionan con su actividad futura, el diario reflexivo ha sido el mejor valorado siendo mencionado por todos los participantes, han entendido la dinámica de las sesiones y las valoran como elemento favorecedor del proceso, estas dos estrategias además parecen ser enriquecedoras más allá del proceso del *Practicum*. La evaluación formativa ha sido entendida más como acompañamiento e instrumento de mejora tanto a su trabajo como al logro de los aprendizajes y el portafolio a pesar de representar un trabajo muy exigente lo han abordado de una forma significativa.

Bloque II referido a los aprendizajes significativos asociados a la acción desarrollada en la Facultad

En el análisis de los comentarios incluidos en las Reflexiones globales de la asignatura hemos encontrado un número importante de comentarios referidos a ciertos aprendizajes que valoran como muy relevantes dentro del período *Practicum* y que en sus propias palabras les han permitido culminarlo en forma exitosa y/o son elementos que les potencian en su futura labor docente, entre estos elementos hemos categorizado el acompañamiento, observación, reflexión y querer aprender y mejorar, todos ellos, elementos mencionados a tenor de las estrategias de aprendizaje analizadas en el apartado anterior.

A continuación se exponen algunos de sus comentarios por su significación e importancia.

Acompañamiento

Agraïtot el suportant a les tutores del centre com els professionals de l'equipament, a la tutora de pràctiques de la universitat que m'han proporcionat l'acompanyament educatiu adequat per a la bona realització de les meves tasques com a futura docent (**P 8: NM concl.**)

Observación

També he observat, durant les pràctiques, una millora en les meves tècniques d'observació i de reflexió. Aquests dos elements, observació i reflexió, són, des del meu punt de vista, imprescindibles i essencials per a poder desenvolupar una bona tasca docent i, per tant, estic enormement satisfeta d'haver les pogudes millorar i desenvolupar durant aquest període de pràctiques. És per això, que considero que les tasques d'observació i reflexió realitzades durant les pràctiques han estat molt beneficioses i profitoses i que m'enorgulleixo d'haver millorat en aquest aspecte. (**P 7: MA concl.**)

Reflexión

Relacionando aspectos académicos y la práctica educativa, he aprendido que la base de un aprendizaje significativo va más allá de construir el propio conocimiento que se proporciona teóricamente, es través de la experiencia, la vivencia y la práctica y con la ayuda de la construcción de los conocimientos teóricos que fuimos discutiendo en las sesiones... (**P 14: NM concl.**)

Querer aprender, mejorar

(...) el aprendizaje es una actitud constante que nos ha de acompañar el resto de nuestra vida, esto es algo que me llevo de la escuela y las prácticas. (**P10: PC concl.**)

Bloque III referido a los Temas tratados durante las sesiones

En el análisis hecho a la Reflexión global de la asignatura han aparecido una serie de temas de suma relevancia y que coinciden con las preocupaciones exhibidas durante las sesiones, creemos que el haber tenido el espacio de discusión sirvió para que todo el grupo pudiera dar su opinión, discutir sobre ello y aproximarse a un primer modelo, esto cobra especial relevancia cuando se trata de temas transversales tocados tangencialmente o en profundidad durante el grado, pero que al ser contrastados con la práctica requieren de una especie de cierre conceptual, entre estos temas aparecen: el contexto escolar, la evaluación de los aprendizajes, diversidad y NEE, resolución de conflictos, trabajo cooperativo, individualización de la E-A y aprendizaje significativo.

Creo que en palabras de las y los estudiantes puede captarse mucho mejor la esencia de su importancia, a continuación un ejemplo de lo escrito por una alumna al respecto de la evaluación:

M'agradaria fer un apartat especial per a l'avaluació. Durant aquestes pràctiques i especialment en una de les tutories realitzada a la facultat, van tractar i parlar molt del tema de l'avaluació. Durant els estudis universitaris cursats fins ara no havia tingut la oportunitat d'aprofundir tant en aquest aspecte i em generava molts dubtes i moltes inquietuds. Penso que és molt difícil fer una valuació justa i el més acurada possible. De fet, podria posar el verb en passatja que ara tinc enyes per a poder

detallar més les evaluacions i comfer-ho d'una manera més precisa. M'ha agradat poder treballar aquest aspecte i tenir coneixements i eines que fins i tot, a la meva Unitat de Programació he pogut posar en pràctica que després de l'examen, tot seguit, vam corregir-lo. (**P 2: AJ concl.**)

Y este otro sobre resolución de conflictos y otros temas en general.

A través de les pràctiques i les classes de l'universitat he après molt recursos i eines per a dur a terme en una classe. També he après a través del dia a dia en una aula, com solucionar possibles conflictes, tot i això penso que a la llarga realitzaré un curs de formació en aquesta temàtica, ja que a l'escola s'origen conflictes de moltes tipologies i m'agrada saber o poder intervenir en tots d'una manera adequada. (**P 11: EL concl.**)

INTUICIONES FINALES

Las evidencias obtenidas en las sesiones de trabajo conjunto y las observaciones de los procesos y las actuaciones en el marco de los grupos-clase permiten evidenciar el valor de las estrategias docentes instrumentalizadas, pues aunque es difícil de medir, el docente percibe el interés de los estudiantes, su conexión con el grupo y la pasión con la que asumen su rol de aprendizaje.

Además de esto, apelando a fórmulas más ortodoxas y rigurosas, se ha realizado un análisis de contenido de las descripciones y reflexiones de la asignatura, encontrando elementos en el discurso de las/los estudiantes que reflejan las bondades de los elementos del sistema, encontrando que todos ellos han sido mencionados y muy especialmente la reflexión de la que la totalidad del grupo, 14 estudiantes, hicieron mención.

Otro de los hallazgos es que una gran parte del grupo comentaron la "sorpresa" del encuentro con una metodología docente diferente que les ha puesto en contacto, al menos con dos realidades, por una parte, la importancia de ponerse en contacto con su mundo interior y subjetivo en esa búsqueda del saber. Y por otro lado, la posibilidad de la exploración permanente de nuevas estrategias y enfoques en la búsqueda de la excelencia.

Se pone en evidencia que el énfasis puesto en una estrategia en la que los estudiantes pueden aproximarse por diversas vías a la realidad que observan, reflexionar sobre ella de forma individual y personal y luego de forma grupal, les permite una apropiación y acomodación a más largo plazo de los distintos elementos que la conforman.

En la autoevaluación hecha por los estudiantes se aprecia una maduración personal y autbalance muy importantes, que aunque no hayan adquirido de forma exclusiva durante este período, han logrado consolidar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA. (2004). Libro Blanco. Título de grado de enfermería: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Badilla, L., Pinilla, A., Wattíez, F., Quiñónez, C., y Gamarra, m. (2004). Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Retrieved Marzo 2006, from <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>.
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós.
- Buzón García, O., y Barragán Sánchez, R. (2005). La Incorporación de plataformas virtuales a la enseñanza: una experiencia de formación online basada en competencias. *Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 77-100.
- Canet, O. (2013) El Practicum de Enfermería en el Espacio Europeo de Educación Superior. Orientaciones pedagógicas para una formación de Calidad.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Madrid: Grupo Santillana.
- House, E. R. (1997). *Evaluación, ética y poder* (2^a ed.). Madrid: Morata.
- Klenowski, V. (2005) Desarrollo de protfolios para el aprendizaje y la evaluación. Madrid: Narcea
- Popham, J. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa* (J. A. Frutos, Trans.). Madrid: ANAYA
- Ríos Cabrera, P. (2004). *La aventura de aprender* (4^a ed.). Caracas: Cognitus.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares* (P. Manzano, Trans.). Madrid: Ediciones Morata.
- Tejada, J. (2006). El Practicum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. Bordon, 58 (3), 403- 421.
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

EXPANDIENDO LAS POSIBILIDADES DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR A TRAVÉS DEL PRACTICUM DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

David Rial Araújo

Universidad de Vigo

En este trabajo mostramos los resultados de una experiencia realizada en la biblioteca escolar de un centro educativo de Ourense durante el desarrollo del Practicum correspondiente al Grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo, en el curso 2012-13. Nuestro trabajo consistió en una intervención para expandir las posibilidades de la biblioteca de educación primaria, dotada de un equipamiento y modos de funcionamiento estándar, a fin de ayudar a todos los miembros de la comunidad educativa a mejorar la accesibilidad a sus contenidos y la experiencia de usuario. Nuestra meta final era convertir la actual biblioteca en el centro de recursos inclusivos del centro aprovechando las ventajas que nos ofrecen la Web 2.0, códigos QR, realidad aumentada y las tecnologías móviles.

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años en nuestro país las diferentes administraciones educativas están poniendo en marcha planes y proyectos encaminados a animar a los centros a implantar mejoras en sus bibliotecas escolares. La finalidad última es hacer de ellas un instrumento como un papel primordial en la práctica educativa por su apoyo a la labor docente, con recursos y procedimientos de trabajo favorecedores de la lectura crítica, del tratamiento de la información y de la integración de las TIC en los aprendizajes.

Dos de las fortalezas que definen este proyecto son:

- Su alto componente comunitario y participativo, pues todos los miembros de la comunidad educativa se han tenido en cuenta desde su gestación hasta el desenlace. Considerar necesarios a todos estos agentes y tenerlos en cuenta en todo momento no solo representaba un paso metodológico adecuado, sino que suponía garantía de éxito.
- La evaluación integral y rigurosa a la que fue sometida.

La experiencia fue realizada en el curso 2012-2013 en la biblioteca escolar del Colegio Plurilingüe Santa Teresa de Jesús (Fundación Educarte), de Ourense ciudad, durante el desarrollo del Practicum correspondiente al Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. Nuestro módulo formativo *Practicum* se desarrolla en el cuarto curso (primero y segundo cuatrimestre) con una carga lectiva de 48 créditos ECTS.

Nuestra intención era expandir las posibilidades de la biblioteca, dotada de un equipamiento y modos de funcionamiento estándar, a fin de ayudar a todos los miembros de esa comunidad educativa a mejorar la accesibilidad a sus contenidos y la experiencia de usuario.

DIAGNÓSTICO DE LA BIBLIOTECA VEDRUNA

Como punto de partida, queríamos conocer cómo era la biblioteca del centro en su complejidad y las expectativas que hacia ella tenía la comunidad educativa. Para poder realizar un diagnóstico que detectase las fortalezas y niveles de mejora, sometimos a evaluación todas las dimensiones que hoy se consideran de valor en una biblioteca escolar del s.XXI: integración en el centro, apoyo al currículo, usos y usuarios, planificación y evaluación, equipo de trabajo, comunidad profesional, puentes con la comunidad, etc. Para ello consultamos la herramienta *Bibliotecas escolares, ¿entre interrogantes?*, financiada por el Ministerio de Educación y elaborada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Nos hubiera gustado ponerla en marcha en su totalidad, pero las imposiciones temporales de nuestro plan de estudios lo hizo imposible, por lo que elaboramos un instrumento *ad hoc* basado en dicha herramienta que sometimos a una evaluación externa para validar su uso.

Entre los resultados encontrados tras la aplicación de nuestro instrumento de diagnóstico destacamos como aspectos positivos: número importante de fondos existentes, implicación docente, aplicación de un sistema de catalogación objetivo y accesibilidad de todo el alumnado al servicio. Existen también carencias importantes: presencia limitada de las nuevas tecnologías, ausencia de recursos digitales, inexistencia de un espacio propio en la red (que no permitía el acceso a la biblioteca desde los hogares) y falta de integración de los dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje.

Para el diseño de una propuesta que contemplara los dispositivos móviles y las TIC en general como medios para el trabajo en la biblioteca, era preciso conocer primero su grado de penetración en las familias. Queríamos evitar que nuestro proyecto representase una barrera más para el aprendizaje en el centro, en lugar de una ayuda para todos. Con esta finalidad elaboramos una serie de cuestionarios sobre equipamiento y usos de TIC en las familias. Los datos fueron sorprendentes respecto a las expectativas iniciales: más del 90% de las familias afirmaron tener acceso a más de un dispositivo TIC, entre ellos un terminal móvil (smartphone, tablet o consola, generalmente). Aunque el centro no está inmerso en una política de 1:1 ni tiene previsto implantarla a

corto o medio plazo, sí ha manifestado su interés en estudiar la adopción de la filosofía BYOD (*bring your own device*) en algunos momentos del proceso de aprendizaje en el centro.

NUESTRA PROPUESTA

Partiendo de los potenciales de la biblioteca y en el equipamiento móvil del colegio y las familias, elaboramos una propuesta de intervención que tenía como meta la expansión educativa de la biblioteca escolar y su conversión en el centro de recursos inclusivos del centro. Los beneficiarios potenciales son los 300 alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria, sus respectivas familias, los doce tutores y el resto del profesorado.

Creación de una página web de la biblioteca (BibliotecaVedruna.com)

Este espacio web dirigido a estudiantes, docentes y familias, fue concebido a modo de centro de recursos, pues alojará todos los materiales didácticos y recursos digitales que hayan sido elaborados por la comunidad educativa. La herramienta utilizada para la creación de la web fue *Wordpress* y el resultado final puede verse en: BibliotecaVedruna.com. Los apartados que la conforman son:

- **Presentación:** contiene algunos de los motivos que han impulsado la creación de la web y anima los estudiantes a convertirse en los verdaderos protagonistas del proceso. Esto es así porque creemos firmemente que el docente no debe ser en exclusiva el creador de contenido, sino que debe fomentar la participación de estudiantes y familias.
- **Catálogo:** es la clasificación de los libros, en función de la edad o las colecciones. Para documentar esta parte hemos mantenido encuentros con la responsable de la biblioteca, revisado portales de editoriales y también de otras bibliotecas escolares, nacionales y extranjeras. El resultado es una ficha de cada libro, también denominada *entrada*, con un enlace URL único. En él aparecen los datos identificativos de la obra: imagen de portada, título, autor, editorial, colección, ISBN, edad recomendada y sinopsis. También hemos reservado un espacio en cada entrada para que los diferentes agentes (alumnos, profesores y familias) puedan subir contenidos relacionados con cada material. Finalmente, se ha introducido un sistema de comentarios sujeto a moderación, por parte del administrador o responsable del servicio, para garantizar una correcta participación de los usuarios.
- **Nuestras publicaciones:** Muestra los libros electrónicos e interactivos elaborados con el material de los estudiantes. (resúmenes, creaciones literarias, dibujos, etc...).

- **Mobile Learning:** explica este concepto, de una forma clara y sencilla, para que el público en general pueda comprender en qué consiste. Se anima a utilizar los lectores de códigos QR para leer los que están incluidos en los libros, en la contraportada, y que permiten agilizar la búsqueda de una ficha u otros contenidos.
- **¡Envía tu trabajo!:** un sistema de subida de archivos de varios tipos (fotografías de dibujos realizadas con un smartphone, por ejemplo).
- **Contacto:** formulario para recibir cualquier sugerencia o atender reclamaciones.

Como hemos comentado, este proyecto no solo se centra en la simple creación de una página web. Lo realmente importante y laborioso ha sido dotarla de contenido y participación. Los recursos más destacables son los libros digitales, códigos QR, Book Trailers y materiales de realidad aumentada.

Códigos QR

El código QR (*quick response*) es un sistema abierto destinado a almacenar información en una matriz de puntos o un código de barras bidimensional, que se pueden presentar en forma impresa o en pantalla. En nuestro país, el primer sector que decidió explotar esta tecnología ha sido el de la telefonía móvil (*Telefónica MoviStar*) en el año 2007. Dos años después se alcanzaba un acuerdo con el resto de operadores para potenciar su uso. A partir de ese momento se produjo un crecimiento paulatino, animado también en la industria editorial, que los incluía en sus artículos y revistas. Por consiguiente la publicidad exterior también se vio condicionada a adoptar este mecanismo, como vía de difusión y expansión comercial.

Para trasladar a la enseñanza los QR, y desde una perspectiva práctica, diseñamos dos actividades que exponemos a continuación:

- **Guía de instrumentos musicales:**

Se trata de una unidad didáctica con un gran poder de motivación en el desarrollo de la educación musical, tal y como pudimos evaluar en una sesión de trabajo (el día 23 de abril, Día del Libro) con los alumnos de tercer y cuarto curso de educación primaria del colegio. Organizamos grupos de cuatro miembros a los que se entregó un iPad previamente configurado y una guía musical impresa a color. Con la aplicación correspondiente los alumnos debían capturar los códigos QR para avanzar progresivamente en la identificación de los sonidos, pues el contenido que encerraban era el sonido específico de cada instrumento.

Este ejercicio se puede llevar a cabo en dos momentos diferentes: uno inicial, de acercamiento a los contenidos, y otro de evaluación, en la que aleatoriamente se podrían repartir los códigos y tratar de

adivinar a qué instrumento corresponde el archivo de audio que se está reproduciendo.

- **Interacción web:**

Cada libro de los incluidos en el catálogo en línea de la página web está clasificado, además de con la tradicional identificación numérica, mediante un código QR que enlaza a su ficha digital. De este modo, cualquier persona interesada en un material concreto puede ampliar la información sobre él, consultar los resúmenes y dibujos realizados hasta el momento, actividades de comprensión lectora, el Book Trailer o vídeo del autor. Pero quizás lo más innovador es que desde ese apartado se puede participar, aportando nuevas ideas y producciones. Con este trabajo hemos ensayado fórmulas nuevas de introducción de la realidad aumentada y QR en las bibliotecas y en educación herramientas que han resultado tener un gran poder motivador por ser inmediatas, activas y multimedia (Araguz, M^a A., 2012; Hoy, M.2011).

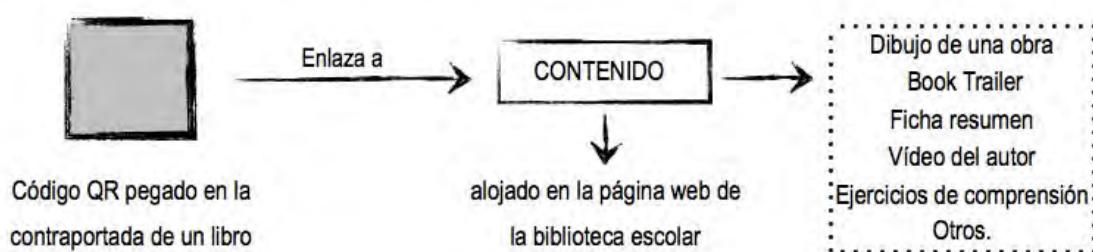


Gráfico 1.- Aplicación didáctica de los códigos QR para interactuar con la página web.

Libros digitales:

Uno de los eBooks que hemos realizado es un anuario del curso 2010-2011. Les preguntamos a estudiante y profesores de dicha promoción cuáles eran los recuerdos escolares que les interesaría conservar y en qué formato. El resultado fue muy variado: narraciones, dibujos, poemas, etc... De ese modo, y tras realizar una selección de los mismos, se compilaron en un libro digital adaptado para iPad y resto de dispositivos, con la ventaja de llegar directamente a una gran cantidad de público y de forma gratuita. (BibliotecaVedruna.com/publicaciones)

Realidad aumentada

Habilitamos una sección física en el interior de la biblioteca con un repositorio de dibujos que contiene diversas capas. Mediante aplicaciones de realidad aumentada tipo *Layar*, es posible consultar estos contenidos que hasta

el momento resultaban inaccesibles, aumentando potencialmente las posibilidades educativas de la biblioteca.

EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto ha sido rigurosa. Hemos realizado evaluación inicial o de diagnóstico, procesual o formativa y sumativa o final, con aproximación cuantitativa y cualitativa. Las técnicas e instrumentos empleados han sido variados, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	Nº
Cuestionarios al alumnado	1
Cuestionarios a docentes	1
Cuestionario a familias	1
Rúbrica de autoevaluación	1
Diario de prácticas	1
Observación participante	---
Grupo focal de alumnado	1
Grupo focal de profesores	1
Grupo focal de familias	1
Reuniones con la tutora de la universidad	6
Reuniones con el alumnado	1
Testeo de contenidos concretos por parte del alumnado	5
Reuniones con familias	1
Reuniones con profesores	8
Valoración de expertos	7
Videoconferencias (<i>FaceTime</i> y <i>Skype</i>)	3

Tabla 1.- Técnicas e instrumentos de evaluación utilizadas durante el proyecto

En la actualidad, este proyecto se ha sometido a evaluación interna y externa:

- Evaluación interna, por parte de los miembros del equipo de trabajo (de la comunidad educativa del centro y la tutora de la universidad, María Isabel Doval Ruiz, del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo, además de nuestra propia evaluación).

Optamos por poner en marcha diversos *grupos focales* (de alumnos, profesores y familias) por su gran potencial para “sacar a la luz” información relevante, en el sentido de que es una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macrosocial, toda vez que en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, etc., de una comunidad o colectivo social. Para la moderación de los grupos focales hemos utilizado un equipo de dos personas (yo mismo he moderado la discusión y una profesora, que variaba en cada reunión, llevaba la relatoría y hacía el trabajo de observación del comportamiento asociado de los asistentes)

De todos estos encuentros se desprenden algunas nociones expresadas por los docentes:

“Se rompen barreras de acceso y se expande la idea de una biblioteca lúdica, centrada también en el ocio y el entretenimiento” (Responsable de la biblioteca)

“Los estudiantes de ahora no son como los de hace cinco o diez años. Necesitamos adaptarnos a las necesidades del presente y las posibilidades educativas que este proyecto nos ofrece son considerables.” (Profesor de lenguas extranjeras)

“Creo que se trata de una decisión acertada. Los estudiantes necesitan disponer de herramientas útiles que guíen su aprendizaje y les hagan sentir partícipes durante el proceso. De este modo aumentaremos la motivación” (Profesora del área de lengua)

“Lo mejor del proyecto, además de acercar la tecnología móvil como mediadora del aprendizaje, es el componente interdisciplinar que nos aporta: todas las asignaturas tienen cabida” (Profesor de educación artística)

La observación directa del alumnado también ha contribuido a conformar una opinión positiva. Los docentes han afirmado que tras la implementación ha aumentado el interés por la lectura. Los estudiantes leen más. Quizás sea esta una de las expresiones que puedan reflejar tal realidad:

¡Esta semana quiero llevar un libro de Scooby Doo, que está en catálogo de la web y así puedo hacer el resumen! (Alumno de 4º curso)

También hemos elegido el *cuestionario* como uno de los instrumentos de evaluación por su gran versatilidad, pues nos permite utilizarlo para abarcar aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el “cara a cara” de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia, como es la nuestra, de una manera rápida y económica. Tras recibirlas cumplimentados, la mayoría de las familias han afirmado que el nuevo proyecto de biblioteca supone un reto para ellas, pues en muchas ocasiones requiere la mejora de sus competencias digitales, lo cual no siempre es fácil y rápido. Sin embargo, han manifestado que se trata de una forma real y productiva de aprovechar más y mejor las funcionalidades de Internet con sus hijos. Agradecen las secciones de ayuda que

aparecen en determinadas secciones y han hecho uso de la sección contacto para trasladar sus dudas de un modo más directo y rápido. Algunos comentarios destacados son:

“Es una forma de aprender divirtiéndose. Quizás sea la más productiva” (Madre de un alumno de 4º curso)

“No me gustan demasiado los videojuegos como herramienta de ocio. Sin embargo, con el lanzamiento de esta web y las actividades que se han planteado he observado una alternativa para el aprendizaje, sin dejar a un lado el entretenimiento.” (Padre de una alumna de 5º curso)

Otros aspectos valorados positivamente son: navegación sencilla e intuitiva, interfaz agradable y la compatibilidad con todos los dispositivos.

Por su parte, el sistema de estadísticas configurado en la página web, visible para el administrador, es capaz de aportar información clave en cuanto a la procedencia de los usuarios y sus vías de acceso, número de consultas realizadas, tipo de dispositivos empleados y otras cuestiones referentes a la navegación. En este sentido, nos llena de orgullo poder afirmar que treinta días después de su apertura se habían contabilizado más de 5.000 accesos.

Realizamos también una *rúbrica de autoevaluación* que fuimos utilizando a lo largo de todo el proceso y que se iba construyendo en cada paso, a medida que el proyecto iba tomando forma. Esta modalidad de autoevaluación es muy útil sobre todo porque puede ser utilizada como herramienta de orientación del aprendizaje además de como evaluación criterial, y nos ha ayudado mucho a ser más conscientes de nuestro propio proceso de aprendizaje. Además, hemos podido comprobar cómo los contenidos de algunas materias cursadas durante el grado han contribuido a la realización y mejora de este trabajo.

MATERIAS CURSADAS	CONTRIBUCIÓN AL PROYECTO
Psicología de la educación: procesos de aprendizaje escolar.	Conocimiento y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje
Fundamentos didácticos y organizativos de la enseñanza.	Conocimiento y aplicación de la legislación educativa.
Diseño y desarrollo del currículo en la educación primaria.	Diseño de unidades didácticas.
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación primaria.	Utilización de las TIC.
Innovación e investigación educativa.	Pautas para investigación y elaboración de propuestas de intervención educativa.
Sociología de la educación.	Diseño de encuestas y cuestionarios.
Literatura infantil y juvenil	Comprensión de la lectoescritura, selección y elaboración de recursos (libros digitales)

Didáctica de las artes plásticas y visuales.	Búsqueda y elaboración de recursos educativos (guía de instrumentos musicales con códigos QR, realidad aumentada, etc...)
Practicum	Observación e intervención directa en el aula.

Tabla 2.- Relación de materias cursadas durante el grado y que han contribuido al diseño e implementación del proyecto.

- Evaluación externa, realizada por agentes que no mantienen ningún contacto con el contexto inicial en el que se desarrolla el proyecto. Consistió en:
 - Revisión independiente y autónoma por parte de expertos en bibliotecas escolares, Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias del Comportamiento y la Educación. Los resultados de esta evaluación fueron muy positivos y los ajustes recomendados fueron mínimos y de carácter formal más que de estructura o contenido.
 - Dos sesiones de evaluación por parte de otro centro educativo, el CEIP O Foxo, ubicado en A Estrada (Pontevedra) y al que acuden 104 estudiantes de catorce parroquias distintas. Su plan de bibliotecas es innovador, la plantilla docente está formada por diecisiete miembros con un nivel medio y medio-alto en competencias digitales y desde hace cuatro cursos trabajan en un proyecto local de mejora de la inclusión educativa, aspectos estos que hacían del colegio un muy buen agente evaluador de nuestro proyecto.

Los asistentes a estas dos sesiones de evaluación fueron: la directora, la jefa de estudios, responsable de la biblioteca, coordinadora del Plan TIC y diez profesoras, de los cuales nueve tienen consolidada una experiencia docente superior a quince años. La iniciativa ha recibido una cálida acogida, resaltando en todo momento el carácter fuertemente innovador y motivador. Esta evaluación nos permitió considerar el proyecto relativamente fácil de exportar a entornos semejantes. De hecho, la dirección se ha mostrado partidaria de implantar en el centro una web parecida, adoptando alguna variación como es lógico, puesto que cada comunidad educativa tiene unas necesidades y unos intereses particulares. Como consideraciones a tener presentes para garantizar el éxito de la propuesta en otros contextos, los docentes han señalado cuatro: a) un diagnóstico muy completo de la situación de partida, b) un cambio de mentalidad en todos los miembros de la comunidad educativa sobre los usos de la biblioteca escolar, c) una sólida formación de la plantilla docente y d) una cuidada elección del “curator”, el administrador y coordinador del resto

de actividades.

CONCLUSIONES

El resultado de nuestro trabajo y la información obtenida de las evaluaciones a las que lo hemos sometido, nos han permitido lo siguiente:

- Comprobar que es posible expandir los recursos de una biblioteca escolar estándar hasta convertirla en el centro de recursos inclusivos del centro, cuando de manera colaborativa y participativa todos los miembros de la comunidad educativa sacan partido de las herramientas de la Web 2.0 y de los dispositivos móviles.
- Reflexionar sobre las tendencias internacionales en el uso de la biblioteca escolar.
- Establecer el nivel de logro de nuestra biblioteca en base a estándares de calidad.
- Profundizar en el conocimiento del m-learning y en las ventajas (y también en sus inconvenientes) de la utilización de dispositivos móviles en el colegio (Doval, Mª I., 2012).
- Determinar la contribución de la biblioteca a la adquisición de competencias básicas contempladas en el currículo vigente de Primaria.
- Comprender que la biblioteca escolar es un elemento de suma importancia para los proyectos educativos de los centros.
- Conocer herramientas de autoevaluación de la biblioteca de calidad, pero también construir las nuestras propias, aplicarlas y obtener el nivel de logro de una biblioteca.
- Dar respuesta a las finalidades marcadas para el Practicum:
 - 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; Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social, etc. (Orden ECI/3857/2007 del 27 de diciembre).
 - Favorecer la innovación, la creatividad y el emprendimiento (art.3 del Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios). La nuestra ha supuesto una forma innovadora de abordar el Practicum del Grado de Maestro, la mayor parte de las veces restringido a adquirir un conocimiento de la práctica del aula y de la gestión de la

misma desde el rol de mero observador o, en el mejor de los casos, de participante ocasional.

- Aprender mucho, y a varios niveles:
 - a) de *autoformación* en: bibliotecas escolares como centros de recursos inclusivos y entornos de participación, m-learning y realidad aumentada; diseño y desarrollo de proyectos de trabajo en centros; diseño y desarrollo de evaluación;
 - b) de *coordinación interna con el centro, con el profesorado, alumnado y familias*, a través de dinámicas diferentes;
 - c) de *coordinación externa al centro*, con los evaluadores externos y la tutora en la Universidad;
 - d) a través de *establecimiento de un sistema de coordinación en red* con todos los que han hecho posible este trabajo.
- Introducir mejoras en un centro. Creemos que nuestro proyecto es innovador por varias razones:
 - Por las *finalidades* que persigue.
 - Porque ha dado lugar a una Web muy *potente*, con mucho contenido de interés para toda la comunidad educativa. Hasta la fecha, no existe ninguna Web de Biblioteca escolar que reúna las características de la nuestra.
 - Por los *medios* que los hacen posible, que en este caso son dispositivos móviles (como el smartphone e-readers y e-books).
 - Pero sobre todo por la *metodología de trabajo* para el desarrollo del proyecto, que ha sido altamente participativa y que ha movilizado a un gran número de personas algunas de las cuales (como alumnos y familias) no siempre habían tenido voz en la gestación y puesta en marcha de proyectos que les conciernen directamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araguz, M^a Angeles (2012) *Informática móvil y realidad aumentada: uso de los códigos QR en educación*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas (ITE). <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/equipamiento-tecnologico/didactica-de-la-tecnologia/1972-informativa-movil-y-realidad-aumentada-uso-de-los-codigos-qr-en-educacion> (revisado por última vez el 20-3-2012)

Doval Ruiz, M.I. (2012) Ipad na escola: minimizando a tecnoloxía, amplificando as aprendizaxes. En Raposo, M. y Martínez, M.E. (coords) *As TIC na aula*,

unha misión posible (pp. 13-23). Noia:Toxosoutos.

Hoy, M. (2011) An introduction to QR codes: linking libraries and mobile patrons. *Medical Reference Services Quarterly*, 30(3), 295-300.

Miret, I., Baró, M., Mañá, T., & Vellostillo, I. (2011). *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes? Herramienta de autoevaluación*. Fundación Germán-Sánchez Ruipérez. Ministerio de Educación.

Orden ECI/3857/2007, 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 Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312.

Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2011, núm. 297.

ESTUDIO DE LA CONFIABILIDAD DE UN INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE CLASE (IOC) A TRAVÉS DE LA CONCORDANCIA DE JUECES EN LA ESTIMACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DE PROFESORES PRINCIPIANTES EN LA CONDUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Sylvia Ritterhaussen Klaunig

Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

Enrique Correa Molina

Universidad de Sherbrooke (Canadá)

Nelson Vásquez Lara

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Este trabajo da cuenta del estudio realizado para examinar la confiabilidad de un Instrumento de Observación de Clase (IOC), que permite medir el desempeño de profesores principiantes en aula en tres dimensiones: (a) evaluación de los aprendizajes, (b) conducción de la enseñanza y (c) manejo de la clase. Cada dimensión contempla un conjunto de criterios y rúbricas de cinco niveles. Para establecer la confiabilidad del instrumento, se estudió su consistencia interna, a través del coeficiente Alfa de Cronbach y se realizó un análisis de concordancia entre distintos observadores que evalúan el desempeño de un mismo profesor principiante, a partir las rúbricas del instrumento IOC. Para estimar el grado de coincidencia en las evaluaciones, de los dos observadores de cada profesor principiante, se utilizó el índice Kappa, que permite determinar el nivel de concordancia entre observadores diferentes al calificar a un mismo sujeto. El estudio de consistencia interna, dio un coeficiente Alfa general 0.96, lo que indica que el conjunto de los 25 criterios o rúbricas que conforman el instrumento están altamente correlacionados entre sí. El estudio de la concordancia de los pares de evaluadores en sus puntuaciones, a través del índice Kappa, muestra que una parte importante de los criterios del instrumento IOC, alcanzan un grado de coincidencias, el que es considerado adecuado en la literatura y que permite establecer que el instrumento posee confiabilidad.

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de aportar antecedentes empíricos que contribuyan a las universidades a mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores se ha llevado a cabo una investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del estado chileno (Proyecto Fondecyt N°1100771), orientada por la hipótesis que a mayor cantidad y calidad de oportunidades para asumir responsabilidades en la conducción y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje durante la formación práctica, mejor debería ser el desempeño de los profesores novatos en su primer año de inserción laboral. Dentro de ese marco, una de los primeros desafíos que se abordó en el estudio fue cómo detectar y analizar el desempeño en aula de profesores principiantes para establecer la calidad de su docencia. En este contexto, fue desarrollado el Instrumento de Observación de Clase “IOC” y sometido a diferentes instancias de validación.

El presente trabajo da cuenta de las acciones realizadas para examinar la confiabilidad del instrumento y de los resultados que se obtuvieron, mediante el procedimiento de análisis de la concordancia entre jueces, en este caso de observadores, que evaluaron el desempeño de un mismo profesor principiante a partir de las rúbricas del instrumento IOC, referidas a cada uno de los criterios y dimensiones contempladas en el mismo.

ANTECEDENTES DEL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE CLASE (IOC)

Ante el desafío planteado, la revisión bibliográfica possibilitó identificar un estudio realizado por Henry Yeng-Chang Tsang (2003), en el cual desarrolla un conjunto de rúbricas para la observación de clases, que constituyen el instrumento Tsang-Hester Observation Rubric (THOR). Este instrumento utilizado y validado, por T. Good (2006), fue considerado como una buena alternativa, tanto por ser consistente con los focos que la literatura ha relevado como importantes de ser considerados al estudiar el desempeño docente, como por ser coherente con los principios de buenas prácticas asumidos por nuestro contexto. El instrumento Tsang-Hester Observation Rubric (THOR) permite medir el desempeño de profesores principiantes en aula en tres dimensiones: (a) evaluación de los aprendizajes, (b) conducción de la enseñanza y (c) manejo de la clase, contemplando cada una, un conjunto de criterios para cada uno de los cuales se cuenta con una rúbrica de cinco niveles, de los que se describen tres, los niveles 1, 3 y 5.

El instrumento THOR, con la autorización de sus autores, fue traducido y luego adaptado al contexto chileno teniendo en cuenta tres criterios: a) cobertura de los focos que la literatura ha relevado, b) coherencia con los principios de buenas prácticas asumidos por nuestro contexto, c) lenguaje comprensible para el contexto nacional. De este proceso se obtuvo la primera versión del Instrumento

de Observación de Clase (IOC). Este fue sometido a cuatro instancias de validación, dos con expertos nacionales e internacionales en evaluación de desempeño docente con el fin de verificar la coherencia y pertinencia de los ajustes realizados al instrumento (dimensiones, criterios y niveles descritos en las rúbricas) para su contextualización a nivel nacional. Las otras dos fueron validaciones empíricas del uso del instrumento IOC en la evaluación del desempeño docente en aula, una fue con clases registradas en video y la otra fue una aplicación piloto del instrumento a profesores novatos, de las carreras y modelos de formación involucrados en el estudio. El desarrollo de estos procesos permitió revisar y readjustar tanto el instrumento, como los procedimientos de observación, registro y puntuación de los desempeños de los profesores principiantes. Como resultado, se obtuvo la versión definitiva del instrumento IOC.

En la tabla N°1 se presenta la conformación de las dimensiones y criterios del instrumento.

Dimensión	Criterios
1. Manejo de la clase	1. Interacción del profesor con los alumnos (que facilite el aprendizaje).
	2. Interacciones entre alumnos (cultura de aprendizaje).
	3. Manejo de la enseñanza grupal e individual.
	4. Comprensión y adopción de comportamientos para el trabajo en aula.
	5. Monitoreo y retroalimentación del comportamiento de los alumnos.
2. Conducción de la enseñanza	a) Actividades y recursos 1. Estructura de la clase.
	2. Coherencia de las actividades de enseñanza con las metas.
	3. Variedad y complejidad de las actividades
	4. Calidad de los materiales y uso efectivo para alcanzar las metas de aprendizaje
	5. Efectividad en el uso de una "bolsa de trucos" en la presentación de conceptos nuevos o difíciles
	b) Interacciones del proceso enseñanza aprendizaje
	6. Ritmo de la clase
	7. Calidad del lenguaje oral
	8. Calidad de las preguntas
	9. Flexibilidad para responder a preguntas e interés de los alumnos
	10. Capacidad para comprometer y mantener el interés de los alumnos en clase
	c) Manejo del contenido
	11. Conocimiento del contenido en la enseñanza

	12. Explicaciones de nuevos conceptos y orientaciones a los estudiantes 13. Energía y convicción por el contenido que se enseña 14. Importancia y valor del contenido 15. Visión articulada de los contenidos de la unidad
3. Evaluación	1. Variedad y pertinencia de los procedimientos evaluativos utilizados durante la clase 2. Calidad de los procedimientos para discriminar el nivel de aprendizaje de los alumnos 3. Monitoreo del aprendizaje. 4. Uso de estrategias de retroalimentación de los aprendizajes en clase 5. Uso de la evaluación de los aprendizajes para la toma de decisiones

Tabla N° 1: Dimensiones y Criterios del Instrumento Observación de Clases (IOC)

Estos procesos de adaptación y de validación del instrumento IOC han sido ampliamente descritos en un artículo pronto a ser publicado en el año 2013 en la Revista de Estudios Pedagógicos de la Universidad Austral en Chile (Contreras, Rittershausen, Correa, Núñez, Solís, Vásquez).

ESTUDIO DE LA CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO IOC

Con el objetivo de estimar la confiabilidad del instrumento para cualificar el desempeño de profesores novatos en aula, se realizaron dos tipos de estudios: uno, referido a la consistencia interna del instrumento IOC, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, basado en el promedio de las correlaciones entre los criterios o rúbricas para así evaluar su nivel de homogeneidad. El segundo estudio, está referido a la concordancia entre observadores diferentes, al calificar a un mismo profesor principiante, utilizando las rúbricas del instrumento IOC, empleando el índice Kappa, que es una medida de concordancia que relaciona el acuerdo que exhiben los observadores, más allá del que se puede atribuir al azar. Este índice se aplica para verificar la concordancia en el caso de dos observadores y diferentes categorías de clasificación.

Grupo de estudio: los estudios de consistencia y de concordancia fue aplicado al conjunto de puntuaciones asignadas por los evaluadores en los diferentes criterios de cada dimensión del instrumento IOC, en cada una de las observaciones de clase que se realizaron a los profesores novatos que conformaron el grupo de estudio: 40 profesores de educación media novatos, quienes estaban en sus dos primeros años de ejercicio profesional.

Producción de datos: Cada uno de los profesores novatos fue observado por dos observadores, en dos clases consecutivas de 90 minutos de duración.

Cada observador cualificó el desempeño del profesor novato utilizando las rúbricas de observación de clase IOC, en una escala de cinco niveles, contándose así con 3 registros de puntuaciones por cada profesor novato observado: clase 1, clase 2 y una puntuación del desempeño global, de cada uno de los dos observadores. Para hacer las observaciones se contó con un grupo de 11 observadores, todos investigadores o profesores universitarios, y que fueron capacitados en tres talleres de 3, 2 y 1 día de duración, con el propósito de familiarizarlos con el instrumento, ejercitarse su uso con clases registradas en video, y de confrontar y discutir las puntuaciones otorgadas, con el fin de ir generando consenso en las puntuaciones de las clases observadas y en sus argumentaciones.

Análisis de datos: para el estudio de confiabilidad se dispuso de 3 puntuaciones pareadas de los dos observadores, en relación a cada uno de los 40 casos (clase 1, clase 2 y visión global), para cada uno de los 25 criterios del instrumento. A estas puntuaciones se les aplicó el Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna del instrumento y el índice de Kappa, para establecer la concordancia entre los observadores al utilizar el instrumento.

RESULTADOS

La consistencia interna del instrumento

En términos generales, se puede afirmar que el instrumento tiene una alta consistencia interna, por cuanto el coeficiente Alfa de Cronbach dio un valor de 0.9680, lo que indica que el conjunto de los 25 criterios o rúbricas que conforman el instrumento están altamente correlacionados entre sí.

Esta afirmación, se corrobora al analizar el Alfa en las distintas mediciones realizadas con el instrumento, en las instancias de observación 1 y 2 por los diferentes evaluadores, en donde el valor fluctúa entre 0.9683 y 0.9743, lo que se observa en la siguiente tabla:

	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 1 y 2
Observación 1	0.9697	0.97	0.9697
Observación 2	0.9683	0.97	0.9691
Observación 1 y 2	0.9688	0.9698	0.9692
Visión global	0.9737	0.9743	0.9740
Observación 1, 2 y visión global	0.9704	0.9727	0.9742

Visión global y Puntuación consensuada			0.9742
---	--	--	--------

Tabla 1: Resultados Alfa de Cronbach por observación y por evaluador y sus combinaciones

Estos resultados son muy satisfactorios, sobre todo si se toma en cuenta, que Good (2006) reporta en relación a la fiabilidad del instrumento original (THOR), que sirvió de base para la elaboración del Instrumento de Observación de Clase IOC, un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.87, después de varios procesos de ajuste del instrumento.

La concordancia entre jueces

En términos generales, el estudio de la concordancia de los pares de evaluadores en sus puntuaciones, a través del índice Kappa, muestran que una parte importante de los criterios del instrumento IOC, alcanzan un grado de coincidencias que en la literatura es considerado adecuado y que permiten establecer que el instrumento posee confiabilidad.

En términos específicos, por observación, en la primera medición el 76% de los criterios alcanza un coeficiente mayor que 0,6. El 24% restante está conformado por tres criterios con un índice mayor o igual a 0,457 y menor que 0,5 y tres criterios con un coeficiente igual o mayor a 0,51 y menor que 0,6. En la segunda medición, el porcentaje de criterios con un coeficiente menor a 0,6 baja al 12 %, lo que corresponde a tres criterios, de los cuales dos alcanzan un coeficiente menor que 0,5 y mayor a 0,4. El tercer criterio presenta un coeficiente mayor que 0,5 y menor que 0,6. En el caso de la tercera evaluación, “visión global”, el total de los criterios alcanzan un índice igual o mayor que 0,8, destacándose que el 84% de los criterios muestran un índice de 0,9 o 1. Obtener un Kappa de un valor de 1,0 significa que en ese criterio, en el 100% de los 40 casos, coincidieron los observadores en su evaluación. En 4 criterios de la visión global, se observa este índice. (Tabla 2).

Al analizar en forma particular los criterios que están por debajo de un coeficiente de 0,6 se observa que en solo 3 criterios en la primera observación, y uno en la segunda observación tienen un índice de 0,4 y fracción, lo que significa revisar las rúbricas de los criterios referidos a Monitoreo y retroalimentación del comportamiento de los alumnos, a Calidad y uso efectivo de los materiales, a Flexibilidad para responder a preguntas e intereses de los alumnos y a Manejo de la enseñanza grupal e individual. Sin embargo estos criterios, en la segunda observación y en la visión global muestran un índice de coincidencias mayor.

Dimensión/ Criterio	Observación 1		Observación 2		Visión Global	
	Kappa	sig	Kappa	sig	Kappa	sig
1.1	0.709	0.0	0.706	0.0	0.927	0.0
1.2	0.740	0.0	0.558	0.0	0.925	0.0
1.3	0.670	0.0	0.454	0.0	0.962	0.0
1.4	0.530	0.0	0.619	0.0	0.966	0.0
1.5	0.457	0.0	0.725	0.0	0.897	0.0
2.1	0.573	0.0	0.526	0.0	0.926	0.0
2.2	0.625	0.0	0.663	0.0	0.927	0.0
2.3	0.7	0.0	0.843	0.0	1	0.0
2.4	0.459	0.0	0.658	0.0	0.923	0.0
2.5	0.702	0.0	0.769	0.0	1	0.0
2.6	0.763	0.0	0.759	0.0	0.964	0.0
2.7	0.591	0.0	0.638	0.0	0.860	0.0
2.8	0.642	0.0	0.729	0.0	0.924	0.0
2.9	0.462	0.0	0.688	0.0	0.833	0.0
2.10	0.651	0.0	0.751	0.0	0.857	0.0
2.11	0.825	0.0	0.681	0.0	1	0.0
2.12	0.740	0.0	0.638	0.0	0.964	0.0
2.13	0.636	0.0	0.764	0.0	0.926	0.0
2.14	0.740	0.0	0.824	0.0	0.957	0.0
2.15	0.627	0.0	0.738	0.0	0.962	0.0
3.1	0.620	0.0	0.801	0.0	0.961	0.0
3.2	0.625	0.0	0.873	0.0	0.960	0.0
3.3	0.861	0.0	0.820	0.0	1	0.0
3.4	0.657	0.0	0.825	0.0	0.965	0.0
3.5	0.82	0.0	0.721	0.0	0.964	0.0

Tabla 2: Resultados Kappa por criterio por observación

Estos valores permiten indicar que las descripciones de las rúbricas y su progresión son suficientemente claras como para facilitar la comprensión del instrumento y sea compartida por los observadores, como así también su uso. Este alto nivel de coincidencia en las puntuaciones, permite establecer la confiabilidad de las evaluaciones emitidas por los observadores con el Instrumento de Observación de Clase IOC.

DISCUSIÓN Y COMENTARIOS FINALES

Considerando que la docencia es una tarea compleja, que involucra tomar decisiones en diferentes ámbitos para resolver problemas altamente contextualizados, para los que no hay respuestas correctas, el lograr coincidencias entre las evaluaciones de jueces sobre la calidad el desempeño de profesores en aula requiere compartir también marcos referenciales desde los cuales se define la buena enseñanza. Esto supone diálogo entre los involucrados para tener criterios que coincidan en la evaluación de los desempeños docentes. Aún más, para el uso de instrumentos como el que se ha presentado, se requiere de un proceso de introducción, de familiarización y de comprensión del instrumento, con el propósito de lograr consensos en su aplicación.

Al analizar el comportamiento de los índices Kappa a lo largo de las mediciones en los diferentes criterios del instrumento IOC, es posible pensar que el tiempo que se destinó a la capacitación de los observadores en el uso del instrumento, se justificó plenamente a luz de la concordancia entre las evaluaciones.

Interesante de mencionar, es el enfoque del instrumento que se focaliza sistemáticamente en la observación del desempeño del profesor principiante, considerando siempre el tipo y la calidad de los aprendizajes que promueve en sus alumnos. Esta perspectiva es coherente con los principios de buenas prácticas de enseñanza asumidos por el ámbito educativo en nuestro país.

Una recomendación, nacida de la experiencia de capacitación misma, se refiere a la necesidad de asegurar una postura de observador, que neutralice las visiones derivadas de las experiencias previas de los observadores, ya sea como profesores o como supervisores, que pueden interferir con el proceso de evaluación del desempeño docente en aula utilizando el instrumento IOC. Si bien, como es sabido, es imposible evitar el filtro de información que cada individuo ha construido en base a sus experiencias personales y profesionales, la preocupación de objetividad debe primar y para ello es necesario desarrollar la capacidad de autoevaluar su postura en el momento de la observación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras, I.; Rittershausen, S.; Correa, E.; Solís, M.C.; Núñez, C.; Vásquez, N. (2013). IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: su generación y validación. *Revista de Estudios Pedagógicos*. Universidad Austral. (aceptado, N° en preparación).
- Good, T.; McCaslin, M.; Tsang, H., Zhang, J.; Wiley, C., Brozack , A., Hester, W. (2006). How well do 1st-year teachers teach: Does type of preparation make a difference? *Journal of Teacher Education*, Vol. 57; N° 4, 410–430.

James, L.R., Demaree, R.G., Woolf, G. (1984) Estimating within group interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology* N° 69, pp. 85-98

Montecinos, C., Leiva, P., Solís, C., Rittershausen, S., Contreras, I. (2007) Evidencias de la Confiabilidad del instrumento MDD: Grado de concordancia entre los evaluadores de los jueces. *Boletín de Investigación Educacional*, Vol 22, N° 1, 75-96.

Moskal, B.M. & Leydens, J.A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation* N° 7(10). Retrieved March 5, 2005 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>.

Tsang, H., (2003). *Using standarized perfomance observations and interviews to asses the impact of teacher education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona, Tucson.

Woehr, D.J. & Huffcutt, A.I. (1994) Rater training for performance appraisal: A cuantitative review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* N° 67, pp. 189-205

LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN EL PRACTICUM DE LOS NUEVOS TÍTULOS DE MAESTRO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

María Luisa Rodicio-García

Universidade da Coruña

María Josefa Iglesias-Cortizas

Universidade da Coruña

El objetivo de este trabajo es identificar los *resultados de aprendizaje* adquiridos por los estudiantes en la asignatura Practicum II, es decir, las competencias que han adquirido en dicha materia y que contribuyen a su formación global como maestros. Para ello nos basamos en la opinión manifestada por los estudiantes de las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidade da Coruña ($n=154$). El instrumento utilizado es una escala tipo Likert de 5 categorías. La fiabilidad interna del instrumento es adecuada ($\alpha=.853$).

Los resultados obtenidos a través de los análisis descriptivos y de comparación de medias para muestras independientes, a través de la prueba t de Student, permiten señalar que las dos titulaciones estudiadas presentan perfiles de respuesta similares al no encontrarse diferencias significativas en la mayoría de los ítems. Tan solo destaca significativamente la titulación de Grado en Educación Infantil en el conocimiento práctico del aula $t(152)=2.159$, $p<.05$), y la capacidad para aplicar un pensamiento crítico, lógico y creativo $t(152)=1.435$, $p<.05$).

INTRODUCCIÓN

La nueva organización de los planes de estudio nos sitúa en la puesta en marcha de los *nuevos practicum*, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trata, en esta ocasión, de primar la experiencia del estudiante y el aprendizaje autónomo y, el escenario de las prácticas se dibuja como el marco idóneo para llevarlo a cabo. Entendemos que la formación práctica tiene un peso específico, por cuanto es el momento en el que el alumno, futuro profesional, se enfrenta con las condiciones de trabajo reales y, se debe mimar al máximo su planificación para que resulte un período verdaderamente formativo y no un *relleno* en el horario de los estudiantes (Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2011).

La guía docente configurada para esta asignatura señala que se trata de que la reflexión sobre la práctica convierta esa experiencia en fuente de aprendizaje, incremente la capacidad de aprender con autonomía y potencie el aprendizaje reflexivo para avanzar en la construcción del propio conocimiento, la toma de decisiones, innovar, buscar recursos y trabajar en red; competencias básicas para las nuevas titulaciones de grado que responden a las exigencias de la educación del siglo XXI.

Nos parece interesante destacar la idea de “aprendizaje reflexivo” que debe propiciar esta etapa formativa. Sea cual sea la actividad en la que el alumno se implique, observación, ejecución de tareas, planificación, etc., debe estar acompañada siempre de una reflexión en la acción y sobre la acción. En este sentido estamos con Schön (2002) cuando habla del pensamiento práctico como base de un profesional reflexivo y de sus tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Las prácticas deben contemplar las tres si quieren ser verdaderamente formativas y que los aprendizajes que el estudiante adquiera durante su realización, sean perdurables en el tiempo.

LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN EL PRACTICUM

Si en cualquier asignatura es muy importante la definición clara y precisa de las competencias a adquirir por los estudiantes, en el Practicum se convierten en su eje motriz. Decimos esto porque, al intervenir varios agentes (tutor de la facultad, tutor del centro de prácticas, entre otros) es, si cabe, más importante dejar claro qué debe conseguir el estudiante, qué debe saber hacer al final y, en definitiva, cuáles van a ser los resultados de aprendizaje que se esperan.

En este sentido, entendemos los *resultados de aprendizaje* como el conjunto de competencias (generales y específicas) que adquieren los estudiantes en una materia concreta, en este caso el Practicum II, y que contribuyen en mayor o menor medida al desarrollo de las competencias de la titulación. Un resultado de aprendizaje puede contribuir a más de una competencia de la titulación y, al revés, una competencia de la titulación puede verse concretada en más de un resultado de aprendizaje.

Estamos en la línea de autores como González y Wagenaar (2003: 28), cuando los identifican como “...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”.

En el año 2008, dentro del ambiente de reformas en los sistemas educativos y de formación que acometió Europa, se aprobó el EQF-MEC (Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente), se habló por primera vez de *resultados de aprendizaje*, definiéndolos como “expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje” (Comisión de las

Comunidades Europeas, 2009:3), y se clasifican en tres categorías: conocimientos teóricos y/o fácticos, destrezas cognitivas y prácticas y, competencia entendida como responsabilidad y autonomía.

Con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hemos llegado al punto de considerar la necesidad de incorporar en los currícula formativos, todo tipo de competencias, desde las técnicas, hasta las sociales, pasando por las metodológicas y participativas. En definitiva, se trata de preparar a los futuros profesionales en todo aquello que van a tener que desarrollar una vez se inserten en el mercado de trabajo (Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011).

Sin ser el tema de las competencias, una novedad a estas alturas, sí nos parece novedosa su inclusión formal en los planes de estudio de nuestras Universidades con todo lo que ello conlleva. Adoptamos la definición dada al término “competencia” en el Proyecto NICE (Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europa (Schiersmann, Ertelt, Katsarov, Mulvey, Reid y Weber, 2012:32), cuando señala que es *la capacidad de las personas para reunir demandas complejas en situaciones particulares, basándose en los adecuados recursos psicosociales de un modo reflexivo*. Asumimos, por tanto, que su adquisición debe comportar un saber estar en el escenario profesional de forma eficaz y eficiente y con una actitud abierta al aprendizaje permanente.

La situación es cualitativamente diferente a la que se planteaba hace unos años y los planes de formación de nuestras Universidades no siempre alcanzan a incorporar los cambios, tanto cuantitativos como cualitativos, a los que asistimos. Como señalan Fuentes, González y Muñoz (2011: 731), apostar por un enfoque por competencias no significa únicamente establecer un listado de las mismas y distribuirlas entre las diferentes materias.

Por otra parte, entendemos que el Practicum se convierte en catalizador del desfase que, en algún momento, pudiese existir entre los aprendizajes formales y las competencias reales que demanda una determinada profesión, desfase que no afecta por igual a todas ellas. A través de la experiencia práctica que propician la mayoría de planes de estudio al incluir la asignatura “Practicum”, se produce una inmersión en la realidad que multiplica los aprendizajes, *pone al día* las competencias específicas necesarias para el desarrollo profesional y contribuye a la evaluación y reciclaje de los conocimientos adquiridos previamente en las Facultades. Tal y como señala Tejada (2005:1), “la consideración de la insuficiencia de la formación inicial predispone a asumir el practicum como un espacio privilegiado de socialización-iniciación profesional”.

En este escenario, conocer si las competencias que teóricamente diseñamos en los planes de estudio son adquiridas o no por los estudiantes, se nos antoja algo necesario y, como el aprendizaje es acumulativo, el período de prácticas puede ser el termómetro que nos advierta de si estamos en la buena dirección.

NUESTRA INVESTIGACIÓN

Los títulos de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidade da Coruña se regulan por la Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, fruto del Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007 (BOE número 305, de 21 de diciembre). Esta reglamentación regula las condiciones para la concreción de los planes de estudios conducentes a la obtención de ambos títulos.

Dentro del Plan de Estudios de los Títulos de Maestro, en la Universidade da Coruña, el Practicum es una materia que se subdivide en dos asignaturas denominadas: Practicum I (en el 3º año) y Practicum II (en el 4º), tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Materia	Asignatura	ECTS	Curso/Cuatrimestre	Duración
Practicum	Practicum I	9	3º / 2º	1 mes
	Practicum II	36	4º / 1º	4 meses

Tabla 1.- Distribución de la asignatura Practicum en las titulaciones de Maestro

Estos títulos (Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria), comenzaron en el curso 2009-10 por lo que están en este momento en su último año. La asignatura Practicum II, de la que es objeto esta comunicación, está contemplada en el plan de estudios con 36 créditos, es impartida en el primer cuatrimestre del último curso, y nos sirve de marco para indagar acerca de los aprendizajes realizados por los estudiantes en este período formativo, de vital importancia para su desarrollo como futuros profesionales de la educación.

Objetivos

Para este trabajo nos planteamos los siguientes objetivos:

- Determinar la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para medir de forma consistente y precisa.
- Caracterizar la muestra en función de las variables de identificación.
- Identificar y analizar los resultados de aprendizaje adquiridos en el período de prácticas en las dos titulaciones estudiadas.

Metodología

La población de referencia es la totalidad de alumnos matriculados en la asignatura “Practicum II”, en el presente año académico 2012-13 ($N=187$).

La muestra ha sido incidental, es decir, se han encuestado a todos los sujetos que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación, una vez finalizadas las prácticas e incorporados de nuevo a las disciplinas teóricas en la Facultad. En total han respondido al cuestionario 154 estudiantes, que son los que componen la muestra objeto de estudio y que representan el 82,35% de la población.

Utilizamos como instrumento de recogida de datos, un cuestionario elaborado *ad hoc*, basado en los resultados de aprendizaje recogidos en las guías docentes de la asignatura Practicum II de las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria (PEIP-PE, Practicum en Educación Infantil y Primaria-Percepción de los estudiantes).

Se recogen un total de 12 ítems relativos a los resultados de aprendizaje, presentados para ser respondidos en una escala tipo Likert con 5 categorías, que van desde aspectos referidos al conocimiento de la institución, la participación en las actividades docentes, diseño y planificación de unidades didácticas; al desarrollo de destrezas y estrategias de seguimiento y gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad; pasando por la aplicación de un pensamiento crítico, lógico y creativo; y el conocimiento de formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social, entre otros.

Análisis de datos y resultados

El tratamiento y análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows, combinando la estadística descriptiva e inferencial.

En relación con el primer objetivo, *análisis del instrumento*, se ha utilizado el coeficiente de fiabilidad de Cronbach (consistencia interna a partir de la correlación inter-elementos promedio), obteniendo un valor adecuado, con un $\alpha=.853$ y un nivel de confianza del 95%.

Para verificar la validez del instrumento (constructo) se procedió de la siguiente forma. En la primera fase de elaboración del instrumento se partió del análisis de las guías docentes de los dos títulos objeto de estudio, para ver en qué medida podíamos utilizar un instrumento común. De un primer análisis de las mismas, la conclusión que extrajimos fue que eran prácticamente idénticas salvo en tres ítems: “promover y facilitar el aprendizaje desde una perspectiva global e integradora”, solo presente en la titulación de Educación Infantil y “comportarse con ética y responsabilidad social como profesional” y “saber elaborar discursos coherentes y organizados” en la titulación de Educación Primaria.

En un segundo momento, procedimos a una rueda de consultas con especialistas en la materia para conocer su opinión acerca de la importancia

que otorgaban a los mismos en las dos titulaciones, llegando a la conclusión de que, más allá de que aparezcan explicitados en las guías docentes, son aprendizajes importantes para cualquier profesional de la educación.

Finalmente, optamos por incorporarlos en la versión final del instrumento, quedando configurado con dos módulos perfectamente definidos: uno de variables de identificación, para caracterizar la muestra, entre las que están el sexo, edad, titulación, situación actual y centro de prácticas. Y el segundo módulo denominado “Formación en el practicum” en el que se diferencia, por una parte, la valoración de los aprendizajes realizados en las prácticas, con 12 ítems para ser respondidos en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde “nada adquirido” a “totalmente adquirido”. Por otra parte, un bloque de cuestiones abiertas en las que se les pregunta en qué medida consideran que las prácticas han contribuido a su formación como profesores y por qué y los aspectos que más han contribuido y los que menos; y, finalmente, su grado de satisfacción con las prácticas realizadas y el por qué.

Para esta comunicación nos centramos solo en los resultados de aprendizaje dejando para posteriores análisis esta última parte del cuestionario con un carácter más abierto.

En cuanto al segundo objetivo en el que *caracterizamos la muestra en función de las variables de identificación*, podemos decir que los sujetos objeto de nuestro estudio, son representativos de las dos titulaciones de referencia, contando con un 48,7% del Grado en Educación Infantil y un 51,3% del Grado en Educación Primaria. Como suele ser habitual en estas titulaciones, en su mayoría son mujeres (el 92,2% del total) y sus edades oscilan entre los 21 y 37 años ($M=23,07$, $ST=2,982$). La mayoría tan solo estudia (el 54,5%), compagina los estudios con un trabajo el 35,1% y estudia y busca trabajo el 10,4%. Realizan las prácticas fundamentalmente en Centros de Educación Infantil y Primaria (74,7%), en menor medida en Centros Públicos Integrados (8,4%), Centros Privados (6,5%), Centros de Educación Primaria (5,2%) y en Escuelas Infantiles (3,2%). Tan solo un 1,3% las realiza en Centros Rurales Agrupados y un 0,6% en Centros de Educación Especial, tal y como se ve en el siguiente gráfico.

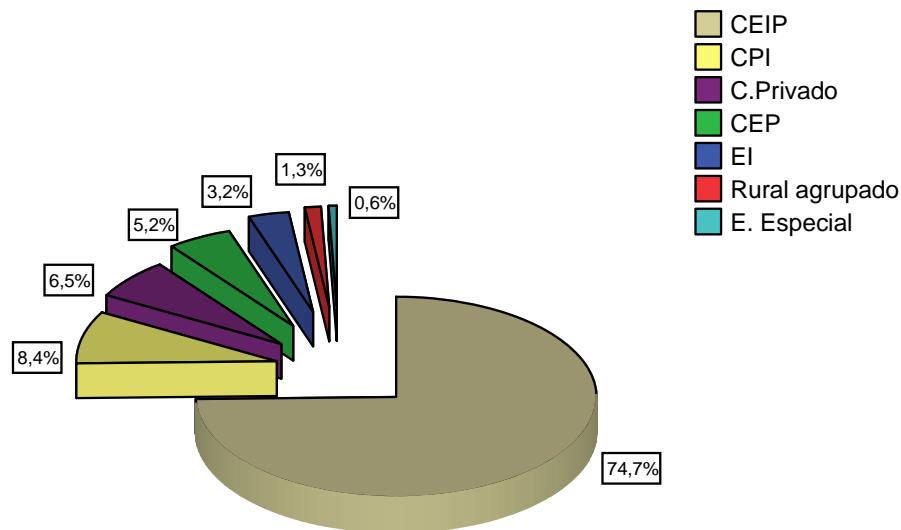


Gráfico 1. Distribución de la muestra en los centros de prácticas

En relación con el tercer objetivo propuesto consistente en *identificar y analizar los resultados de aprendizaje adquiridos en el período de prácticas en las dos titulaciones estudiadas*. El análisis de los ítems nos ha permitido identificar los aprendizajes que han tenido un mayor peso en la formación práctica de los estudiantes de las dos titulaciones, siendo todos ellos, en general, muy bien puntuados, tal y como se ve en la tabla 2.

Ítem	Media	DT
Conocer la organización de los centros y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento	3,86	0,848
Participar en la actividad docente y aprender a hacer, actuando y reflexionando desde y sobre la práctica	4,35	0,821
Participar en las propuestas de mejora e innovación en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro	2,92	1,076
Diseñar y planificar unidades didácticas y proyectos de aprendizaje que atiendan a las singularidades educativas del alumnado, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos y del medio	3,99	1,088
Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de recursos, espacios, tiempos y agrupamientos	4,55	0,687
Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula demostrando las destrezas necesarias para favorecer un clima de aprendizaje y convivencia	4,16	0,727
Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro, aplicando un pensamiento crítico, lógico y creativo	3,79	0,968
Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la		

comunidad educativa y del entorno social, y desarrollar habilidades de trabajo colaborativo y autónomo	3,18	1,067
Desarrollar destrezas y estrategias de seguimiento y gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad	3,47	1,005
Promover y facilitar el aprendizaje desde una perspectiva global e integradora (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva)	3,78	0,965
Comportarse con ética y responsabilidad social como profesional de un centro educativo	4,51	0,669
Saber elaborar discursos coherentes y organizados, así como exponer ideas de forma oral y por escrito	3,79	0,898

Tabla 2.- Puntuaciones medias y desviación típica de los diferentes ítems

Los que más han destacado, con puntuaciones medias por encima de 4, son: “el conocimiento práctico del aula” ($M=4,55$), “comportarse con ética y responsabilidad” ($M=4,51$), “participar en la actividad docente y aprender a saber hacer” ($M=4,35$), y “conocimiento y aplicación de procesos de interacción y comunicación en el aula” ($M=4,16$). Todos estos ítems son fundamentales en la función profesional de un profesor; pero resulta llamativo, especialmente, el ítem *comportarse con ética y responsabilidad*, ya que es una competencia personal imprescindible y que es necesario que se desarrolle, desde edades tempranas, para lograr así un cambio de sociedad, tan demandado en épocas de crisis como la que vivimos actualmente. Además, recordemos que era uno de los tres ítems que no figuraba en la guía docente de los estudiantes de Grado en Educación Infantil y, sin embargo, lo puntúan muy bien; al igual que ocurre con “promover y facilitar el aprendizaje desde una perspectiva global” ($M=3,78$), y “saber elaborar discursos coherentes y organizados” ($M=3,79$), solo presentes en el plan de formación del Grado en Educación Primaria.

Además de este análisis del comportamiento global de la muestra, nos pareció interesante, para profundizar más en este tercer objetivo, realizar un análisis comparativo, para el que utilizamos la prueba t de Student para muestras independientes (Grado en Educación Infantil- Grado en Educación Primaria). Este análisis indica que, en general, no hay diferencia significativa entre las dos titulaciones. Tan solo se da una diferencia estadísticamente significativa, con mayor peso en el grupo de Educación Infantil, en dos de los doce ítems planteados. Estos ítems son: “adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de recursos, espacios, tiempos y agrupamientos”, con una $t(152)=2.159$, $p<.05$; y “relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro, aplicando un pensamiento crítico, lógico y creativo” con un valor de $t(152)=1.435$, $p<.05$.

CONCLUSIONES

La implantación de los nuevos planes de estudio de las titulaciones de Maestro, nos pareció un momento oportuno para tomar el pulso a los estudiantes acerca de su paso por las prácticas (que se completará en el futuro con la opinión de profesores y tutores) y, a partir de ahí diseñar experiencias que redunden en el carácter colaborativo, reflexivo e innovador que debe de tener ese período formativo.

Las principales conclusiones que se extraen de nuestro trabajo son:

- El instrumento utilizado para identificar los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria (PEIP-PE), ha resultado fiable, con un estadístico que se puede catalogar de adecuado ($\alpha=.852$). Será necesario continuar con el análisis de la parte cualitativa que contiene, y a la que no nos hemos referido en esta comunicación, para sacar conclusiones más completas y acordes con el instrumento creado.
- La mayoría del alumnado es femenino, como es tradición en este tipo de titulaciones; se dedican mayoritariamente solo al estudio de la carrera y realizan sus prácticas en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP).
- En general, los estudiantes perciben que han adquirido los aprendizajes diseñados para esta etapa formativa, destacando los que tienen que ver con el conocimiento y actuación dentro del aula, precisando de mayor atención los aspectos que están vinculados a la innovación en el centro. Estos datos están en consonancia con otras investigaciones sobre la temática en las que la valoración que hacen los egresados sobre la utilidad de su formación para el ejercicio profesional es satisfactoria. Sin embargo, plantean la necesidad de que se refuerzen las conexiones entre los contenidos teórico-prácticos y la realidad educativa (Cámara et al., 2011; García Rodríguez, 2011; Liesa y Vived, 2010).
- Analizando por separado las dos titulaciones estudiadas, vemos que mantienen perfiles de respuesta similares y no se aprecian diferencias significativas en la mayoría de los ítems analizados. Tan solo destaca significativamente la titulación de Grado en Educación Infantil en el conocimiento práctico del aula y la capacidad para aplicar un pensamiento crítico, lógico y creativo. Nos parece interesante que se aprecien diferencias significativas cuando hablamos de la distribución de espacios, tiempos y los tipos de agrupamiento y metodologías utilizadas para sacar el mayor rendimiento de los alumnos/as, ya que, efectivamente es en Educación Infantil donde estos aspectos cobran una mayor importancia, si cabe, que en Primaria debido a la edad de los niños y el tipo de aprendizajes que hay que potenciar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Fuentes, E.; González, M. y Muñoz, P. (2011). Propuestas y dificultades para el desarrollo del practicum en un currículo integrado de formación de maestros. 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* (725-738). Santiago de Compostela: Andavira.
- García Rodríguez, M.S. (2011). El practicum como elemento para el desarrollo de las competencias de la titulación de maestro. 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* (811-820). Santiago de Compostela: Andavira.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One* Madrid: Universidad de Deusto.
- Iglesias-Cortizas, M.J. y Rodicio-García, M.L. (2011). Fortalezas y debilidades de la formación en competencias específicas de los futuros Psicopedagogos: Una aproximación desde el Practicum. Actas del XI Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio (Pontevedra).
- Liesa, M. y Vived, E. (2010). El nuevo practicum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios Sobre Educación*, 18, 201-228.
- Rodicio-García, M.L. e Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*, Nº 354, 99-124.
- Schiersmann, C.; Ertelt, B.J.; Katsarov, J.; Mulvey, R.; Reid, H. & Weber, P. (Ed.) (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Alemania: Heidelberg University.
- Schön, D.A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (3^a Ed.). Barcelona: Paidós.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Consultado el 10 de enero de 2013 en http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf

Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil y de Educación Primaria. Consultado el 3 de marzo de 2013 en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52846-52847.pdf>

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el 18 de febrero de 2013 en:
<http://redie.uabc.mx/v07n02/contenido-tejada.html>

EL ROL DEL INSTRUCTOR DE SIMULACION CLINICA. EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA UCAM

Andrés Rojo Rojo

Universidad Católica San Antonio Murcia

José Luis Díaz Agea

Universidad Católica San Antonio Murcia

INTRODUCCIÓN

La simulación es una de las metodologías de aprendizaje que actualmente despiertan más interés, ocupa habitualmente un lugar de honor en los programas de jornadas y actividades de innovación docente. Pese a ello pero lo cierto es que su uso hoy por hoy es limitado en la docencia de ciencias de la salud en general (Gomar y Palés, 2011).

La simulación en el área de las Ciencias de la Salud surge en las pasadas décadas, y actualmente se postula como una de las metodologías que permiten dar respuesta a los fuertes cambios que enfrenta la educación superior, capaz de solventar las limitaciones de la metodología docente tradicional, en aras del cambio educativo surgido del EEEES.

La simulación es la representación artificial de un proceso del mundo real con la suficiente autenticidad para conseguir un objetivo específico, favorecer el aprendizaje simulando en lo posible un escenario clínico más o menos complejo, y permite la valoración de la formación de una determinada acción (López y cols, 2013).

Muchas facultades de enfermería están revisando su currículum para adecuarlo de tal forma que les permitan integrar la Simulación Clínica como una experiencia educativa que contribuya a enriquecer el aprendizaje y la capacidad de adquisición de competencias de sus alumnos.

Distintos autores citan el inicio de la simulación como práctica educativa en ciencias de la salud, como las experiencias vinculadas a partir de los años 60 a la formación de médicos anestesiistas. Si realizamos una revisión histórica, nos ofrece una realidad diametralmente opuesta.

Nehring (2010), comenta que ya en 1874, Lees escribió que cada escuela de enfermería debería tener una “muñeca mecánica, modelos de brazos y piernas, esqueletos articulado, dibujos, pizarras y modelos”. Eleanor

Krhon (2008), nos muestra que la enfermería ya desde principios de 1900, realizaba prácticas simuladas, al utilizar un maniquí a tamaño real, para practicar situaciones básicas de cuidado, como aseos, cambios de posiciones y confort del paciente. Este maniquí, conocido como Mrs Chase, fue fabricado por la empresa de juguetes a petición del Hartford Hospital de Connecticut, con el objetivo de formar a los estudiantes de la escuela de enfermería que pertenecían a éste hospital. Inicialmente el maniquí, (1910) fue diseñado atendiendo las indicaciones de un médico, tenía la forma anatómica de la mujer del dueño de la fábrica se dotó de articulaciones en miembros. Posteriormente (1913-1914) se fueron fabricando distintos modelos, tamaño infantil y bebe, así como cada vez más realistas. (Nehring, 2010).

Los creadores de esta “muñeca” creían que podrían ayudar en las clases de demostraciones y proporcionaba a los estudiantes de enfermería la oportunidad de practicar sus habilidades sin causar daño a los pacientes.

El uso en España de la Simulación Clínica como una experiencia educativa, se encuentra en plena época de “germinación”, pues si bien existen distintos centros distribuidos por el territorio nacional destinados al uso de la simulación como estrategia formativa, (Centro Multifuncional Avanzado de Simulación e Innovación Tecnológica en Granada; el Centro de Entrenamiento en Situaciones Críticas del Hospital Marqués de Valdecilla de Cantabria, entre otros), ésta no se encuentra integrada en los planes de estudio de las universidades españolas para la formación pregrado de las ciencias sanitarias, sino que se recurre a ella como una estrategia accesoria utilizada por distintas asignaturas, y materias.

Ahora bien, como señalan Gomar y Palés (2011), la simulación aplicada a la docencia no debe confundirse con la estructura dedicada a ello. En el territorio nacional, de las cerca de 56 (105 si contamos los centros asociados a las universidades “madre”) centros universitarios que imparten enfermería apenas el 15 % incorpora en el currículum el uso de la simulación como estrategia formativa. Algunos centros incorporan esta experiencia como una materia troncal, transversal que todos los alumnos han de cursar. Otros centros utilizan de forma accesoria la simulación y salas de simulación, del mismo modo que se usan los talleres, o cualquier otra instalación.

Ya sea de un modo complementario, accesorio o integrado en la dinámica curricular de las titulaciones, la simulación clínica parece dar respuesta a muchas de las necesidades y retos planteados en la formación de profesionales de enfermería. Como señala Riancho y cols (2012) la simulación permite practicar en un entorno realista sin riesgo para pacientes y profesionales, facilita la estandarización de los contenidos docentes, contribuye a detectar deficiencias formativas y promueve la integración de conocimientos y habilidades clínicas complejas. Todo ello en un ambiente docente adecuado para los adultos, basado en el aprendizaje a partir de la propia experiencia, la reflexión personal y el trabajo en equipo.

LA SIMULACIÓN CLÍNICA EN ENFERMERÍA.

Si bien el uso de la simulación clínica en enfermería en el ámbito español es reciente, en el ámbito anglosajón (especialmente en USA), éste se encuentra muy generalizado, y estudiado desde hace tiempo. De esta tradición, autores como Nehring (2010) señalan los beneficios que ofrece la simulación, entre los que habría que destacar el incremento de la adquisición de competencias, la disminución de la ansiedad, el trabajo en grupo y el funcionar con objetivos de aprendizaje en un entorno seguro.

LA SIMULACIÓN CLÍNICA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

El uso educativo de la simulación se basa en distintos principios psicopedagógicos derivados de la andragogía, como son el aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje vicario, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje reflexivo, y como no el aprendizaje en la acción y el aprendizaje experiencial.

La simulación es una metodología docente y el simulador su instrumento. Para cada objetivo docente hay un modelo de simulador apropiado. El mérito de un simulador no es su complejidad sino su utilidad para el objetivo docente que se propone. (López y cols, 2013)

Entre las virtudes como técnica activa, destacan el aumento de confianza en sí mismo para el alumno, promover la transferencia de conocimientos, identificar las mejores prácticas, promover la atención segura al paciente.

Como estrategia evaluadora, la simulación permite alcanzar un alto nivel en la pirámide de Miller (1990); en otras palabras, somos capaces de medir el nivel competencial de un alumno, el grado de competencia adquirido resultado de la integración cognitiva de los conocimientos teóricos y la experiencia práctica adquirida en las estancias clínicas, así como el grado de razonamiento y juicio crítico.

El uso de la simulación como estrategia educativa, permite, que el alumno desarrolle habilidades de pensamiento crítico necesarias para tomar decisiones clínicas sólidas y precisas como miembros de un equipo sanitario.

Ser competente en habilidades de enfermería y tener la capacidad de pensar de forma crítica son esenciales para el éxito de los graduados en enfermería.

El beneficio de la simulación en la formación de estudiantes pregrado de enfermería es un hecho demostrado ampliamente desde el contexto anglosajón (Ravert, 2004).

La simulación pretende propiciar el aprendizaje de habilidades que solo podrían desarrollarse lentamente a través de la experiencia directa e individualizada.

Jeffries (2003) describe el armazón teórico de la simulación, identificando 5 distintas elementos de cuya interacción depende el resultado de la simulación. En resumen, la autora, nos comenta que el resultado de la Simulación, el aprendizaje efectivo del alumno (y por tanto el éxito del propósito docente), dependen de las interacciones entre profesor y alumno, de sus expectativas y los roles que juegan en el proceso.

En un plano más genérico, David Kolb,(1984) nos ofrece su modelo de “aprendizaje experiencial”, a través del cual nos expone un ciclo consistente en experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y vuelta a la experimentación. Igualmente Donald Schon (1992), nos comenta la necesidad de reflexionar sobre lo que se ha realizado para poder generar aprendizaje.

Así pues, el eje de la experiencia de aprendizaje mediante la experiencia directa, consiste no en ésta aislada, sino en la reflexión posterior y los cambios mentales que se establecen en el alumno tras la reflexión de lo realizado. Este periodo de reflexión, análisis y discusión es conocido en el ámbito de la Simulación como **debriefing**.

La literatura nos argumenta que el debriefing es la parte más importante de la experiencia de la simulación. (Waxman, 2010; Sandford, 2010). Wotton y cols (2010), argumentan que el debriefing promueve la interacción y el uso de los conocimientos previos del alumno y posee el potencial para el desarrollo y consolidación de las representaciones mentales. El debriefing es un asesoramiento formativo, desarrollado de una manera interactiva y abierta mediante la discusión entre los estudiantes y el profesor de simulación, de aquellas situaciones acontecidas durante la realización de la actividad. De la interacción surge un feedback constructivo, núcleo del aprendizaje.

Simulador Médico a Escala Real. (SMER)

Bajo terminología diversa, (Human Patient Simulator-HPS--Simuladores Médicos a Escala Real-SMER, etc.) los simuladores de pacientes (SP) son maniquíes a escala real conectados a un sistema informático que proporciona respuestas fisiológicas programables. Estos pacientes simulados, imitan con un increíble realismo las características anatómicas y fisiológicas de los pacientes, a través de la combinación de materiales que tanto al tacto como a la vista, son muy semejantes a la realidad. Igualmente mediante la interfaz de software, son capaces de responder a las acciones realizadas por los estudiantes (maniobras, técnicas, fármacos...), de un modo prácticamente idéntico a como lo haría un paciente real. (Alonso y cols, 2004)

Los software reproducen los estados clínicos integrales de un paciente a la vez que recogen y registran todos los sucesos acontecidos durante la intervención. El sistema se completa con la implantación de un sistema de Audio-Video, que permite tanto el registro de las distintas sesiones, como la comunicación del instructor con los alumnos.

También se pueden incluir en este grupo todas las herramientas multimedia que permiten al alumno enfrentarse a casos clínicos, con la

posibilidad de disponer de sonidos, imágenes de radiología y de electrocardiografía (ECG), etc., permitiendo que el estudiante mejore sus conocimientos.

Nuestra experiencia con la Simulación Clínica en Enfermería

En la UCAM consideramos la simulación como un espacio donde poder vincular las materias teóricas y la formación práctica, de modo que contribuya a dar sentido, contextualizando y significando la teoría, y reorganizando, redirigiendo y haciendo visible el proceso de aprendizaje adquirido durante la formación práctica.

En la UCAM la Simulación se imparte como parte integrante del Practicum, de modo que comparte con ella los objetivos de aprendizaje. De este modo la simulación forma parte de la formación práctica de los alumnos, asumiendo junto al Practicum, el papel vertebrador que éste tiene para la formación de las enfermeras (Medina Moya, 1998). Esta puesta en valor del conocimiento práctico, es una de las principales ideas que inspiraron la articulación del Practicum en Enfermería de la UCAM. Se distribuye a lo largo de los tres últimos cursos del grado, de una forma progresiva, y articulada con el resto de materias del curso de grado en el que se encuentra inmerso.

Esta vinculación de la Simulación al Practicum, nos permite,

- Controlar los procesos dados en la práctica clínica, de modo que podamos corregir prácticas desviadas o errores asumidos por el paso del tiempo
- Incitar, estimular y propiciar a la reflexión en la acción y desde la acción.
- Evaluar de una forma controlada y lo más objetiva posible el nivel de competencia del alumno de acuerdo a lo exigido en su plan de trabajo.

Con todo ello consideramos que estamos mejorando los procesos de aprendizaje práctico, potenciando la capacidad reflexiva y de autoaprendizaje de nuestros alumnos, fomentando la búsqueda activa de información, la práctica basada en la evidencia y reduciendo la tradicional brecha entre el conocimiento teórico y la práctica asistencial.

Esta implementación de la Simulación en el Practicum se lleva a cabo en la UCAM desde el curso 2011-2012, suponiendo aproximadamente el 10% de la carga horaria presencial total del Practicum. Pese a este "poco representativo" peso horario, la simulación supone el 50% de la calificación de los alumnos en dicha materia, obteniendo el otro 50% de la valoración de los tutores de prácticas en los centros sanitarios, el desarrollo de los portafolios, planes de cuidados, y otras tareas. Este alto % en la calificación del Practicum, no hace sino reafirmar el papel "director" que otorgamos a la simulación de modo que potenciamos su papel como técnica evaluadora de competencias.

La Simulación comparte objetivos educativos con el Practicum en el que se integra de modo que disponemos de 6 Simulaciones, cada una de ellas vinculada a un Practicum.

A lo largo del curso académico, pasan por las instalaciones de simulación, todos los alumnos matriculados de los Practicum correspondientes a los cursos de segundo, tercero y cuarto de grado, lo que supone entre 1000 y 1200 alumnos.

Disponemos de 4 salas SMER, dotadas de materiales diversos, con capacidad para generar entornos reales de la práctica diaria de enfermería tales como, habitaciones hospitalarias, boxes de urgencias y UCI, quirófanos, consultas de Atención Primaria, paritorios, neonatología, etc, así como el equipamiento apropiado para cada entorno (respiradores, monitores, desfibriladores, etc), así como distintos dispositivos para la caracterización de actores (heridas, pechos artificiales, etc).

Cada sala SMER, está compuesta por una “sala de demostraciones”, dotada como si de una unidad hospitalaria se tratara; una “sala de control”, separada de la anterior por un cristal opaco, (permite la visión desde la sala de control pero no a la inversa) y donde se encuentra el instructor; “sala de debriefing”, donde se encuentran el resto de compañeros-observadores, que en tiempo real están viendo lo que sucede en la sala de demostraciones.

Desarrollo de una Sesión de Simulación Clínica con un SMER en la UCAM

Las sesiones de simulación se realizan en grupos de tamaño medio (15-20 alumnos aproximadamente) distribuidos por pequeños grupos de trabajo compuestos de entre 2 y 3 personas.

Las sesiones de simulación se programan de una forma seriada de manera que en la primera sesión se comentan los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y se elaboran los grupos de trabajo. En esa sesión se distribuyen los escenarios clínicos previamente diseñados por el docente, donde se especifican los datos del paciente, las condiciones clínicas y los objetivos de aprendizaje que se persiguen con dicho caso.

Tras unos días, en la sesión posterior, el grupo se “enfrenta” a la situación planteada. Estas situaciones tienen una duración aproximada de 15 minutos durante los cuales los alumnos deben actuar según su criterio intentando cumplir con los objetivos planteados. Un buen trabajo previo del grupo, con búsquedas de información, sobre la patología, tratamientos, cuidados, distribución de roles, etc, hace que el escenario se complete con éxito.

Durante el desarrollo del escenario y según la planificación de la sesión, el instructor puede interaccionar directamente vía audio con los alumnos simulando distintos roles (paciente, médico, familiar...), así como se puede dar la participación de “actores” con el papel de familiares, personal auxiliar, etc., que aumenten el realismo de la situación.

Lo que sucede en el escenario es observado a través de circuito cerrado de video, por el resto de compañeros. Tanto los compañeros como el docente, disponen de distintos documentos mediante los cuales, valorar lo realizado por sus compañeros, tanto de forma positiva como de forma negativa. Esta sesión igualmente es grabada en formato A-V compatible con los Pcs.

Finalizada la sesión de simulación, los alumnos pasan a la sala general, con el resto de sus compañeros y se realiza un debriefing grupal. Para apoyar el debriefing se usa (en ocasiones, no siempre) la grabación de lo ocurrido de modo que los participantes puedan observar de forma directa cómo han actuado.

En total la sesión puede durar unos 60 minutos por cada escenario.

El rol del docente en Simulación Clínica

El uso de la simulación como estrategia didáctica, depende de la interacción de cuatro elementos: el maniquí o simulador que se utilice, el diseño de la actividad de aprendizaje propuesta, el objetivo de aprendizaje, y el rol del docente. Tres de los cuatro elementos, son de carácter puramente educativos, y por tanto dependientes del papel que juegue el docente. Entonces, ¿el uso y aprovechamiento de la simulación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, depende de las instalaciones y recursos materiales con los que se cuente, o del papel que el profesor, juegue en el proceso?

Los docentes de simulación clínica, son considerados más como “facilitadores”¹, gestores del proceso de aprendizaje del alumno. Abandonan por tanto la tradicional figura del docente, poseedor de conocimiento. Como “facilitador” guía la actividad de aprendizaje en simulación para optimizar las oportunidades al alumno de experimentar experiencias lo más cercanas a la realidad de las cuales poder aprender los objetivos propuestos. En el contexto español, este rol docente en simulación clínica se conoce como “instructores” o “monitores”.

Como señalan Pales y Gomar (2010), ningún simulador permite por si solo una enseñanza completa debiendo reconocer que es siempre parcial. La combinación de varios métodos de simulación y sobre todo la capacidad del profesor para aproximarlos a la realidad y conectarlos con la práctica clínica son las claves para obtener el máximo provecho.

Jeffries (2003), considera necesario “enmarcar” la simulación, para poder estudiar y evaluar la eficacia de esta técnica en la educación en enfermería, haciendo especial referencia al rol que juegan los docentes en la implementación de la simulación clínica.

La Nursing Association for Clinical Simulation Learning (NASCL), publica una serie de normas relativas a las buenas prácticas en simulación. Una hace referencia expresa a la competencia de éste como determinante del éxito de la experiencia educativa (INASCL, 2011).

¹ En el ámbito anglosajón, se hace referencia al docente en simulación clínica en enfermería como “Nursing Simulation Facilitator”.

Podemos describir tres roles principales relativos a la figura del docente en simulación clínica:

El papel del instructor como “diseñador de escenarios”.

La planificación de la sesión de simulación comienza tiempo antes de la misma, con la elaboración del “escenario clínico”. Vamos a entender el “escenario clínico” como la propuesta de una situación en la que se reproduce lo mas fidedignamente posible un entorno en el que se han de aplicar una serie de cuidados, y donde el alumno ha de poner en juego distintas habilidades, conocimientos y destrezas tanto técnicas como psicosociales, en post de mostrar distintas competencias propias de su nivel de formación. Como señala Jeffries (2007), el diseño de un escenario clínico, es una faceta nuclear para el éxito de la simulación siendo éstos acorde a los objetivos propuestos inicialmente y al nivel de complejidad adecuados a la situación inicial del alumno. Los escenarios deben suponer un reto para los alumnos, pero guardando de no ser inalcanzables.

Como nos apunta Maestre, y cols (2013) “un escenario se probará válido si genera en el participante el modelo mental deseado y que coincida con los objetivos planteados”. Igualmente considera como características ideales de los escenarios, que éstos sean realistas y reproducibles en aras de su estandarización y medición objetiva de resultados.

Todos estos condicionantes, exigen un arduo trabajo de planificación previo; el docente debe tener una conexión con los escenarios reales cercana, cuando no contar con vasta experiencia clínico-asistencial, pues es un modo en el que poder dotar de realismo a los casos a proponer. Basar la experiencia de aprendizaje en casos reales, dota al caso de justificación interna y externa frente a los alumnos. De este modo se pueden trabajar situaciones que los alumnos demanden por su escasa presencia en los contextos prácticos, o que los instructores consideren apropiado por su relevancia, su representatividad o la gravedad de las posibles consecuencias para el paciente y/o los futuros profesionales sanitarios.

El manejo de tecnologías y aplicaciones informáticas

El manejo de sistemas de Simuladores de Alta Fidelidad, implica la implementación de distintos hardware y software que posibilitan que el maniquí represente fielmente los sistemas anatómico-fisiológicos de una persona, responda a las intenciones formativas del docente, y registre fielmente lo realizado por parte de los estudiantes para su posterior valoración y reflexión. Por tanto se debe dominar el hardware y software propio del maniquí, el hardware y software del sistema de registro en audio-video, y el hardware y software que permite la observación en tiempo real de lo realizado por parte de los compañeros.

El cambio del “rol activo” al “rol facilitador”

La simulación clínica en tanto metodología activa de aprendizaje, “encarna” todos los atributos, bondades y deficiencias propias de éstas. Como reconocen Gomar y Pales (2013), gran parte del peso de la enseñanza recae en el profesor, que debe cambiar su modelo docente tradicional. El alumno es el propio gestor de su conocimiento, de sus intereses y motivaciones, de su propia actividad condiciona el propio aprovechamiento de su proceso de enseñanza-aprendizaje. El “profesor”, adopta un papel “facilitador”, un “conductor de experiencias”; el profesor se preocupa por poner al alumno en contacto con las situaciones de aprendizaje para que sean ellos los que construyan su propio aprendizaje, en base a las propias experiencias previas, la búsqueda de conocimientos, y la capacidad de reflexión e integración de los conocimientos nuevos. Esto exige que el “instructor de simulación” posea capacidades para motivar al alumno a cambiar su propio rol pasivo, cultivado a lo largo de su trayectoria educativa.

Como facilitador del proceso de aprendizaje, el docente en simulación clínica debe:

- Gestionar y evaluar adecuadamente el trabajo de grupo e individual en el seno del mismo.
- Estimular la búsqueda activa de información relativa al escenario clínico que han de trabajar.
- Contextualizar los distintos roles que los alumnos han de jugar a la hora de afrontar el escenario clínico.
- Motivar al alumno a adoptar ese papel “activo” en detrimento del tradicional rol pasivo de otras materias.
- Estimular la reflexión “en la acción” y “sobre la acción” por parte de los alumnos “participantes” y “observantes”.
- Incitar a la participación colectiva del gran grupo en la observación de lo realizado por los compañeros.

En 2010 el Center for Medical Simulation (CMS) de Boston elabora una herramienta, la Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (DASH®), que pretende orientar el rol del instructor de simulación a lo largo del Debriefing. Para ello recoge la información de lo ocurrido durante el Debriefing a partir de la información de los alumnos y los propios instructores, mediante tres distintos tipos de cuestionarios: “DASH® rater versión”, “DASH® student versión” y “DASH® instructor versión”

Si bien estos documentos pretenden evaluar el comportamiento durante los Debriefing, de una forma secundaria, nos ofrece una “guía” de buenas prácticas del instructor en simulación durante el Debriefing. El DASH, incluye seis elementos clave del Debriefing. En todos ellos se valora cómo se comporta el instructor.

Todas estos comportamientos son sintetizados en una guía (DASH® handbook, 2011), de la que podemos extraer las siguientes conclusiones

respecto a cómo se debe comportar un instructor en simulación durante el Debriefing:

- Respeta las actuaciones y el punto de vista de los alumnos, evitando actitudes correctoras.
- Ayuda a los participantes a reflexionar sobre lo ocurrido y las distintas formas de poder actuar.
- Incita a que los alumnos expresen sus reacciones y comportamientos y sentimientos durante el desarrollo de la simulación.
- Colabora con los participantes para resumir lo aprendido durante la simulación.
- Provoca una discusión participativa: utiliza ejemplos concretos y los resultados como base para la discusión; revela razonamientos y juicios propios acerca de lo ocurrido
- Utiliza el video y la reproducción para la revisión
- Proporciona un feed-back sobre lo ocurrido y el rendimiento objetivo, evitando los comentarios correctivos, o sancionadores sobre lo ocurrido.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, podemos argumentar que tras todo lo dicho, la figura del Instructor en Simulación Clínica, es el eje sobre el que pivota esta como estrategia docente, cuyo resultado en la formación de profesionales de la salud está más que demostrada.

Parece claro que tan importante como la dotación de medios técnicos es el papel que el instructor juega para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje que se persiguen.

Por ello el instructor en simulación clínica debe:

- Elaborar y diseñar los escenarios de una forma realista, centrados siempre en que en ellos, los alumnos puedan explorar distintas habilidades que los conduzcan a conseguir los objetivos de aprendizaje.
- Incentivar y motivar a la participación activa, el razonamiento crítico y la búsqueda de información que justifique las acciones realizadas por parte de los participantes durante la simulación.
- Propiciar el aprendizaje a partir de la discusión de los propios participantes y los observadores (el resto del grupo y el instructor), evitando el adoctrinamiento y la lección magistral, construyendo el aprendizaje desde la reflexión y la autocritica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Felpete A.J., Abajas Bustillo R, De La Horra Gutiérrez I, Hoz Cuerno V, Llata Agüero G, López López L. M, Sánchez Herrán B. (2004) Simuladores de escala real en el entrenamiento de Enfermería. *Revista ROL Enfermería*. 27(7-8), 510-518
- Debriefing Assessment For Simulation In Healthcare (Dash) (2011). The Center For Medical Simulation. On Line. Consultado El 20 De Marzo De 2013. Disponible en http://www.harvardmedsim.org/_media/DASH.handbook.2010.Final.Rev.2.pdf
- Gomar Sancho, C., Palés, Argullós, J. (2011) ¿Por qué la simulación en la docencia de las ciencias de la salud sigue estando infrautilizada? *Educación Médica*. 14 (2): 101-103.
- INASCL Board of Directors (201). “Standard V: Simulation facilitator”. *Clinical Simulation in Nursing*, 7(4S),14-15.
- Jeffries, P. R. (2003). Designing, Implementing, And Evaluating Simulations used as teaching strategies in nursing. *Nursing Education Perspectives*, 26(2), 96-103.
- Jeffries, P. (2007). Simulation in nursing education: From conceptualization to evaluation. National League for Nursing: New York.USA
- Krohn Herrmann, E. (2008). Remembering Mrs. Chase. *NSNA Imprint*. Feb-March. On line.(Consultado 11 de marzo de 2013). Disponible en www.nsna.org/Portals/0/Skins/NSNA/pdf/Imprint_FebMar08Feat_MrsChase.pdf
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning. New Jersey: Prentice Hall Inc
- López Sánchez, M., Ramos López, L., Pato López, O., López Álvarez, S. (2013) La SimulaciÓn clínica como herramienta de aprendizaje. *Cirugía Mayor Ambulatoria*, 18(1), 25-29.
- Maestre J.M., Sancho R., Rábago, J.L., Martínez, A., Rojo, E., Del Moral, I. (2013) Diseño y desarrollo de escenarios de simulación clínica: análisis de cursos para el entrenamiento de anestesiólogos. *Fundación Educación Médica. FEM*. 16 (1), 49-57. On line. Consultado el 16 de marzo de 2013. Disponible en www.fundacioneducacionmedica.org
- Medina MoyA, J.L. (1998). *La Pedagogía del Cuidado: Saberes y Prácticas en la Formación Universitaria en Enfermería*. Barcelona: Ed Leartes Psicopedagogía.
- Nehring, W.M., Lashley, F.R.(2010) *High-Fidelity Patient Simulation in Nursing Education*. NY, USA: J&B Publisher.
- Palés Argullós, J.L., Y Gomar Sancho, C. (2010). El uso de las simulaciones en educación médica. *TESI*. 11 (2), 147-69.
- Rabanal, J.M., Del Moral, I., Quesada, A., Diaz De Terán, J.C., Borregán, J.C., Teja, J.L., Olalla, J.J., Castellanos, A., Torio, J.(2003). Los Simuladores

-
- Médicos en la formación continuada: nuestra experiencia con 553 médicos de urgencia hospitalaria. *Emergencias*, 15, 333-338.
- Ravert, P.K. (2004). *Use of a human patient simulator with undergraduate nursing students: A prototype evaluation of critical thinking and self-efficacy*. University of Utha. On line. Consultado 15 de marzo 2013. Disponible en <http://content.lib.utah.edu/cdm/ref/collection/etd1/id/1532>
- Riancho, J., Maestre J.M., Del Moral, I., Riancho, J.A. (2012). Simulación clínica de alto realismo: una experiencia en el pregrado. *Educación Médica*. 15 (2), 109-115. On line. Consultado 15 de marzo 2013. Disponible en www.educmed.net
- Sanford, P. (2010). Simulation in nursing education: A review of the research. *The Qualitative Report*, 15(4). On line. Consultado el 18 de marzo 2013. Disponible en <http://www.nova.edu/ssss>
- Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Waxman, K. (2010). The development of evidence based clinical simulation scenarios: Guidelines for nurse educators. *Journal of Nursing Education*, 49, 29-35.
- Wotton, K., Davis, J., Button, D., & Kelton, M. (2010). Third-year undergraduate nursing students' perceptions of high-fidelity simulation. *Journal of Nursing Education*, 49(11).

EN BUSCA DEL TUTOR PERFECTO

Andrés Rojo Rojo

Universidad Católica San Antonio Murcia

Ana M^a Lorente Gallego

Universidad Católica San Antonio Murcia

INTRODUCCIÓN

La actividad tutorial en la formación de la enfermera, existe prácticamente desde que esta actividad profesional se desarrolla como tal. Si nos remontamos a la importancia de la función del “tutor” en la formación de otros profesionales, podríamos concluir lo mismo, “la relación de los tutores sobre los aprendices puede condicionar el desarrollo como profesional de éste, y con ello influir en el devenir de la propia profesión”.

El tutor, considerado como aquella persona que inmersa en el contexto laboral acompaña, asesora, explica, y evalúa a sus futuros colegas, se encuentra presente en el aprendizaje profesional y en la formación de profesionales desde tiempos inmemoriales. En las prácticas clínicas de enfermería resulta imprescindible la figura de un tutor que pueda responder a las diferentes cuestiones que presenten los alumnos que las realizan, dado que la enorme complejidad que caracteriza esa fase del aprendizaje.

En la actualidad el panorama de la acción tutorial comienza a despertar cierto interés entre la comunidad educativa e investigadora; en particular en la formación de profesionales sanitarios, a nivel nacional, destacan las aportaciones realizadas sobre este tema (tutoría, tutor, docente clínico, etc.) por parte de la Medicina, en particular relacionada con la formación postgrado de profesionales (tutor de Médicos Internos Residentes). Respecto a las aportaciones realizadas desde el ámbito de la enfermería, el bagaje investigador es dispar; así pues, mientras en el contexto anglosajón (USA y UK principalmente) tradicionalmente han mostrado un especial interés en cómo se forman los futuros profesionales en la práctica, potenciando la figura del tutor como figura fundamental de la misma (mentor, preceptor, clinical teacher, o instructor), en el contexto nacional, la literatura al respecto es escasa, si bien, se aprecia un creciente interés en el tema.

EL PRACTICUM EN EL GRADO DE ENFERMERÍA EN LA UCAM

La ORDEN CIN/2134/2008, 3 de julio (BOE 174 de 19 JULIO 2008) que establece los requisitos de los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Grado en Enfermería, define las competencias que los estudiantes deben adquirir agrupándolas en tres módulos, el tercero de los cuales lo constituye en su mayor parte el Practicum, lo que supone el 35% (84 créditos ECTS) del total de nuestro plan de estudios.

Se conforma de esta manera una materia transversal en el currículo del Grado en Enfermería, que aglutina la tradicional formación práctica. Esta asignatura se convierte en el eje vertebrador de la formación enfermera, como afirma Medina Moya:

"En el Practicum, además de aplicar las evidencias, las estudiantes deberán aprender las formas de indagación que las enfermeras usan cuando se hallan inmersas en las situaciones inestables, ambiguas y poco claras de la práctica cotidiana. Aprendizaje sólo accesible a través de la reflexión en la acción. Desde esta perspectiva se definen las siguientes premisas" (Medina Moya, 1999, 228)

Pese a la importancia que la formación práctica se reconoce para la formación de futuros profesionales competentes, la distribución de la carga horaria del Practicum, queda a criterio de cada facultad. Desde la UCAM, abogamos por esa "transversalidad" curricular del Practicum, y por ello los créditos asignados al mismo se distribuyen de forma creciente a lo largo de los tres últimos cursos académicos. De este modo el Practicum se encuentra distribuido en seis grados integrantes unos de otros (no se puede progresar a uno superior sin tener superado el inmediatamente inferior).

El tutor como agente de formación

Se considera Tutor de Pregrado de Enfermería, "El Profesional de Enfermería que asume voluntariamente la responsabilidad del aprendizaje práctico clínico de los estudiantes en su ámbito de trabajo y durante su jornada laboral, planificando, coordinando y evaluando dicho aprendizaje; siendo referente y soporte pedagógico del estudiante" (Agencia Lain Entralgo, 2009).

Sin embargo, pese a esta voluntariedad, para ser tutor de enfermería en el Servicio Murciano de Salud, no se exigen requisitos mínimos como pudieran ser experiencia mínima, formación pedagógica o contratación estable, estando cualquier enfermero titulado y legalmente contratado capacitado para ser tutor, si es su voluntad. Del mismo modo el tutor no percibe remuneración económica por su labor como docente clínico.

Por otro lado, el Código Deontológico de la Enfermería Española, en su artículo 72, describe el papel participativo de la enfermera en la responsabilidad de educación a todos los niveles, circunstancia que lo dota de una cierta "obligatoriedad moral".

Ahora bien, este carácter voluntario de los tutores, choca frontalmente con conclusiones obtenidas de trabajos como los de Pérez y cols. (2002), donde se pone de manifiesto que los tutores se sienten insatisfechos y frustrados al realizar su labor docente, por distintos aspectos entre los que se

incluyen “vivir como impuesta la labor de tutor, no estar remunerada, y escasamente reconocida”.

En otro orden, otro aspecto a tener en cuenta es la relación docente que se establece entre el tutor y el alumno. En la literatura han sido descritos distintos modos de supervisión o tutorización en el aprendizaje clínico, siendo el más popular el “one by one”, o “supervisión individualizada”, en el que una persona (tutor) es asignada a un estudiante, para su guía, consulta, referente clínico, etc. Respecto a ésta, en el contexto español, Castillo Parra (2007) nos comenta que la relación entre el tutor y el alumno es de tipo vertical y unidireccional en donde el estudiante asume su posición inferior a su tutor, tanto por su falta de conocimientos como por su inexperiencia en ése área específica de enfermería donde el tutor es quien posee el saber para poder actuar. Igualmente autores como Ferrer y cols. (2003) afirman que el rol que juega el alumno es un rol “imitativo” y “acrítico”, pues el alumno se limita a realizar las indicaciones de su tutor, repitiendo de forma irreflexiva cada paso de los cuidados y técnicas a realizar.

Distintos autores nos muestran que los tutores carecen de formación o conocimientos pedagógicos adecuados para afrontar el proceso de aprendizaje de un alumno (McKenna, 1997), que no suelen conocer cuál es su papel ni su función en la formación práctica de los alumnos, ni cómo actuar con los estudiantes para formarlos adecuadamente, (Groos y cols, 1993), preocupándose frecuentemente mas por cómo se socializan los alumnos que como por el grado de consecución de objetivos y competencias.(Coerzee, 2004).

Características del tutor ideal

Saura (2007), considera que el buen tutor es el que es un docente efectivo, es decir, el que hace que el alumno aprenda, no el que enseña o intenta enseñar. Considera que el aprendizaje debe ser individualizado, debe contar con el imprescindible interés y la motivación del aprendiz a través de un proceso activo, centrado en el aprendizaje significativo, basado en la realidad y con verificación de los resultados.

A este respecto, Market, citado por Triviño y cols (2009) identificó, 11 atributos que caracterizan un buen docente, basándose en las propias opiniones de los docentes, de las que destacamos: *Posee vocación docente y gran entusiasmo e interés por enseñar; Facilita la participación de los estudiantes; Posee una buena base de conocimientos; Esta siempre disponible para los estudiantes; Es innovador; Promueve el aprendizaje activo y el autoaprendizaje; Crea atmósfera donde los estudiantes trabajan por motivación intrínseca.*

Por otra parte McLean (2001), basado en la opinión de los estudiantes, establece que un buen “educador clínico” es un buen comunicador, accesible, comprensivo, dispuesto a ayudar, amistoso, experto en el conocimiento que enseña, sensible a las necesidades y problemas de los estudiantes, entusiasta

e interesado en lo que enseña, paciente y tolerante, motivador, buen guía, y no enjuiciador.

Ruiz Moral (2010), nos comenta de una forma acertada, que la docencia es ante todo una forma específica de relación profesional. El objetivo de esa relación es conseguir que el alumno adquiera las competencias necesarias y se cumplan por tanto los objetivos de aprendizaje previstos. Para ello este autor, nos ofrece un decálogo básico para enseñar en la práctica clínica. (Ruiz Moral, 2010, 8)

Antecedentes

Destacan estudios como los de Löfmark y Wikblad (2001), en los que tras analizar opiniones de alumnos de enfermería destacaron los aspectos positivos y negativos recogidos por los mismos, de la siguiente manera: como positivos aspectos como la realización de actividades controlados por una enfermera, en entendimiento global del contexto de prácticas; como negativos para el proceso de aprendizaje, los problemas en la relación tutor-alumno, los defectos organizativos de las prácticas clínicas y los problemas relacionados con las propias experiencias negativas de los alumnos (defunciones, etc..). Otros autores como Papp y cols. (2003) publicaron resultados idénticos en distintas investigaciones.

Igualmente autores como Ortego y cols. (1996) y Siles y cols. (1998), afirman que los estudiantes se sienten al inicio de sus prácticas ansiosos y estresados, con un déficit de conocimientos e inseguros, desapareciendo esta situación con el paso del periodo de prácticas.

En el contexto nacional, algunos trabajos han tratado de manera tangencial el tema de la relación entre tutor y alumno, al analizar aspectos como el grado de satisfacción de ambos colectivos; así por ejemplo, Pérez y cols. (2002) nos muestran que ambos colectivos se encuentran descontentos; en el caso de los estudiantes, la insatisfacción se relaciona con la falta de interés que perciben por parte de los tutores y la falta de formación de los mismos como docentes.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Las relaciones que se establecen entre los distintos actores de la actividad tutorial y entre el tutor y el alumno en particular, es un objeto complejo que incluye relaciones personales y la intersubjetividad de las personas implicadas en el proceso.

Esta investigación se realiza durante el presente curso 2012-2013, en particular en el segundo semestre, entre los meses de enero y marzo de 2013. El **objetivo general** con el que afrontamos este estudio, es identificar las características ideales del tutor de prácticas clínicas de enfermería y nos planteamos los siguientes **objetivos específicos**: Determinar cuáles son los

aspectos más influyentes en el aprovechamiento de las prácticas clínicas por parte de los alumnos; Determinar la percepción de los alumnos de enfermería hacia los tutores de las prácticas clínicas y su labor como docentes clínicos; Definir las características ideales del tutor de enfermería por parte de los alumnos.

Para ello planteamos un **estudio descriptivo de corte cualitativo**, usando como instrumento el **Grupo de Discusión** (GD).

La **población** a estudiar fue el colectivo de alumnos de 3º grado de Enfermería que ya habían cursado el Practicum III. Se realizó un “**uestre por conveniencia**”. Los seleccionados respondieron a criterios de voluntariedad, características de homogeneidad de grupo (haber cursado los tres Practicums lo que implica al menos 500 horas de estancias clínicas) y heterogeneidad (edad, sexo, cargas socio-laborales). La selección se realizó a través de “informantes clave” a compañeros suyos que han participado como colaboradores en este trabajo.

Se planteó por tanto la realización de dos GD, para recoger la opinión de los alumnos sobre los tutores y su experiencia con los mismos durante su estancia en los centros sanitarios. En relación al número y duración de las sesiones, se acuerda que lo idóneo son entre seis y ocho participantes en cada grupo reunidos en un periodo no inferior a 60 minutos ni superior a 90.

Respecto al perfil de los sujetos participantes, se seleccionaron un total de 15 sujetos (5 hombres y 10 mujeres), con edades comprendidas entre los 20 (seis sujetos) y los 45 (2 sujetos) años (media de edad 25 años), compartiendo un 26% (4 sujetos) de ellos actividades académicas con las laborales.

En el proceso de diseño de los GD, se tuvieron en cuenta los mencionados factores de homogeneidad y heterogeneidad.

La configuración final de los GD, en relación a los factores de heterogeneidad, se establecen de la siguiente forma:

- GD1: 8 participantes: 5 mujeres; 3 hombres; edad media: 28 años; 2 participantes “experiencia negativa”; 3 participantes “experiencia positiva”; 3 “no se posiciona”. 6 “estudia” y 2 “estudia y trabaja”.
- GD2: 7 participantes: 5 mujeres y 2 hombres; edad media 22 años; 2 participantes “experiencia negativa”; 2 participantes “experiencia positiva”, 3 “no se posiciona”. 5 “estudia” y 2 “trabaja y estudia”.

El desarrollo de las sesiones de GD, la duración del GD1 fue de 75 minutos; la duración del GD2 fue de 80 minutos. El investigador adoptó el papel de “moderador” planteando preguntas abiertas con el fin de estimular el pensamiento del grupo y la participación de los integrantes en la discusión, en caso de “vía muerta”.

Posteriormente las sesiones fueron transcritas y se realizó una categorización de los contenidos, para conseguir una comprensión amplia de los discursos en relación a cada una de las dimensiones enunciadas.

Las dimensiones del estudio planteadas en esta investigación fueron las siguientes: a) Percepciones sobre aspectos generales de las prácticas clínicas. b) Determinación de las prácticas docentes llevadas a cabo por el tutor. c) Descripción de las características del “tutor ideal”.

Análisis y Discusión de los Resultados

El análisis textual de las transcripciones nos arrojó estructuras simulares en ambos grupos. A continuación citamos los aspectos más destacados.

Percepción sobre aspectos generales de las prácticas clínicas.

La experiencia que los alumnos tienen sobre el periodo práctico, se ve influido por aspectos organizativos. De la conjunción de aspectos como la personalidad, situaciones personales, y la organización de las estancias clínicas, el alumno tendrá una vivencia de las mismas y de la relación que tiene con el tutor.

Los alumnos de forma genérica, destacan como negativo aspectos organizativos como la saturación de horarios consecuentes de la aglutinación de horarios al presentar sesiones prácticas, de simulación y seminarios de seguimiento de la propia asignatura. Manifiestan sentir estrés al respecto:

G1E4: "...es un estrés de que a lo mejor tienes el mismo día simulación, seguimiento y prácticas, y si faltas a prácticas tienes que recuperar con mas días... entonces claro, compaginar todo eso es imposible..."

Consideran que la oportunidad de aprendizaje de las prácticas se encuentra condicionada por el tutor y el lugar donde realizan las prácticas, y puesto que ambos factores son al azar; esto les genera estrés. Especialmente al principio del periodo práctico; una vez finalizado ya conocen a lo que se tienen que enfrentar y se adaptan. Estos datos no hacen más que confirmar las conclusiones de Ortego y cols. (1996), Siles y cols. (1998), Löfmark y Wikblad (2001) y Papp y cols. (2003) al comentar la influencia de los aspectos organizativos sobre el potencial aprendizaje de los alumnos en las prácticas.

Al igual que Pérez y cols. (2002) los alumnos observan cierto nivel de bourn-out en el profesional de enfermería, especialmente en los centros de gran tamaño. Este aspecto afecta a la hora de su comportamiento como tutor, y las razones que intuyen son:

G1E3: "... hay mucha gente de nuestra clase que está teniendo problemas en el Hospital XXX... es que están muy quemados. G1E6: ... hay menos gente trabajando, para el mismo trabajo, les han bajado el sueldo,.. y encima nosotros..." .

Determinación de las prácticas docentes llevadas a cabo por el tutor

En este apartado destacamos aspectos del discurso relativos a las conductas y comportamientos que el tutor ha realizado con el alumno orientado al aprendizaje práctico.

- *Modelo tutorial*

A pesar de la elección del modelo tutorial “one by one” desde la Unidad de Prácticas de Enfermería de la UCAM, los alumnos manifiestan haber vivido distintos modelos: el ya comentado “modelo uno-uno” y el que podríamos denominar “modelo a-tutorial” o “tutoría grupal”, en el que no existe un referente tutorial, sino que cada día el alumno es tutorizado por una persona distinta.

“G1E1: Yo no he tenido tutor, no puedo hablar de la experiencia del tutor, le puedo hablar que me mandaban con una enfermera cada día del turno que tocaba.... Había de todo, estaba con unas que si querían alumnos, había gente que no quería alumnos, había que respetarla,... pues la verdad es que yo tengo mala experiencia con ese año de prácticas, aunque realmente no aprendí mucho, por mucho interés que yo mostrara...”

Parece claro que cada unidad o servicio independientemente del hospital en el que se encuentre, determina un modelo tutorial acorde a cuestiones como el personal con el que cuenta, la carga de trabajo de la unidad, etc. Esta decisión es asumida por el Supervisor/a de la planta, que a todos los efectos hace se “tutor formal” puesto que en muchas ocasiones el resto de personal no figura como tal.

Siendo esos criterios justificados, lo cierto es que el tipo de organización que se da respecto a la organización tutorial influye en el aprendizaje que los alumnos llevan y condicionan el comportamiento de los mismos.

La relación uno a uno, es vista como positiva por aquellos que no han tenido un tutor fijo, sino que cada dia “acompañaba” a una persona distinta, destacando la seguridad que éste transmite, al mantener una coherencia en las actividades que realizan:

“G1E1: ...con un tutor tienes mucha más seguridad que cuando uno no tiene y lo pone así y otro lo pone así porque al final tu eres estudiante y aunque sabes lo que tienes que hacer si lo hacen de 5 maneras distintas y tu al final dices ¿cuál será? Tu sabes cuál es la más idónea porque lo sabe la teoría pero realmente tú necesitas....”

La relación “a-tutorial”, es descrita como desagradable, y poco efectiva respecto al aprovechamiento educativo de la misma al carecer de una relación directa en la que el tutor guíe el trabajo. De este modo las relaciones tutor-alumno quedaban circunscritas a que el tutor hubiera asistido con anterioridad al servicio y ya conociera al alumno. No obstante, aquellos alumnos que tienen un tutor asignado, valoran de forma positiva la participación de otros profesionales, al poder:

“G2E2 “observar distintas maneras de hacer las cosas, aunque luego yo haga las cosas como me las dice mi tutor”.

- *Variabilidad de acción profesional*

Los alumnos ponen de manifiesto, la gran diferencia y divergencia de criterios a la hora de actuar como profesionales de enfermería, aspecto que por un lado desorienta respecto a que acción, técnica o forma de proceder es la adecuada para el alumno, y por otro evidencia la ruptura de los aspectos académicos y “laborales” de la profesión de enfermería. Es lo que muchos de los alumnos manifiestan como “vicios profesionales”. Esta situación perjudica

notablemente a la profesión de Enfermería, y contribuye a su “desprofesionalización”, pues no solo genera dudas en el proceder del alumno, sino que le “transmite” una forma desorganizada, a-científica, y subjetiva de actuar.

- *Escasez de justificación teórico-científica de lo realizado*

Otro aspecto a destacar, es la escasez de justificaciones teóricas, empíricas o “apoyadas en la evidencia” que los tutores proporcionan sobre lo que hacen o cómo lo hacen. Aquellos que lo hacen son catalogados como “muy buenos tutores”.

G1E6:... yo tuve un tutor muy bueno en el primer Practicum, con mucho de... “no según la evidencia científica, esto” muy bueno y en oncología ¿entendéis? Yo creo que esa base a mí me él ayudó muchísimo y desde entonces nadie mas me ha dicho nada como eso...

Esto nos muestra de forma indirecta que los profesionales de enfermería con frecuencia actúan de forma irreflexiva, aplicando prácticas de forma “tradicional” o “artesanal” sin justificación alguna. Esto genera un modelo “reproductivo”, lejos del modelo “reflexivo” que desde los ámbitos docentes tratamos de inculcar.

- *Acciones prácticas basadas en la Improvisación, desconocimiento de los objetivos, actuaciones por tareas.*

Los alumnos manifiestan que las actividades que realizan durante sus prácticas clínicas, son determinadas en gran medida por las posibilidades de la planta, y por el “azar” o la “suerte” de poder vivir una situación determinada.

G2E1: .. hay días que estas haciendo lo mismo que el dia anterior, y que el otro... toda la semana igual. Hasta el dia que pasa algo excepcional y tienes que tener la suerte que te dejen participar, o por lo menos mirar... pues ese dia genial porque aprendes algo nuevo....

Todos los alumnos, manifiestan no saber que es eso de un “plan de prácticas”, o de “contrato pedagógico”. Incluso comentan que muchos de los tutores desconocen los objetivos y las competencias que tienen que enseñarles, y que lo único que hacen es enseñarles lo que se hace en el servicio, aunque no sean sus objetivos. Esta situación hace que se formen “profesionales para el puesto” no tanto “prácticas de grado”.

- *Acciones condicionadas a la seguridad del paciente.*

Los alumnos manifiestan que en la mayor parte de ocasiones, la delegación de acciones, especialmente las técnicas, se encontraban sujetas a criterio del tutor, siendo el principal condicionante la “seguridad del paciente” o la “posibilidad de infringir daño al paciente”. Este hecho hace que o bien, no las pongan en práctica en ningún momento de sus prácticas clínicas, o cuando se hacen sean en situaciones “fáciles”, siendo esto contraproducente para su aprendizaje.

G1E4: ... “a mi siempre me decían que las venas eran delicadas.... y no pinchaba nunca... Las venas son delicadas, bueno pues ya, cuando yo esté trabajando le diré “toma 5 euros que me pertenecen por poner una vía” y se lo diré al compañero de al lado.”

Conductas de aprendizaje de los alumnos

Uno de los aspectos más llamativos es el escaso espíritu crítico que muestran los alumnos. Los alumnos no son capaces de advertir al tutor de actividades erróneas, cuando así lo consideran.

Igualmente cuando un tutor corrige lo realizado por un alumno, éste no es capaz de rebatir críticamente lo que éste le comenta, y argumentar porqué lo ha realizado de esa manera y no de otra. Incluso alguno de ellos afirma hacer las tareas mal, de forma contraria a lo que se enseña en la teoría sin advertirlo al tutor, por miedo a contradecir a éste y las posibles repercusiones que pudiera tener para la evaluación.

G1E6: “Y en muchas veces en muchas de las técnicas, que se saltaban pasos, pero no le puedes decir lo has hecho mal porque si no... evidentemente no eres quien para decir eso, pero sí que me ayuda porque veo las técnicas y hay muchas formas de hacer eso, pues yo pienso pues, no hay una forma que es la que dice la evidencia, y como ahora tenemos la teoría tan marcada, me ayuda a decir, ... el vicio ese no lo debo coger, eso tampoco, ... no lavo para poner la sangre, no pone tal...me lo cayo yo,... si yo me tengo que poner delante de él y él no lava la vía para poner la sangre, yo no lavo, pero yo se que lo estoy haciendo mal, ... están todos viciados... yo lo haré mal, yo estoy en mi derecho de equivocarme porque estoy estudiando...”

En ocasiones, los alumnos manifiestan realizar las tareas de forma repetitiva o acrítica, tanto por miedo a suspender por no hacer las cosas como dice el tutor, (y él es quien evalúa), como por mantener una relación “cordial” con el tutor, que dé al tutor confianza en el alumno y le éste le “invite” a participar en mas actividades.

G1E3: ... “a mí me da miedo que me suspendan si no lo hago como ellos dicen...”
G1E6: “... me da miedo a que genere un mal rollo porque yo haciéndolo así he conseguido que me esperen hasta a hacer técnicas...Han estado esperando porque estaba haciendo otra cosa, y decirme a mí, “oye, que te estoy esperando para hacer una extracción”... “para un trasplante de médula”, “¿me la puedo llevar?”. Y eso es maravilloso. De esa manera a mi me ha resultado,... Entonces decir está mal... no, no lo estoy aprendiendo mal, estoy aprendiendo a que eso es un vicio, porque esto es así...”

Los alumnos manifiestan que mantener una actitud activa, es positivo pues hace que el tutor valore esta actitud y te “invite” a participar en las prácticas de cuidados, permitiendo al alumno realizar tareas.

G1E2: “si tú desde el primer momento te muestras con iniciativa y vas con uno o con otro recibes eso (participar en los cuidados). Ahora si desde el primer día te escondes un poco... o quieres saber más que el tutor o algo así... lo que recibes es eso que el tutor dice: “bueno bueno tú sabrás”, y no te dicen de hacer nada.”

De hecho, esta actitud, activa y participativa consideran los alumnos que debe ser recompensada por el tutor, con participación en los cuidados.

Los alumnos valoran positivamente la capacidad de actuar de forma autónoma, pero igualmente evitan el “ir solos”, pues la presencia de un profesional les genera confianza y critican ambos extremos, tanto los tutores que no dejan hacer nada por miedo a que no consiga pinchar, o que le pueda causar daño al paciente, como aquellos que te dejan solo y no te ayudan,

Los alumnos manifiestan, no llevar la iniciativa sino preferir que el tutor realice las acciones técnicas especialmente, para posteriormente “imitar” el proceder. Esto transmite sensación de seguridad al alumno

G2E6: “porque yo por ejemplo siempre me decían ¿quieres hacerlo tu?, y yo le decía...NO,... primero hazlo tu, que yo vea como lo haces y después intento hacerlo.”

Lamentablemente todos estos datos no hacen más que confirmar las opiniones de Castillo Parra (2007) y Ferrer y cols. (2003) respecto a la relación jerárquica que se establece entre el tutor y el alumno así como el escaso espíritu crítico que éstos muestran.

Descripción de las características del “tutor ideal”

Las calificativos con los que definen a un buen tutor según los alumnos, son “activo” “empático respecto al trato con alumnos”

G1E4: que sea empático, simplemente que no nos haga pasar lo que a él le hicieron G1E3: que sea activo... que tenga destreza técnica G1E5: que sea amable, que no nos trate como perros, que nos trate como personas, que no pase de nosotros G1E1: que tenga ganas de enseñar G1E2: que esté actualizado, con evidencia científica G1E6: que tenga al menos tres años de experiencia mínima en el servicio... que no sea novato.... Pero tampoco un “veterano” que esos tampoco enseñan bien... están quemados...

Como podemos observar, de las características y atributos comentados en la literatura (McLean (2001), Market, citado por Triviño (2009), Saura (2007), Ruiz Moral (2010)) los alumnos destacan que el tutor debe poseer carácter voluntario, accesible, empático, y con experiencia clínica. Pero olvidan las características como docente, la capacidad para hacer reflexionar al alumno, etc. Los alumnos cometen el mismo error que critican, al considerar la voluntad y la intuición como el único requisito para ejercer una adecuado rol como docente clínico, lo que nos hace pensar, que cuando estos alumnos sean profesionales posiblemente caigan en las mismas prácticas que hoy critican, confirmando así los estudios de McKenna (1997) y Groos y cols. (1993)

CONCLUSIONES

En conclusión podemos decir, que los alumnos, viven con especial estrés el periodo práctico tanto por los aspectos organizativos como por la incertidumbre de que tutor le tocará y qué relación se establecerá con él. Una vez establecida la relación con el tutor, sienten que éstos no muestran un interés adecuado por su formación, que desconocen los objetivos y que la formación se realiza en gran medida de forma “improvisada” en base a los distintos sucesos que en la unidad se dan; valoran de forma positiva la relación tutor-alumno del tipo “uno-uno”, aunque igualmente valoran la aportación que el resto de profesionales, en particular del resto de enfermeros/as de la unidad; los alumnos llevan una relación “servil” y “acrítica” de lo que los tutores comentan y no cuestionan las prácticas de que éstos llevan a cabo.

Este hecho nos llama la atención pues choca directamente con directrices formativas del título de Grado de Enfermería como la de formar profesionales con espíritu crítico. Más al contrario, se fomenta la práctica irreflexiva, el aprendizaje por repetición e imitación. En parte esta actitud se justifica por el miedo que los alumnos sienten a que el tutor los valore de una forma negativa; es decir, el alumno teme que si no realiza las actividades y cuidados del modo en que el tutor le ha mostrado, éste considere que no sabe hacerlo y le otorgue una baja calificación. Igualmente el alumno se siente preocupado por la relación “personal” que se establece entre ambos, de forma que si ésta es positiva o simpática, beneficiará a la calificación y a la “oportunidad” de que el tutor permita al alumno participar en los cuidados. Por este motivo los alumnos realizarán tantas tareas como el tutor les encomienda (aunque no sean acordes a los objetivos de aprendizaje) no cuestionará sus decisiones, y se mostrarán plenamente colaborativos. Esto nos indica que los tutores usan criterios de evaluación escasamente objetivados, basados en impresiones y que los alumnos tienen tanto o más interés en la evaluación de las prácticas que en el real aprovechamiento y cumplimiento de los objetivos de las experiencias clínicas.

En cuanto al perfil y las características del tutor ideal, señalan como deseable que el tutor muestre un interés y motivación adecuada por la formación de alumnos, que disponga de conocimientos apropiados y actualizados especialmente a nivel profesional, que muestre actitud empática con los alumnos, y que cuente con experiencia en el servicio y/o unidad de una que trabaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Iain entralgo (2009). Guía del tutor de Grado de Enfermería. Agencia Laín Entralgo para la Formación, Investigación y Estudios Sanitarios. Comunidad de Madrid. 3^a ed. Madrid.
- Orden cin/ 2134/2008, de 3 de julio por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para ejercicio de la profesión de Enfermero. (BOE 174 de 19 de julio de 2008). Pg 31680-31683
- Castillo Parra, S. y Vessoni Guioti, R.D. (2007). La relación tutor-estudiante en las prácticas clínicas y su influencia en el proceso formativo del estudiante de Enfermería. *Educare21*, 38.
- Código Deontológico Enfermería Española. Disponible en <http://www.enfermeriademurcia.org/attachments/article/50/codigo-deontologico.pdf>
- Coetzee, M. (2004) Learning to nurse children: towards a model for nursing students. *Journal of Advanced Nursing*. 47 (6), 639-648.
- Ferrer, V., Medina, J.L y Lloret, C. (2003) *La complejidad en enfermería: profesión, gestión y formación*. Barcelona. Leartes.

- Groos, J.W., Aysse, P. & Tracey, P. (1993) A creative clinical education model: tree views. *Nursing Outlook*. 41, 156-159.
- Löfmark, N. & Wikblad, K. (2001). Facilitating and obstructing factors for development of learning in clinical practice: a student perspective. *Journal of Advanced Nursing*. 34(1), 43-50.
- McKenna, L. (1997) Meeting the Learning Needs of Clinica Nurse Teachers: A pilot program. *The Australian Electronic Journal of Nursing Education*, 2 (1) disponible en <http://www.scu.edu.au/schools/nhcp/aejne/archive/vol2-1/lmck21.htm>
- McLean, M (2001). Qualities attributed to an ideal educator by medical students: should faculty take cognizance?. *Med Teach.*, 23(4).
- Medina MOYA, J.L. (1999) *La Pedagogía del cuidado: Saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona Ed. Leartes Psicopedagogía.
- Medina Moya, J.L. y Castillo Parra, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva". *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(2), 303-311.
- Ortego, MC., Santos, P., Blanco, C., Alvarez, L., Rodriguez, E., Lopez, S. (1996) Niveles de ansiedad en los alumnos de enfermería frente a las prácticas clínicas. *Enfermería Científica*. 172-173, 8-12.
- Papp, I., Markkanen, M. & Von Bonsdorff, M. (2003). Clinical environment as learning environment: students nurses' perceptions concerning clinical learning experiences. *Nurse Education Today*, 23 (4), 262-268.
- Pérez, C., Alameda, A., Albéniz C. (2002) La formación práctica en enfermería en la escuela universitaria de enfermería de la Comunidad de Madrid. *Rev Esp Salud Pública*, 76, 517- 530.
- Ruiz Moral, R. (2010) *Educación Médica. Manual para clínicos*. Madrid. Ed Médica Panamericana.
- Saura Llamas, J. (2007). Cómo puede convertirse un tutor en un docente efectivo. *Atención Primaria*, 39 (3), 151-5
- Siles, J., Ballester, M.D., Molero, D., Palao, R., Llorens, M., Juan J., Mellado, F. (1998) La diferencia entre el aula y el centro sanitario: una apuesta por la implicación del alumno en el proceso de armonización teórico-práctica. *Publicación Científica para Enfermería*. 9, 7-11.
- Triviño, X., Sirhan, M., Moore, P. (2009) Formación en educación de los docentes clínicos en medicina. *Rev Médica Chile*, 137: 1516-1522.

¿HAY VIDA MÁS ALLA DEL PRACTICUM? PROPUESTA DE UN DISPOSITIVO DE PROFESIONALIZACIÓN EN ALTERNANCIA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: ¿DE QUE HABLAMOS?

Jorgina Roure-Niubó

Universidad de Lleida

Mehdi Boudjaoui

Université de Lille 1 (Francia)

Josetxo Gutiérrez Berraondo

Instituto Máquina Herramienta (IMH) adscrito a la Universidad del País Vasco

La formación en alternancia aparece como un modo reciente de profesionalización en enseñanza superior combinando el ejercicio de una actividad profesional con contrato de trabajo y la participación en situaciones pedagógicas en el centro educativo. En nuestro país, esta formación todavía no ha alcanzado un desarrollo significativo en el sistema universitario español como en el de otros países europeos que conocen y desarrollan desde hace ya varios años esta modalidad de formación.

En esta comunicación presentamos una estrategia de implantación de una formación en alternancia en enseñanza superior cuyo objetivo es aportar un marco conceptual de las características multidimensionales de un sistema de formación en alternancia.

INTRODUCCIÓN

Raramente, en el decurso de su historia, las universidades se han visto tan solicitadas en el compromiso de satisfacer a una sociedad en la que el conocimiento, la educación, la ciencia, las innovaciones tecnológicas y de la información se han convertido en vector de desarrollo económico. Es por ello que en estos últimos veinte años, a la universidad se le ha otorgado un lugar preponderante para liderar los cambios de una sociedad que se encuentra en un momento complejo de evolución acelerada. La armonización europea de la educación superior y la profesionalización de la universidad juntamente con la mediatización del principio de educación o de formación a lo largo de la vida,

parecen haber conducido a las universidades a plantearse sistemas de formación más flexibles capaces de dar respuesta a las demandas de una sociedad en constante evolución y cambio.

Nuestra comunicación parte con la noción de profesionalización de la universidad, que hoy más que nunca, constituye un elemento particularmente importante en los países europeos (Roure-Niubó, 2011). La profesionalización aparece, pues, como un factor atractivo y de modernidad para las universidades que la promueven en sus estudios. Pero no nos interesa tanto, en el marco de nuestra comunicación, el sentido o la legitimidad de la profesionalización de la universidad sino que nuestra comunicación, pone énfasis en la modelización de las características multidimensionales de un dispositivo de formación en alternancia, a través del caso de la Escuela de Ingeniería del Instituto Máquina Herramienta (IMH) de Elgoibar (País Vasco).

Nuestra comunicación se apoya sobre este sistema de expectativas que conciernen a la educación superior y que nos ha llevado a considerar como en un contexto de fuertes exigencias, en materia de profesionalización de la educación superior, se elaboran y se ponen en marcha nuevas vías de articulación de la esfera académica y de la esfera productiva. En este sentido, progresivamente, las universidades europeas se esfuerzan, cada vez más, para adaptarse a las demandas del mercado laboral con la implantación de formaciones profesionalizadoras.

La profesionalización de los sistemas europeos en educación superior

La noción de profesionalización de la universidad surge a finales de los años 80, sin embargo, la vocación profesional de la universidad, de hecho, no es una cuestión novedosa en sí misma (Wittorski, 2008). En efecto, el fundamento de formaciones como las de medicina, enfermería, formación de maestros y abogados, por ejemplo, tienen, claramente, una vocación de profesionalización a través de una fuerte lógica de articulación con situaciones profesionales, en la que se prepara a los estudiantes para ejercer profesiones bien identificadas (Henry et Bournel, 2012). Una de las vías de profesionalización que se ha venido desarrollando en el decurso de los últimos años en Europa ha sido la formación en alternancia. Sin embargo, si la formación en alternancia es bien conocida en otros niveles educativos de formación, las formaciones en alternancia han sido introducidas recientemente en la educación superior. Dos países europeos se distinguen verdaderamente por la introducción de la alternancia en sus sistemas de educación superior: Francia y Alemania. Estos dos países han instituido la alternancia como una vía de formación en la educación superior. En otros países europeos han privilegiado diversas alternativas de profesionalización y conocen algunas experiencias locales en esta materia.

La formación en alternancia en educación superior trastorna la visión tradicional de una formación basada en la transmisión de conocimientos ya que reposa en el principio de complementariedad (Veillard, 2011) de los conocimientos que adquiere un estudiante en un entorno académico y los que adquiere en situación de trabajo en un entorno profesional, no sólo para

construir y producir competencias (Sauvage, 2000; Boudjaoui, 2003) sino también para adquirir y desarrollar una experiencia profesional a la vez que la adquisición del conocimiento formal. Pero la formación en alternancia no constituye en sí misma una garantía de aprendizaje (Dietrich, Weppe, 2010), a este propósito Boudjaoui (2003), señala que alternancia vivida en contigüidad no favorece en el sujeto el “matrimonio cognitivo” entre las prácticas en la empresa y la formación en la universidad. Para ello hay que dar una cierta coherencia e inventar o modelar estrategias educativas para llevar a cabo la implementación de la formación en alternancia en la universidad.

Las evoluciones del sistema universitario español hacia la profesionalización

En España, los empresarios opinan que la formación universitaria es demasiado teórica y demasiado alejada de la realidad de las necesidades de la empresa. El informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la Unión Europea 2015: “*Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana*”, hace referencia a los programas cooperativos (programas en alternancia o dual). Estos programas han de permitir a los alumnos combinar periodos en la universidad con periodos en la empresa. En este sentido, este mismo informe, dice que la educación cooperativa (en alternancia o dual) consiste en alternar la formación académica con la experiencia laboral. Este programa presenta, según el informe, muchas ventajas entre las que destaca que los alumnos adquieran experiencia laboral en su mismo campo de formación, aplican los conocimientos teóricos y, a la vez, les sirve para planificar su futuro profesional.

De manera general, en España, la transición entre los estudios y el trabajo, en educación superior, está poco organizada, sin embargo diversas han sido las tentativas de acercar universidad y empresa. Así, a principios de los años 80 apareció el Real Decreto sobre los Programas de Cooperación Educativa (RD 1407/1981, de 19 de junio) con lo que se pretendía dar la oportunidad al estudiante de combinar conocimiento teórico con los de contenido práctico y de incorporar al mundo profesional al finalizar el programa con un mínimo de experiencia. Con este decreto y posteriores, se creó un marco legal para que los jóvenes puedan realizar las prácticas en empresa durante algunas semanas principalmente los últimos años de su formación universitaria (antiguas diplomaturas y licenciaturas), mediante un convenio de colaboración entre las tres partes: universidad, empresa y estudiante. En este sentido, y en esta misma época, se crea la Fundación universidad-empresa con la finalidad de ayudar a las universidades a implementar las prácticas en sus cursos universitarios

Aunque por una parte, la universidad española se encuentra aún lejos del nivel de profesionalización del sistema universitario de otros países europeos, el proceso de Bolonia (2007), ha favorecido una mayor integración de la práctica profesional a través del *Practicum*. En efecto, la aplicación en España de la reforma europea de armonización de los Grados ha permitido un aumento de los períodos de prácticas en las empresas, hasta 60 créditos

europeos, lo que representa la equivalencia de un año de trabajo del estudiante a repartir en el decurso de los cuatro años de duración del primer ciclo universitario: *el grado*. En este sentido, la nueva regulación sobre las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios (RD 1707/2011 de 10 de diciembre) se hizo esperar, aunque si bien es cierto que, como suscribe Zabalza (2011: 22): “... no ha sido fácil (...) pero poco a poco, prácticamente todas las carreras han ido incluyendo un periodo de prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo, fuera de la propia institución académica”. Pero en ninguno de los textos reguladores de las prácticas que han ido surgiendo a lo largo de estos años, estable relación contractual alguna entre el estudiante y la empresa. En nuestro país son todavía pocas las experiencias o iniciativas que van más allá de las prácticas en empresa tal como se determina en el RD aparecido a finales de 2011 y que regula las prácticas fuera del ámbito académico en educación superior.

Por otra parte, la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) ha precisado recientemente en su protocolo de evaluación de los dispositivos universitarios, que será particularmente sensible a la adecuación de las prácticas profesionales, así como a los establecimientos de acuerdos de colaboración con las empresas para la realización de las prácticas profesionales. Pero, ¿son estas medidas suficientes?

MARCO DE ANALISIS

En este contexto el País Vasco se avanza con una experiencia de formación en alternancia entre la educación superior y las empresas. Es el caso de la Escuela de Ingeniería en alternancia del Instituto Máquina Herramienta (IMH) de Elgoibar adscrita a la Universidad del País Vasco desde el año 2011. El IMH imparte desde el curso 2012-2013 el grado de “Ingeniería en Innovación de Procesos y Productos” en alternancia con la autorización del Gobierno Vasco y reconocimiento de la ANECA (2012). En esta comunicación presentamos el análisis del dispositivo de formación en alternancia en un entorno que, todavía no tiene tradición en nuestro sistema universitario. El caso del IMH merece, a nuestro criterio, ser un referente para proponer la creación de un dispositivo de compromiso de desarrollo de la alternancia en educación superior en España.

Así pues, fruto de una reflexión estratégica (1995) importante en la que participaron las empresas, los expertos y las instituciones representadas, además del personal y de la dirección del IMH se aprobó el Plan estratégico que desembocó en la necesidad de dar cuerpo al objetivo de «ofrecer estudios superiores de ingeniería adaptados a las necesidades de las empresas», y de forma especial al sector de la máquina herramienta. Con un estudio de necesidades, un plan de viabilidad y con un análisis prospectivo se formuló y materializó una propuesta diferente que pudiera complementar la oferta formativa existente y responder a la necesidad manifestada por los agentes y empresas participantes en la reflexión, con la voluntad de la innovación permanente, en el marco del contexto europeo de las enseñanzas superiores,

con un modelo formativo diferente e innovador. Pero la ausencia de un modelo de formación en alternancia en España condujo a los responsables del IMH a buscar un modelo fuera del sistema universitario español, que les llevara a “mejorar las prácticas”. Es así como de las opciones posibles, el IMH escogió colaborar con el grupo CESI (Centro de Educación Superior de Ingenieros), centro privado de educación superior de ingenieros de Francia. El primer convenio de colaboración entre el IMH y el CESI se firmó en el año 1996. Así es como en 1996, el IMH crea su Escuela de Ingenieros por la vía de la formación en alternancia, la primera en España con esta modalidad de formación pero, con la particularidad que es la Comisión de Títulos de Ingenieros de Francia (CTI) quien acredita y otorga el título de Ingeniero generalista por la vía de la alternancia del IMH de Elgoibar y que el Gobierno del País Vasco autorizó y reconoció a través del Decreto 330/1999 y la Orden del 19 de marzo de 2003. En 2004, Francia entró en el proceso de Bolonia y se inició el sistema LMD (Licenciatura, Master y Doctorado), lo que supuso un primer ciclo de tres años de Licenciatura, seguido de un ciclo de Master y el tercer ciclo de Doctorado.

Sin embargo, en España, el proceso de Bolonia no se inició hasta el año 2007 y se optó por un primer ciclo inicial de cuatro años (Grado), seguido de un año de Master y del Doctorado, con lo cual el IMH se encontró con una situación de singularidad respecto con la realidad del sistema de educación superior francés y otros países europeos. Este hecho provocó la incertidumbre para la continuidad de la formación de ingeniería por la vía de la alternancia del IMH. Para hacer frente a esta situación, el IMH tomó una serie de medidas estratégicas que culminaron con la adscripción de la Escuela de Ingeniería del IMH a la Universidad del País Vasco en el año 2011 con el objetivo de impartir estudios conducentes a la obtención del título de “Ingeniero Generalista por la vía de la Alternancia” de carácter oficial y validez en todo el territorio del Estado.

Presentación de la metodología de investigación

La descripción histórica de la Escuela de Ingeniería del IMH adscrita a la Universidad del País Vasco que hemos presentado, muestra claramente los procesos socio-económicos a diferentes niveles que surgen en la emergencia de una oferta de formación profesional por la vía de la alternancia. Nuestra conceptualización se basa, de entrada, por la observación del terreno donde emerge este fenómeno objeto de nuestra investigación. En este sentido, para categorizar los datos surgidos del estudio de caso que nos ocupa nos hemos servido del marco conceptual de Geay (1998) que distingue cuatro dimensiones: la dimensión institucional, la dimensión didáctica, la dimensión pedagógica y la dimensión personal.

- La **dimensión institucional** propone una reflexión general sobre la formación /empleo, sobre las articulaciones reales o deseadas entre el universo educativo y el universo productivo en sentido amplio, de una institucionalización que se apoya y se desarrolla en el modelo de aprendizaje, que a veces se separa. Los actores

institucionales movilizan representaciones, construcciones que comportan fuertes dosis de interpretación ligados estrechamente con los modelos culturales y socioprofesionales.

- La **dimensión didáctica** se refiere a la enseñanza que privilegia un enfoque inductivo que parte de la experiencia de los aprendices y no de conceptos teóricos o de conocimientos abstractos. La cuestión es saber cuál es la fórmula educativa capaz de hacer cohabitar dos sistemas de formación – centro de formación y empresa- con objetivos a priori diferentes.
- La **dimensión pedagógica** se refiere a las relaciones entre los actores de la alternancia: estudiantes, tutores de empresa y profesores, a través de espacios de mediación de saber compartido. Estas nuevas relaciones que se establecen en la formación en alternancia entre los actores son distintas a las de la formación clásica en tanto que estas relaciones conllevan una modificación del rol, de la postura y de las representaciones de los actores en presencia.
- La **dimensión personal** concierne a la cuestión de los conocimientos (conocimiento integrado) producido en contextos singulares, las representaciones de los sujetos en formación alternada en sistemas construidos por y para la acción y la significación del aprendizaje en alternancia.

Proponemos una modelización (Roure-Niubó, 2011) del modelo de Geay (1998) como una representación del fenómeno de nuestra investigación, aunque pueden bien ser utilizada para concebir, construir, conducir y evaluar un sistema de formación en alternancia. Hemos utilizado esta aproximación como referencia para el desarrollo del estudio que presentamos.

DIMENSIÓN	FUNCIÓN	ITEMS
Institucional	Organización de un sistema de formación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partenariado y corresponsabilidad de formación 2. Ritmo de la alternancia 3. Espacios de regulación 4. Referencias contractuales 5. Políticas institucionales
Didáctica	Organización de la formación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias de formación 2. Sistemas de evaluación
Pedagógica	Relaciones pedagógicas de los actores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proceso de selección de los alumnos 2. El aprendiz 3. El tutor de Escuela 4. El tutor de empresa 5. El doble tutorado
Personal	Construcción del proyecto personal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación, autonomía y responsabilidad 2. Producción de conocimiento: adquisición de competencias 3. Proyecto personal y profesional

Tabla 1.- Modelización de una formación en alternancia

RESULTADOS

A través del análisis realizado de un sistema de formación en alternancia en enseñanza superior hemos constatado de manera global que:

La calidad del partenariado es indispensable para el éxito de un sistema cooperativo

La alternancia en la universidad y en la empresa no se da de forma natural (Proglia, 2009). El partenariado implica una acción común orientada a la obtención de un resultado que implica a las dos partes (universidad y empresa). Este hecho impone que los parteners se conozcan y se reconozcan para que puedan comprender las lógicas de sus instituciones respectivas. La integración del partenariado en las formaciones en alternancia se hace cuando los parteners interaccionan según las modalidades de una negociación. La concepción de un dispositivo en alternancia necesita, de antemano, un proceso colaborativo entre el entorno académico y el entorno profesional con la finalidad de traducir un proyecto común entre los diferentes actores. El compartir el poder de formar implica un reconocimiento formal de los dos parteners que se reconocen para alcanzar un objetivo común y la articulación de una formación y de los aprendizajes profesionales en el terreno. Se pretende, que ambas partes, encuentren el equilibrio entre la formación propuesta y las necesidades profesionales.

La alternancia transforma e impacta las prácticas pedagógicas

En alternancia, las universidades no pueden ofrecer a los estudiantes formaciones totalmente estandarizadas, entre otras cosas, por la singularidad de las situaciones profesionales vividas. La alternancia es pertinente si la calidad de la ingeniería y el acompañamiento pedagógico se ponen al servicio del aprendiz.

La ingeniería pedagógica, por su parte, tiene que prever un espacio/tiempo para acompañar académicamente al aprendiz con la finalidad de que éste sea capaz de producir conocimiento a partir del saber en acción que le ofrecen las situaciones reales de trabajo y el saber teórico proveniente de las situaciones de formación. Una pedagogía en alternancia debe incitar a los aprendices al pensamiento reflexivo y puede ayudar a los aprendices a tomar en mano su propio desarrollo profesional, y sobre todo a la adquisición de competencias metacogniticas: “aprender a aprender”, que se concreta por una pedagogía de proyecto en la empresa, por un aprendizaje basado en problemas (*problem-based learning*) para integrar los elementos teóricos o metodológicos, y por una formalización integrativa de los diferentes saberes a través de un portafolio o memoria profesional. Estos principios educativos contribuyen a un proceso de autonomía del aprendiz.

Las nuevas competencias para los actores de la alternancia

Con la alternancia, aparecen nuevas competencias para los docentes universitarios. Estas nuevas competencias reposan en el ejercicio de múltiples roles. La formación en alternancia no se comprende sin las consecuencias de sus actividades: tutorado académico, análisis de prácticas, integración de situaciones profesionales en la formación... todo ello necesita de unas competencias referentes al análisis del trabajo y de la actividad. Una de las primeras consecuencias es la carga que genera una formación como esta. Nos referimos a la gestión de una red de contactos con las empresas que da una nueva dimensión más social de la profesión de docente. La implicación del tutor académico (docente) en el seguimiento del desarrollo profesional del aprendiz y la retroacción de este desarrollo sobre el contenido de la formación es la verdadera piedra angular de un intercambio cultural entre dos mundos (universidad-empresa).

Los estudiantes, unos partenaires activos en la formación en alternancia

En los dispositivos de formación en alternancia, los estudiantes están considerados como actores activos y responsables de sus aprendizajes. Uno de los elementos clave para el éxito de una intervención pedagógica es el compromiso activo y personal de los estudiantes; en efecto, la motivación es la verdadera piedra angular de un verdadero deseo de aprender.

Los estudiantes en alternancia poseen dos identidades. El estudiante en alternancia se encuentra en una situación profesional con responsabilidad, en el seno de una comunidad de trabajo, por un tiempo significativo. El estudiante que escoge la alternancia para formarse es un profesional en construcción. La formación del aprendiz pasa por la confrontación de una verdadera experiencia. Esta experiencia tiene que estructurarse y tiene que ser evaluada para que de sentido a los aprendizajes en situación real. La alternancia acelera el desarrollo de las competencias de los aprendices en relación con la acción y en el marco de una sólida formación en la universidad que asocia formación, profesionalización y trabajo en un mismo trayecto formativo (Sauvage, 2000).

CONCLUSIONES

El dispositivo de formación en alternancia que hemos presentado ha sido analizado como un medio para unir la universidad y la empresa, la formación y la producción, la teoría y la práctica, a través de un acompañamiento pedagógico multidimensional en el sentido de Geay (1998). Este dispositivo de formación viene acompañado por la aparición de nuevos discursos de organización a propósito de la dimensión formativa de las situaciones de trabajo: tutorado, reflexión sobre la acción. Uno de los principios de la formación en alternancia es que ésta se inscribe en un tiempo único de formación que se compone de dos tipos de secuencias que deben estar

coordinadas y que deben ser complementarias e interactivas, una en un entorno académico y la otra en la empresa.

El caso del IMH merece ser un referente para proponer la creación de un dispositivo de compromiso de desarrollo de la alternancia en educación superior en España. Con esta experiencia hemos querido ilustrar como una formación universitaria puede favorecer la inserción profesional de los estudiantes y ofrecer un buen nivel científico. La reciente integración del IMH de Elgoibar a la Universidad del País Vasco tiende a probar que la alternancia no es enemiga de las disciplinas académicas, tal como las conocemos. Nos referimos al impacto de la formación en alternancia como un elemento de innovación pedagógica que transforma las prácticas pedagógicas en la universidad.

Queremos resaltar que la formación en alternancia no concierne solamente a una temporalidad y a un espacio de tiempo organizado en dos tiempos y en dos lugares. Queremos remarcar el hecho de pensar en un nuevo paradigma que se centra sobre una concepción renovada del sujeto que aprende (Roure-Niubó, 2011). La forma en que se aprende en alternancia procede del compromiso de los actores en relación a sus experiencias. La alternancia tiende a cambiar las concepciones tradicionales de la formación.

Finalmente, para concluir, creemos que si hay vida más allá del *Practicum* y la cuestión que se presenta, después de analizar el caso del IMH, es saber si en España seremos capaces de integrar la formación en alternancia en nuestro sistema universitario como otra manera de formar a nuestros estudiantes de acuerdo con nuestras representaciones sociales de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boudjaoui, M (2003). *Pour une approche complexe de l'alternance en éducation. Modélisation de pratiques ingénieriques en formation (s): ordres, désordres et organisations*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de Lille 1).
- Dietrich, A. et Weppe, X. (2010). L'apprentissage dans le supérieur: une situation frontière entre théorie et pratique. *Revue de management et Avenir*, nº 40.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Proglio, H. (2009). *Promouvoir et Développer l'Alternance. Voie d'excellence pour la professionnalisation*. Rapport au Président de la République Française.
- Roure-Niubo, 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. (Tesis de Doctorado europeo en Ciencias de la Educación, Universitat de Lleida- España).

Sauvage, F. (2000). *L'insertion organisationnelle des futurs cadres par apprentissage*. (Thèse de Doctorat en sciences de gestion, Université de Lille I)

Scarpetta, Sonnet et Manfredi (2010). *Investir dans le capital humain et social: les nouveaux enjeux*. OCDE.

Veillard, L. (2011). *Construire des parcours d'apprentissage en situation de travail: de la difficulté d'une collaboration didactique entre Ecoles et Entreprises*. Comunicación Colloque ACFAS 2011. Sherbrooke (Canadá).

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation-Empie*, 101, 105-118.

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

REFORMULANDO LA FORMACIÓN DE NUESTROS PROFESIONALES HACIA MODELOS MÁS REFLEXIVOS: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MÉDICOS.

Ángela Sáiz Linares

Universidad de Cantabria

Teresa Susinos Rada

Universidad de Cantabria

En esta comunicación presentamos, analizamos y reflexionamos sobre una experiencia de prácticas desarrollada en la formación inicial de médicos en la Universidad de Cantabria, en estrecha colaboración con el Hospital Virtual Marqués de Valdecilla. Esta experiencia de aprendizaje desarrolla simulaciones clínicas, en las que los alumnos se entrenaen en ambientes clínicos que emulan la realidad y que permiten desplegar los conocimientos, habilidades y actitudes que implicaría dicho desempeño en una situación real. Esta investigación trata de revalorizar la experiencia y la reflexión como potenciadoras de aprendizajes significativos en los estudiantes, resultando en la formación de profesionales reflexivos en constante transformación y capaces de adaptarse a una sociedad y un ámbito laboral dinámico y cambiante. Hemos utilizado una metodología cualitativa que invita a hablar a los implicados en la experiencia, docentes y los alumnos, por considerar que contienen algunas de las claves para la mejora y el cambio, reivindicando, asimismo, una mayor participación y gestión de los alumnos universitarios en las experiencias de las que son protagonistas.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales reflexivos (Dewey, 1989; Schön, 1992; 1998) es necesaria en el panorama formativo global. Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias de la Salud e Ingenierías deben desarrollarse a la luz de las características de la realidad social vigente. Ninguna titulación perteneciente a los distintos ámbitos de conocimiento está exenta de formar a profesionales que reflexionen desde su propia experiencia e indaguen constantemente en un contexto práctico marcado por la toma de decisiones continua. Tal y como se ha defendido ampliamente en la reformas de la

universidad hacia el EEES, la enseñanza superior debe caminar hacia modelos más individualizados y experienciales que permitan al alumnado recuperar la autonomía sobre su propio aprendizaje.

Esta investigación nace, por tanto, de la preocupación por impulsar una educación universitaria capaz de promover una formación activa, práctica y que inste a los estudiantes a desarrollar una autogestión de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje; una formación que conduzca al desarrollo de profesionales reflexivos que se conviertan en “investigadores” de su propia práctica. Por ello, y gracias a la oportunidad que nos fue brindada hace unos meses para trabajar en el ámbito médico, podemos ahora presentar esta estrategia formativa utilizada en los últimos cursos de la titulación de medicina en la Universidad de Cantabria, en las asignaturas de Obstetricia y Ginecología y Medicina Interna, en cuarto y sexto curso, respectivamente, y que responde a los principios del aprendizaje reflexivo y experiencial (Schön, 1998) tan necesarios en una realidad compleja y cambiante como es la que nos ofrece el siglo en que actualmente nos encontramos.

ALGUNOS APUNTES TEÓRICOS

El siglo que hace pocos años hemos comenzado se desmarca considerablemente de sus predecesores. El XXI es, sin lugar a dudas, el siglo de los grandes cambios, inexorablemente unidos a la tecnología, a la información y al conocimiento. En unos pocos años, la sociedad se ha transformado de manera vertiginosa debido a la imperiosa revolución científica y tecnológica de la que todos hemos sido testigos y, en gran parte, partícipes: Tecnologías y medios de comunicación, información, multiculturalidad, desregularización, globalización, mercado, etc. son las nuevas señas de identidad de una sociedad cuyos atributos más seguros y estables son, paradójicamente, la complejidad, el cambio y la incertidumbre (Muñoz-Repiso, 2000).

Estos enormes cambios sociales no han ido acompañados, en muchas ocasiones, de las transformaciones educativas que serían pertinentes dada la coyuntura, atrincherando a menudo a la escuela y a la universidad tras unos modelos, prácticas y métodos excesivamente manidos y en gran medida obsoletos. A pesar de un cambio profundo en la retórica y en los discursos de casi todos los maestros y, muy especialmente, de los profesores universitarios, la realidad de muchas aulas revierte a un enfoque de racionalidad técnica que tuvo su apogeo en los años 80 y que actualmente tiene todavía mucha vigencia. Continuamos cultivando, en las universidades, un modelo de pedagogía como *proceso de transmisión unidireccional, del docente como un mero técnico que imparte un currículum prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspasa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas*. (Pérez Gómez, 2010: 42). Entender los procesos de enseñanza desde una vertiente técnica que los relega a un problema de planificación y

selección de medios implica, además, desvincular de los aspectos morales, éticos y políticos al trabajo de los profesionales, con el consiguiente alejamiento del compromiso social implícito en todas y cada una de las profesiones (Zeichner, 2010).

Proponemos, en contraposición a esta tendencia, y en aras de emprender el camino dibujado por las reformas de la universidad hacia el EEES, la formación de “profesionales reflexivos” (Schön, 1998), es decir, profesionales que reflexionen desde la acción y se conviertan en investigadores en el contexto práctico, siendo capaces de construir sus propias teorías para los distintos casos de la práctica, en consonancia con el panorama incierto y cambiante en que se enclavan hoy en día las prácticas de cualquier profesional. Donald Schön entiende que cada caso de la práctica es único, contextualizado, fruto de un conjunto de relaciones específicas que sólo se dan en ese contexto y, por ello, es necesario reflexionar, inventar y probar estrategias ad hoc. Se torna, así, indispensable dejar atrás planteamientos técnicos y descontextualizados que separan los conocimientos de la acción misma que los dota de sentido. La enseñanza reflexiva que buscamos no consiste en una serie de pasos o procedimientos racionales, estructurados y lógicos. Supone, más bien, una forma global de atender y responder a los problemas y situaciones particulares, involucrando de manera ineludible a los autores implicados (Flores, 2004).

En definitiva, debemos caminar desde un currículum disciplinar fundamentado en la acumulación y reproducción de saberes a un currículum abierto y flexible, basado en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas. De un docente universitario transmisor de prescripciones y evaluador a otro que acompañe, estimule y medie en el aprendizaje de los universitarios (Imbernón, 2007). Un ejemplo de este tipo de formación la encontramos, precisamente, en las Facultades de educación con el Practicum. Y es bajo estas premisas y frente a las apremiantes necesidades de una formación continua que permita a los profesionales adaptarse a una realidad laboral y social marcada por profusos y constantes cambios, donde toma sentido esta iniciativa que ahora analizamos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE SIMULACIÓN DESARROLLADA EN LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Entendemos la simulación clínica como una metodología docente basada en el aprendizaje experiencial y la reflexión práctica que facilita el desarrollo de los profesionales de la salud para atender a pacientes en un entorno realista, donde las habilidades de los profesionales pueden ser entrenadas de forma segura, sin riesgo para el paciente. Se trata de una herramienta educativa capaz de recrear, gracias a los elementos virtuales, los escenarios y situaciones clínicos del tipo y nivel que sean, sustituyendo las verdaderas experiencias por prácticas dirigidas que reproducen los aspectos más importantes de una situación real (Vázquez, 2007).

Las fases de que consta son las siguientes:

- Briefing: es una fase previa inicial en la que se presentan los objetivos y el entorno de simulación y que ofrece, además, la oportunidad de hacer preguntas y aclarar posibles dudas.
- Simulación: consiste en el desarrollo del caso clínico, para lo que se utilizan maniquíes electrónicos que sustituyen a los pacientes reales y entornos clínicos que emulan la realidad.
- Debriefing (Rudolph et al, 2006; 2008): es la última etapa del proceso. Se trata reflexión guiada y estructurada donde el docente y los alumnos dialogan de forma crítica sobre lo acontecido durante la simulación, analizando el porqué de las decisiones tomadas (el ámbito más puramente teórico o conceptual) y también el componente más emocional, el torrente de sensaciones y emociones que la experiencia ha suscitado (Brockbank y McGill, 2002). Los docentes, que desempeñan un rol de mediadores, deben ayudar a los alumnos a explicitar aquellas asunciones y marcos mentales que han dirigido y determinado la acción profesional, de manera que dichos profesionales sean capaces de generar una autoconsciencia sobre lo que hacen y autocorregir y optimizar sus habilidades y prácticas profesionales, coadyuvando a restructurar o crear, de este modo, unos nuevos modelos que mejoren la práctica profesional.

Todo ello en un clima de seguridad y confianza en donde los errores no se consideran algo vergonzoso y criticable, sino una oportunidad para aprender y, por tanto, deseables, y en el que, además, se examinan tanto las asunciones del profesor como las de los estudiantes, ya que ambos pueden tener el conocimiento o estar equivocados.

En el caso concreto de las dos experiencias de simulación desarrolladas en la Universidad de Cantabria, ambas se han desarrollado en un quirófano virtual, equipado con los mismos materiales e instrumentos que encontramos en uno real y con un maniquí electrónico que emula al paciente. Este quirófano colinda con otra sala, separada por un cristal unidireccional, lo que permite la observación de todo el proceso de simulación sin la presencia física del profesor. Dicha sala cuenta, además, con pantallas en las que se puede observar con mayor detalle lo que ocurre en el interior del quirófano. Dentro de la sala y participando como actor o actriz en estas simulaciones, encontramos también lo que se denomina un “confederado”, desarrollando diferentes papeles, como puede ser el de enfermero o enfermera. Su función consiste en realizar las mismas cosas que se harían si el caso fuera real (pinchar glucosa, poner una vía...) bajo las instrucciones del alumno-médico. Además, dicho individuo tiene un pinganillo por el que recibe instrucciones del profesor sobre qué hacer en función de cómo se va desarrollando la sesión y de las decisiones que los alumnos toman. En ocasiones, como ha sido en el de la asignatura de Obstetricia, el docente puede intervenir también como actor. En la sala contigua pueden situarse: el profesor (o profesores) responsable de esta

asignatura, un médico del Hospital Virtual formado en técnicas de simulación y debriefing, denominado “instructor”, el director del Hospital Virtual y un actor encargado de dar voz al muñeco que representa al paciente.

El grupo de alumnos (entre ocho y diez por simulación) se divide en dos y cada uno desarrolla un caso médico que, aunque parecido, tiene matices y complicaciones de distinto cariz. En el primero participa el primer subgrupo mientras el otro observa (bien dentro del quirófano o bien desde la sala contigua), invirtiéndose los papeles para el segundo caso. Los casos médicos desarrollados han sido un parto, en el caso de Obstetricia y un infarto, en el de Medicina Interna.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Antes de exponer algunas de las conclusiones extraídas en esta investigación cuyo objetivo preeminente ha sido el de analizar la experiencia de simulación (y debriefing) desde la percepción y valoración de los verdaderos protagonistas, los alumnos, debemos realizar una pequeña mención al movimiento de voz del alumnado en la escuela, que reclama una *educación en la que todos sean bienvenidos, reconociendo a cada alumno como un agente que tiene la capacidad, oportunidad y el derecho de entrar en el juego, de participar, de decidir, de opinar y de tener el control de las cuestiones que le afectan vitalmente; de tener, en fin, su lugar y su voz* (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011: 18). Y es por ello que el eje vertebrador de esta investigación ha sido, precisamente, la voz del alumnado.

Dicho objetivo nos ha conducido a contemplar un diseño de investigación cualitativo capaz de respetar y analizar las peculiaridades idiosincrásicas de cada caso, diseño que además ha tenido un carácter flexible, abierto y dinámico, adaptándose a las necesidades emergentes de los participantes y de la investigación misma que han ido surgiendo a lo largo de la experiencia (Goetz y LeCompte, 1988; Flick, 2004).

Las técnicas cualitativas utilizadas han sido las siguientes: entrevistas semiestructuradas a los docentes y dos grupos de discusión a dos grupos de alumnos de cada asignatura que, por mediación de los delegados de curso, se presentaron voluntarios, así como dos observaciones de la sesión de debriefing. Todas ellas han versado sobre cuestiones relativas al diseño y planificación, contenidos y evaluación, desarrollo de la simulación, debriefing, ambiente general de la sesión, participación, interacciones...

ALGUNOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES: ASPECTOS POSITIVOS DE LA EXPERIENCIA Y EJES DE MEJORA FUTUROS

Algunos aspectos a resaltar....

El primer valor que podemos destacar de esta experiencia reside en su excepcional realismo. La simulación permite recrear casi cualquier escenario y caso clínico, de entre los cuales los docentes han elegido aquellos que gozan de bastante representatividad dentro de la asignatura o especialidad médica de la que son responsables. Sin embargo, y para evitar el “tratamiento de manual” que tiene lugar en las clases ordinarias, les son añadidas algunas complicaciones que permiten a los alumnos entrar en conflicto y, por ende, desplegar el abanico posible de habilidades y soluciones para resolverlo, favoreciendo un aprendizaje mucho más rico.

Asimismo, los estudiantes consideran que llegar al diagnóstico correcto no ha sido el objetivo principal de la experiencia de simulación, que se ha enfocado de manera prioritaria al desarrollo de habilidades para el trato con el paciente y con el resto de profesionales. De ahí que, por encima de los contenidos conceptuales, tanto alumnos como docentes reseñen que esta experiencia les ha otorgado la oportunidad de desarrollar todo un conjunto de habilidades personales e interpersonales, ligadas especialmente al manejo con los distintos sujetos involucrados en cada caso clínico, que hubieran sido incapaces de adquirir mediante el estudio de la teoría. La experiencia de simulación permite, por tanto, recuperar el compromiso ético y moral vinculado a cualquier profesión, especialmente a aquellas en que el trato con sujetos es constante (Brockbank y McGill, 2002).

Esta experiencia ha supuesto, además, un cambio en los roles de profesor y alumno. Constituye una de las primeras veces en que los alumnos se han configurado como verdaderos protagonistas de sus aprendizajes. El rol habitual de docente-discente parte de la pasividad de este último, que queda relegado a mero receptor y posterior reproductor. Lo mismo ocurre, como han señalado algunos estudiantes, en las prácticas que éstos desarrollan en el hospital, donde se constituyen como meros observadores. En esta experiencia de simulación, sin embargo, los alumnos se han convertido en verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, participando e implicándose, ensayando, equivocándose, sopesando nuevas alternativas, dialogando con sus compañeros y docentes, cuya función ha sido la de guías o mediadores, y, en definitiva, construyendo sus propios aprendizajes (Imbernón, 2007).

Además, resaltan los beneficios de trabajar en equipo, con compañeros conocidos, que permite que los alumnos se sientan seguros y participen con mayor libertad. El trabajo colaborativo en que comparten objetivos, responsabilidades y dilemas es un tipo de tarea a la que no están acostumbrados en las clases tradicionales, de orientación individualista y marcadas por una elevada competitividad, trabajo que, sin embargo, va a ser imprescindible en su labor profesional como médicos y por el que, sin duda alguna, debe abogarse en planteamientos futuros del currículum de medicina.

Finalmente, si por algo se caracteriza esta experiencia es por permitir e, incluso, alentar al alumnado a cometer errores, entendiendo que los fallos no son en absoluto fracasos sino grandes oportunidades para el aprendizaje. Esta experiencia está exenta de evaluación, al menos entendida en el sentido tradicional, como evaluación final representada por un examen. Contrastá con la fuerza que estas pruebas finales tienen en las carreras universitarias, que han tendido a focalizar la formación únicamente en unos resultados plasmados en un papel, donde el error ha estado siempre penalizado. Gracias a la ausencia de evaluación, entre otras cosas, los alumnos no han tenido miedo de participar y equivocarse y han podido repetir y ensayar, sin miedo a juicios externos, algunas técnicas y habilidades hasta que se han sentido verdaderos expertos en ellas.

Algunos aspectos susceptibles de mejora...

En España y, más concretamente, en nuestro caso, en el Hospital Virtual Marqués de Valdecilla, los procesos de aprendizaje mediante simulación se encuentran en un momento todavía incipiente. Más aún en el caso de la preparación de alumnos de la Facultad de Medicina, a quienes dicha experiencia se les ofrece desde el curso 2009/2010 y que podríamos considerar en proceso experimental. Hay un sinfín de cuestiones sobre las que debemos dirigir nuestros esfuerzos e investigaciones. Se trata de ir puliendo y mejorando, de manera progresiva pero firme y constante, una experiencia que, adecuadamente orientada, podría tener grandes beneficios para el aprendizaje e, incluso, sentar las bases para una transformación de lo que actualmente que entendemos por enseñanza universitaria.

La queja más reiterada en este trabajo tiene que ver con las limitaciones temporales que ha implicado la experiencia, en todos los sentidos y las etapas: para la planificación, la implementación, la preparación de profesionales, la complementación con las clases ordinarias... Y es que a pesar del esfuerzo de los docentes el personal y la incesante labor que el Hospital Virtual lleva desarrollando, desde que abrió sus puertas, el calendario académico no se ha movido ni un ápice para dejar un pequeño hueco al desarrollo de esta experiencia. De ahí que docentes y alumnos se hayan visto obligados a condensar dicha práctica en uno o muy pocos días, sin perturbar lo más mínimo las clases ordinarias del currículum establecido.

Por ello, para que el aprendizaje mediante simulación tenga un calado real y pueda llegar a consolidarse en años venideros, es necesario empezar a reformular, aunque sea a pequeñas dosis, un currículum que hace demasiados años que permanece inalterable. Tampoco se trata de añadir "pegotes" desvinculados, entendiendo que aquello que se realiza en las clases ordinarias y la experiencia de simulación no tienen nada que ver. La transformación tiene que ir dirigida, más bien, a tender puentes entre las distintas metodologías y formas de aprendizaje, a desdibujar las fronteras que tienden a separar a las distintas experiencias y conseguir que se acoplen y se desarrolle como aquello que son, un todo global y relacionado. Pero es deseable para cualquier tipo de práctica que se desarrolle. El Hospital Virtual tiene la suerte de contar

con un equipamiento tecnológico puntero y que ofrece prácticas con extraordinarias posibilidades. Sin embargo, como bien señalaron algunos alumnos, esta transformación necesaria del currículum que debe promover un aprendizaje más reflexivo y experimental puede realizarse a partir de otro tipo de experiencias mucho más modestas. Utilizar un alumno tutor o experiencias de role-playing que se coordinen y complementen con la parte teórica son sólo algunos ejemplos propuestos por estos chicos.

Asimismo, muchos de los problemas asociados a la falta de tiempo tienen que ver con la tendencia por el trabajo individualizado y descoordinado. El desarrollo de sesiones de coordinación entre los dos docentes participantes hasta la fecha que permitieran, incluso, realizar actividades conjuntas que desplegaran el abanico de conocimientos y habilidades que se necesitan para ambas asignaturas podría ser una buena manera de comenzar a optimizar dichas prácticas.

Abogamos, finalmente, por el desarrollo de una coherencia y sistematicidad con el resto de actividades y clases implementadas. Sistematicidad interpretada, sobre todo, en términos temporales: aumentar el número de sesiones, introducirlo en otras asignaturas, comenzar a desarrollarlo en cursos cada vez más bajos. Y coherencia con los principios y asunciones que implica la experiencia de simulación desarrollada en cuanto al rol del profesor y de los alumnos, concepción del aprendizaje y relaciones entre teoría y práctica: un docente que actúe como colaborador y guía que incite a la discusión y a la reflexión, unos alumnos que participan y construyen activamente su aprendizaje, una teoría y una práctica que se alimentan mutuamente, un aprendizaje holístico y contextualizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educar en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 69, 37-60.

-
- Rudolph, J., Simon, R., Dufresne, R. y Raemer, D. (2006). There's No Such Thing as "Nonjudgmental" Debriefing: A Theory and Method for Debriefing with Good Judgment. *Simulation in Healthcare*, 1, 1, 49-55.
- Rudolph, J., Simon, R., Raemer, D. y Eppich, W. (2008). Debriefing as Formative Assessment: Closing Performance Gaps in Medical Education. *Society for Academic Emergency Medicine*, 15, 11, 1010-1016.
- 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.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.
- Vázquez, G (2007). Las simulaciones en Educación Médica. *Educación médica*, 10 (3), 147-148.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Flores, O. S. (2004). *La práctica reflexiva*. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa. 2004. Secretaría de Educación Jalisco. Consultado el 3 Marzo del 2012 en el World Wide Web:
<http://educacion.jalisco.gob.mx>

LAS PRÁCTICAS COMO EXPERIENCIA INTEGRADA

M^a Carmen Sánchez Sánchez

C.E.U San Pablo Andalucía. C.E.S Cardenal Spínola

En este trabajo intentamos abordar dos aspectos claves para el aprendizaje de los estudiantes en su formación inicial por un lado la organización de las distintas disciplinas universitarias y por otro la relación entre la universidad y los centros educativos donde los alumnos realizan las prácticas. Ambos aspectos han sido motivo de numerosos estudios y de investigaciones. Es abundante la literatura existente de estos aspectos en la cual nos hemos documentado y fundamentado.

¿Cómo se aprende de la experiencia? La realidad educativa no se presenta ante nuestros alumnos de forma mosaical ni parcelada sino como un todo las prácticas deben ser el eje vertebral sobre el que gire el resto de programa, como argumentan (Turney et al, 1985; Ball y Forzani, 2009) (cit. por Zeichner pág 130), y por otro lado la preparación teórica y academicista no son suficientes para lanzar a los estudiantes a la práctica como un apéndice desconectado de la universidad en el espacio y tiempo.

Nuestro estudio es dar alternativas metodológicas en función del requerimiento de una formación integral para los futuros maestros.

INTRODUCCIÓN

El Practicum adquiere un gran potencial en la mayoría de los estudios e investigaciones sobre la formación profesional, de ahí nuestro empeño por mejorar la experiencia para mejorar la construcción del conocimiento

Para Dewey el concepto de experiencia lleva implícito el tener contacto directo con los acontecimientos de la vida real y conocer e interpretar los acontecimientos que tienen lugar en la realidad. La construcción del conocimiento a partir de la experiencia es esencial en nuestro trabajo como proceso de investigación-acción sin olvidarnos de la dimensión axiológica y la formación en valores.

Como hemos podido constatar a través de otros estudios los tutores profesionales ofrecen un escenario en un espacio y un tiempo donde el estudiante se debe integrar de forma activa y no pasiva ya que va a formar parte de ese escenario y debe enriquecerlo con su aportación

personal dando lugar a una experiencia personal y compartida (Boud y Walker, 1991).

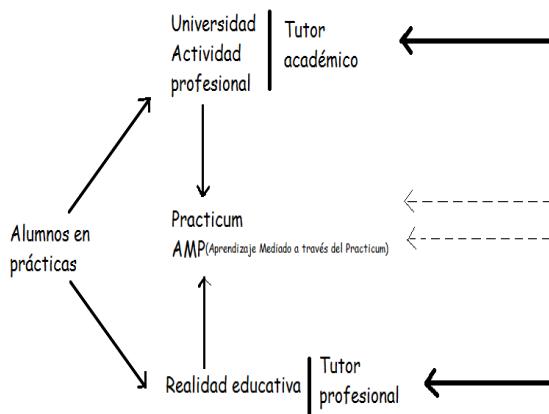
Partimos de la base que para que una experiencia sea significativa hay que tener presente la motivación del estudiante y sus experiencias previas. La experiencia por sí sola no es causa de aprendizaje, es preciso analizar, criticar reflexionar (Schön, 1998), en este ámbito, también podemos destacar a (Darling-Hammond y Bransford, 2005), (Feiman-Nemser, 2008), (Liberman y Miller ,2003) y (Perrenoud, 2004).

Para fundamentar nuestro primer objetivo como el enfoque integrador de las distintas áreas la autora (Darling-Hammond ,2006) señala, a partir de sus estudios e investigaciones, una serie de aspectos que deben ser contemplados para poder diseñar programas de formación del profesorado que sean importantes y eficaces es la integración entre las asignaturas de la universidad y el Practicum, lo que en nuestro estudio hemos denominado un enfoque integrador y globalizador, vinculación entre la teoría y la práctica y, por último, relación con los contextos donde los estudiantes van a aprender de forma práctica. En relación con lo anterior, la autora señala los siguientes aspectos: “aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores lleguen a comprender la enseñanza en modos bastante diferentes de sus propias experiencias como estudiantes; en segundo lugar, que aprendan no sólo a gustarles ser profesor sino también a actuar como profesor; por último comprender y responder a la densa y multifacética vida en las aulas” (Darling-Hammond ,2006).

La separación entre la teoría y la práctica pensamos que se puede superar, dando al Practicum un carácter globalizador, no como una actividad separada del resto del curriculum en el espacio y en el tiempo.

Por otro lado, dar a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre las experiencias vividas y las que le quedan por vivir, conjuntamente con los tutores profesionales de la escuela y los tutores académicos universitarios. Desde un enfoque mediador, la universidad debe establecer el vínculo entre los alumnos en prácticas y la realidad educativa (centros escolares, familias, instituciones, TV, Tics,...). Los agentes que intervienen en la formación inicial tienen que hacer que el medio educativo donde los estudiantes experimentan docentes sea enriquecedor, a través de diferentes estrategias de aprendizaje: generando dilemas, cuestiones, necesidades, etc., con el objetivo de promover el aprendizaje en el estudiante. El medio en si no lo podemos cambiar pero si la actitud de los estudiantes ante el por ejemplo crear y despertar curiosidad, compartir experiencias, problematizar lo cotidiano...

La universidad, desde la experiencia intencionada y la teoría, y el medio educativo desde la experiencia intencionada y la práctica, conllevan un acercamiento. Este enfoque mediador nos lleva a un modelo de colaboración entre la universidad y la escuela.



Es importante que estudiantes adquieran y dominen instrumentos para actuar con seguridad, pero lo más importante es crear, ser original, ser creativos para comprender y dar respuestas desde el entorno. Crear comunidades de prácticas a través de la comunicación y el trabajo cooperativo entre la universidad y la escuela, donde los estudiantes puedan ir construyendo su propio perfil profesional actuando y soñando en un mundo mejor, desde esta utopía queremos enfocar todo nuestro trabajo.

PROPIUESTA METODOLÓGICA

En nuestra propuesta metodológica y organizativa, el Practicum debe comenzar en el primer curso de grado, donde los estudiantes durante una semana aproximadamente vayan a los centros con el objetivo de realizar una observación no participante. Esta actividad, dentro de la universidad, debe tener un función de sensibilización y participación de los profesores de las distintas asignaturas que se imparten en el curso de primero, con el fin de reflexionar y problematizar acerca de los distintos programas de las asignaturas de primero de grado. El planteamiento es cómo se podrían beneficiar y enriquecer y qué podrían aportar a esta semana de observación. A partir de aquí es oportuno diseñar una guía de trabajo desde todas las áreas. La elaboración de una guía de trabajo con un carácter interdisciplinar, su realización en la práctica y su posterior evaluación sobre los resultados obtenidos y propuestas de mejora es un proceso que trata de superar una primera barrera de acercamiento de todas las áreas a una actividad común, el Practicum, y, por otro lado, sirve para repensar el currículum de cada módulo de grado, desde la premisa de “enseñar a enseñar”.

Desde primer curso de grado la propuesta es comenzar a trabajar en el taller de formación previa con las ideas previas de los alumnos, y a reflexionar sobre su proceso de socialización durante la fase de pre-prácticas o de preparación para las mismas. Durante este periodo, previo a las prácticas externas, introduciremos el modelo de la Sinéctica para el desarrollo de la creatividad. En segundo, los alumnos deberán asistir durante dos semanas a la escuela para realizar una observación participante, donde las distintas áreas que se imparten en segundo de grado se implicarán en la realización de una

guía de trabajo, y se revisará en grupo interdisciplinar la aportación de cada módulo de conocimiento para adquirir competencias profesionales. Es otro intento de implicar a todos los profesores universitarios en el desarrollo profesional docente, participando y reflexionando en el desarrollo de la actividad práctica. Por último, la propuesta para el desarrollo del Practicum desde los cursos tercero y cuarto desde una perspectiva intencional y globalizadora, pasa por el diseño de talleres que se desarrollarán a lo largo de los distintos cursos, con una o dos horas semanales de trabajo, con grupos de unos veinte alumnos. Todo esto requiere una implicación institucional. Los talleres que proponemos para educación infantil son: "La ópera para niños", "El tiempo en educación infantil" y "Las gárgolas de la catedral"... para primaria: crear una empresa, hacer un periódico, la cocina como laboratorio... Es un proceso de hacer partícipes a los distintos departamentos, para llegar a integrar un proyecto final por parte de los alumnos. Por un lado, intentamos implicar todas las áreas de conocimiento y, por otro, los estudiantes irán adquiriendo estrategias y herramientas, no de manera aislada, sino a través de un proyecto conjunto de trabajo.

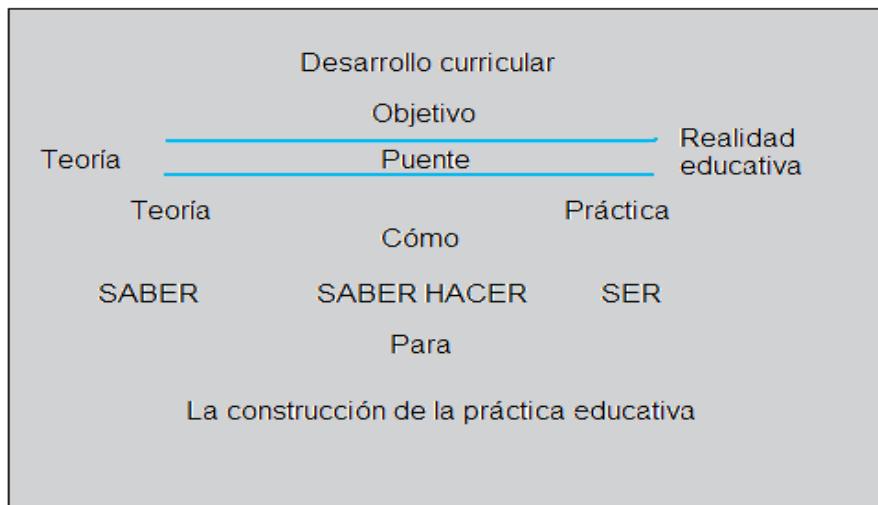
Para trabajar con proyectos que impliquen una organización de contenidos globalizados se debe partir de realidades significativas para los estudiantes, de temas de trabajo o actividades que contemplen la complejidad y generalidad con las que se enfrentan en los contextos educativos.

Los ejes o centros en torno a los cuales se trabajan los distintos contenidos deben partir de las necesidades reales en la formación inicial de los estudiantes.

La articulación de los proyectos de trabajo es crear un vínculo común entre las materias, hacerlas converger hacia la experiencia práctica de los alumnos.

Pasar de un modelo academicista y atomista a la construcción del conocimiento a partir de la experiencia, como representan los esquemas que se exponen a continuación es nuestra meta.





Otra modalidad de trabajo dentro de los talleres será el juego epistémico, donde los jugadores (alumnos) aprendan a trabajar y pensar como lo hacen los profesionales; esto ayuda a los estudiantes a aprender la cultura de una determinada profesión. En esta modalidad encontramos bastantes avances dentro de las nuevas tecnologías, incluso hay algunas universidades que trabajan con avatares en juegos simulados por ordenador. Sin embargo, dentro del ámbito educativo pensamos que lo simplifica bastante.

Como se ha dicho anteriormente, este trabajo es una alternativa a las carencias y deficiencias detectadas que se han planteado a lo largo de la historia, por ello nos supone un gran reto realizar un planteamiento metodológico.

Los planteamientos metodológicos globalizadores tienen su fundamento en autores tan relevantes como Dewey, Kilpatrick que dejaron un importante legado pedagógico de finales del siglo XIX. La actividad práctica de los estudiantes se debe trabajar desde proyectos integrados que requieran procesos de investigación-acción en la escuela y en la universidad.

EL POTENCIAL FORMATIVO DE LA EXPERIENCIA

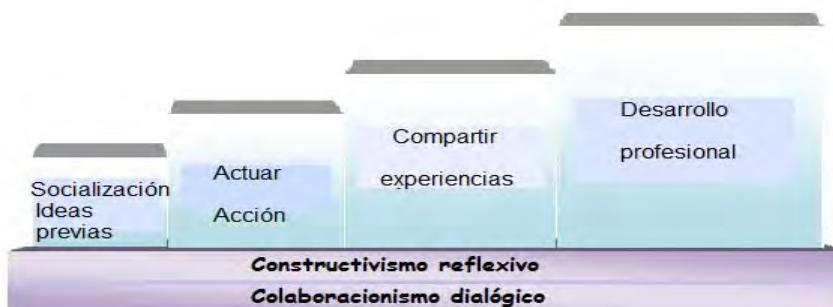
Como resultado de nuestro proceso de investigación en estudios anteriores, intentamos delimitar qué tipo de experiencias tenían los alumnos y cómo la definían en sus funciones, los resultados obtenidos sirvieron de base para el diseño de un cuestionario sobre funciones en prácticas.

Los resultados de la reducción de datos de la muestra fueron los siguientes

- Labor de auxiliar del profesor tutor: corregir, repartir fichas, ayudar a los alumnos más retasados, vigilar los recreos...
- Puedo hacer siempre que haga lo mismo que hace el responsable del aula sin salirme de la rutina.

- Colaboro, participo puedo tomar decisiones y tener iniciativas con la supervisión del tutor del aula.
- Tengo total libertad para hacer lo que quiero, sin supervisión del tutor.

La mayoría de la población de los estudiantes se agrupa en la opción número 1 y 2 por ello, partir de experiencias reales y compartir las es fundamental para argumentar lo acontecido en un contexto educativo determinado, requiere que los alumnos integren todos los conocimientos adquiridos y lo compartan. El ejercicio de compartir las experiencias contribuye a la reflexión y a la argumentación. La teoría debe provocar una reacción ante la práctica, haciendo que la realidad aparezca de forma distinta, una percepción más rica y compleja y una reflexión crítica de lo acontecido (.Shön, D. 1992). Los estudiantes no reaccionan del mismo modo ante una situación o problema, lo hacen en función de su experiencia de ahí la importancia de la variedad y el intercambio de las mismas. Hay una relación dialéctica en como se percibe un problema o situación y la forma de actuar o decidir.



El objetivo de la formación inicial es que los estudiantes aprendan a tomar decisiones y trabajar en situaciones futuras, que seguramente no tengan nada que ver con lo que se les enseña en el presente. Por ello los estudiantes deben tener experiencias variadas y compartidas.

La Práctica variada supera a la práctica constante cuando un estudiante ha tenido la experiencia diferentes se enriquece su referencia para hacer significativas situaciones novedosas que pasaran a ser referente de situaciones futuras. Gracias a la variedad, experimentamos y distinguimos aspectos críticos de una situación o fenómeno al que nos enfrentamos, en cada situación el estudiante hace uso de lo aprendido anteriormente y a su vez en cada una podemos aprender algo, por lo tanto cada experiencia es situación de ampliación y de aprendizaje.

El Practicum tener una función integradora, el eje vertebral de todos los estudios de grado. Por otro lado, dar a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre las experiencias vividas y las que le quedan por vivir, conjuntamente con los tutores profesionales de la escuela y los tutores académicos universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005). *Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea
- Martín–Moreno Cerrillo, Q. (1999). Interprofesionalidad colaborativa. *Curriculum y formación del profesorado*, 3(1), 1-13.
- Rodríguez Marcos, A. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea
- Shön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós,
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

EL FACTOR EMPLEABILIDAD EN EL MASTER EN PROCESOS DE FORMACIÓN DE LA USC

María del Mar Sanjuán Roca

Universidad de Santiago de Compostela

María José Méndez Lois

Universidad de Santiago de Compostela

En este trabajo presentamos el máster en Procesos de Formación que se imparte en la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 2009, presentaremos estos estudios y mostraremos cómo son sus prácticas y las posibilidades que plantean de conocer diferentes contextos laborales, sobre todo a personas que por su formación inicial no estaban vinculadas con la formación y si esta oportunidad es utilizada y/o aprovechada por los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Como sabemos la realización de las prácticas es una forma de aproximación a entornos laborales reales, pero si además estos entornos son “novedosos” desde la perspectiva de la formación inicial del estudiante esto dotará a los estudios que las propicien de un factor más de “empleabilidad”. Entendiendo la empleabilidad como una apertura a otras posibilidades, un incremento del potencial para acceder a un puesto de trabajo (Hervás y ot., 2012) o de mejorar con respecto al que se ocupa.

Los estudios de posgrado y sus prácticas deberían potenciar dicha empleabilidad, al facilitar la adquisición de competencias específicas que pueden llevar a la adquisición de nuevos perfiles profesionales y al conocimiento de oportunidades diferentes en el mercado laboral, pero tendremos en cuenta que esta empleabilidad “está relacionada con el desarrollo de competencias que son valoradas en el mercado de trabajo, es decir, se asume la existencia de una serie de competencias que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen de encontrar un empleo y de mantenerlo en el tiempo” (García Manjón y Pérez López, 2008: 5)

Interesará, pues, que las prácticas muestren contextos laborales que mejoren el perfil de los egresados, generando nuevas expectativas al abrirles

nuevos nichos de empleo, ampliando así el abanico de posibilidades de acceso a puestos de trabajo diversos. Estaremos ante la adquisición de una formación más polivalente (Domínguez, 2005), que contribuya a la adaptación a los cambios y que evite la obsolescencia.

Sin perder de vista lo dicho en el párrafo anterior, vamos a presentar en este trabajo el Máster en Procesos de Formación que se imparte en la Universidad de Santiago de Compostela desde el curso 2009-2010. Esto implica que estamos pensando en perfiles profesionales para puestos como diseñador de procesos formativos, responsable de la formación en empresas, gestor de la innovación y de la calidad, etc., y que las prácticas se concretan en escenarios como centros educativos (educación reglada/no reglada), sindicatos, ayuntamientos, empresas y otros que puedan ser de interés para los alumnos/as concretos en función de sus motivaciones y formación.

Hasta aquí, el planteamiento no dista mucho del de otros estudios, tales como el Grado en Pedagogía o Licenciaturas como Psicopedagogía, pero lo que nos hace hablar de escenarios novedosos y de índices de empleabilidad es que los titulados que acceden a este posgrado, pueden provenir de campos de conocimiento diferentes al educativo, así hablamos de Ciencias Económicas y Empresariales, Arquitectura, Hostelería, Matemáticas, Enfermería o Relaciones Laborales, por citar algunos ejemplos.

En este trabajo realizaremos una descripción de los perfiles de los estudiantes que han cursado este Máster y de cuáles han sido sus elecciones con respecto al contexto de prácticas, para ello nos centraremos en el perfil profesionalizante del máster y dejaremos para otro momento el perfil investigador, por exceder la temática de este trabajo.

CARACTERÍSTICAS DEL MÁSTER

En el curso 2009-2010 inició su andadura el Máster en “Procesos de Formación”. En su organización y docencia participan dos departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC, el Departamento de Didáctica y Organización Escolar y el de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Esta formación tiene una orientación investigadora y profesionalizadora, que se articula a través de enseñanza semipresencial (60 presencial y 40 no presencial a través del Campus Virtual), organizada en 60 créditos (a realizar durante un curso académico) y una parte de las asignaturas se agrupan en una estructura modular que les permite ser trabajadas de forma interdisciplinar, con las siguiente distribución:

- 1^{er} cuatrimestre: Módulo de investigación, con carácter obligatorio y articulado en tres materias.

Este módulo tiene el objetivo de que los estudiantes al finalizar el cuatrimestre, deben estar en condiciones de “reconocer los modelos

básicos de la investigación educativa y las diversas líneas de investigación y trabajo profesional que se están llevando en los dos departamentos" (Memoria, 2009:12).

- 2º cuatrimestre: Organizado en dos módulos optativos, con dos materias cada uno que representan un itinerario formativo:
 - Módulo de innovación y calidad
 - Módulo de orientación y asesoramiento

En este segundo período, el objetivo se centrará en el dominio de "los conceptos y las técnicas básicas de actuación de los campos de especialización que elijan dentro de las posibilidades de los módulos optativos y las restantes asignaturas" (calidad, e-learning, diseño de contenidos didácticos digitales, asesoramiento individual o institucional, validación de competencias, formación continua, innovación e investigación educativa, etc.) (Memoria, 2009:13).

- Además, tienen que cursar otras asignaturas en ambos cuatrimestres:
 - Optativas relacionadas con los diferentes campos profesionales
 - Obligatorias, que se concretan en "Diseños y técnicas de investigación educativa" (1er cuatrim.) y las Prácticas y en el Proyecto Final de Máster (2º cuatrim.)

Como hemos visto esta estructura permite realizar una fundamentación en cuanto a conocimientos y habilidades básicas, para después proyectarlos en diversos escenarios de trabajo especializado.

En todo momento se está pensando que al finalizar el posgrado estamos ante un profesional especialista en formación con competencias relacionadas tanto con el diagnóstico de las necesidades como con la concreción en acciones formativas, y con conocimiento y manejo en gestión de la calidad y en evaluación.

Los destinatarios de esta titulación son todos los profesionales de Ciencias de la Educación, así como de otras titulaciones que quieran desempeñar actividades profesionales en el campo de la formación. Se establecieron unos criterios y una preferencia en cuanto las titulaciones de acceso, que se organizan en tres niveles y que sirven de filtro ante un número de solicitudes superior a las posibilidades de admisión:

Nivel 1: Licenciatura en Pedagogía y Psicopedagogía

Nivel 2: Licenciatura en Psicología, Sociología, Documentación, Actividad Física y Deporte, Comunicación Visual, Admón. y Dirección de Empresas, Económicas, Ciencias Políticas y de la Admón., Periodismo e Investigación y Ciencias de Mercado

Nivel 3: Estudios pertenecientes al Área de Humanidades y a la de Ciencias Experimentales y de la Salud.

Perfil de los estudiantes

Fueron 71 los alumnos/as que se matricularon en los cuatro cursos desde que se inició el máster (tabla 1), de los cuales 16 son alumnos, lo que representa un 22,5% y 55 son alumnas, que completan el 77,5% restante. Las edades están comprendidas entre los 22 y los 55 años, aunque el 53,5% están en el intervalo de 22 a 25 años. Además, diremos que aunque en su mayoría eran de nacionalidad española (91,5%), han estado matriculados seis de otras nacionalidades, provenientes tanto de Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil y México) como de Asia (Filipinas, Bangladesh).

Hemos de destacar ahora, que la variable que consideramos más interesante a la hora de valorar la mejora de la empleabilidad de los alumnos que finalizan esta formación, es cuál era su titulación de acceso, es decir, poder constatar si la realización de las prácticas obligatorias los “acercaron” a contextos diferentes a unos o a funciones nuevas dentro de contextos que ya les eran propios a otros.

Para ello hemos de mostrar (gráfico 1) que el 75% de los alumnos matriculados tenían titulaciones de Nivel 1, es decir Pedagogía y Psicopedagogía como podemos observar en el gráfico 1, con valores muy distanciados de los otros dos niveles ya que el 15% son de Nivel 2, con titulaciones en Ciencias Políticas, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Laborales, Ciencias del Deporte o Sociología; aún en un porcentaje inferior, un 10% los matriculados pertenecen a un tipo de acceso de Nivel 3, incluyendo graduados en Biología, Óptica y optometría o Matemáticas.

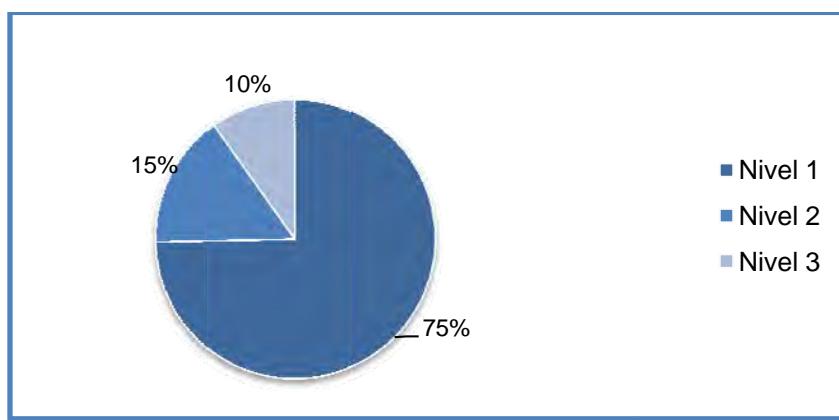


Gráfico 1: Porcentaje de matriculados en función de titulación de acceso

Estos datos podrían justificarse, en los dos primeros cursos (tabla 1), por la prioridad de dichas titulaciones en la selección ya que el número de matriculados fue 23 (curso 2009-10) y 24 (curso 2010-11), aunque no fue así como que sucedió en el caso de los dos últimos cursos en los que no se llegan a cubrir todas las plazas ofertadas, que son 20 para cada uno de los cursos.

Año académico	Nº de alumnos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
2009-10	23	20	2	1
2010-11	24	13	6	5
2011-12	14	11	3	0
2012-13	10	9	0	1
	71	53	11	7

Tabla 1: Titulación de los alumnos/as matriculados en el Máster de Formación

Lo que nos habla de que en realidad los estudiantes son en su mayoría conocedores de los contextos laborales ofertados en las prácticas no así en las funciones a desempeñar o en la posibilidad de adentrarse en nuevas posibilidades no exploradas en su formación previa.

Todo esto cobrará especial relevancia cuando describamos las prácticas que realizan los estudiantes, porque veremos a qué contextos van unos y otros, y si en realidad existen diferencias o no por titulaciones.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS

Como hemos mostrado con anterioridad, este máster establece unas prácticas externas y obligatorias, con una duración de seis créditos, y con posibilidades de realizarse en diferentes entidades o instituciones con las que tiene convenios la Universidad de Santiago de Compostela. Como sucede habitualmente en este tipo de prácticas, se establecen dos personas responsables del seguimiento y evaluación de cada alumno, un supervisor en la Facultad y un tutor en la institución receptora.

Los lugares propuestos para realizarse son centros educativos, sindicatos, ayuntamientos, empresas u otros escenarios, con la finalidad de realizar tareas tales como:

- Observación y análisis de las realidades sociales e institucionales que configuran la especialización profesional
- Organizaciones y relaciones laborales de la familia profesional de referencia
- Diseño, desarrollo y evaluación de programas o proyectos de formación
- Análisis de los procesos de formación en curso.

Sin embargo, antes de la realización “presencial” de estas prácticas tendrán que realizar un proyecto tutorizado por el profesorado supervisor (desde la Universidad). Este proyecto constará de dos partes:

- una primera de diagnóstico y análisis del contexto

- y, una segunda en la que se presentará una propuesta de acción, que puede ser:
 - el diseño de un plan de formación,
 - el diseño y la gestión de actividades de formación,
 - el diseño de e-learning,
 - la gestión de recursos materiales y digitales,
 - la producción de materiales didácticos,
 - la gestión de recursos humanos,
 - la planificación de la evaluación,
 - la calidad de las organizaciones,
 - la innovación en las propuestas formativas,
 - la gestión de las organizaciones de formación,
 - el asesoramiento en la formación,
 - la formación para la diversidad, etc.

Por último, tras la realización de las prácticas, tendrán que presentar una memoria, que recogerá la realidad del contexto en el que se realizaron las prácticas, se describirá la implementación del proyecto planteado inicialmente y se analizará y valorará la experiencia.

Contextos de prácticas

Hemos ido planteado desde el inicio de este trabajo, que lo que hacía diferente este tipo de estudios era que implicaba la apertura a nuevos campos laborales, para ello vamos a describir en qué escenarios realizan estos estudiantes sus prácticas y si en su elección influye sus procedencia académica.

El alumnado tiene diferente formación inicial (gráfico 1), aunque con un porcentaje elevado de egresados de facultades de Ciencias de la Educación (un 75%) como ya hemos mostrado anteriormente.

Veamos pormenorizadamente cómo se distribuyeron el total de matriculados entre los diferentes escenarios propuestos (gráfico 2) y destacamos que el porcentaje más numeroso de alumnos, el 22,4%, estuvo haciendo las prácticas en una fundación, o bien Forem o FORGA o la Laboral de la Construcción; seguido por el 16,3% que escogió un centro educativo en diferentes niveles (EIMA, IES, CIFP); por otro lado, el 10,2% estuvieron en el Departamento de RRHH de una empresa, como Toldos Gómez, Grupo Modelo-Empresarios de México, Repsol, etc. Mientras que otro 12,2% escogieron una asociación para hacer las prácticas, tal como la Asociación Down Compostela, COGAMI, Nova Escola Galega, Anduriña, AGAFOR o FADEMGA.

Menor número de alumnos (8,2%) estuvieron en una consultora de temáticas relacionadas con la formación, fue el caso de FEMXA o IDENTIA; así como el 8,2% estuvo haciendo sus prácticas en una institución de formación, como Recursos Galicia o el Centro de Tecnoloxías para a Aprendizaxe (CeTA) de la USC.

Siguiendo en orden decreciente, el 6,1% fueron al departamento de educación de un ayuntamiento, en concreto las realizaron en el de Santiago de

Compostela y, también, el 6,1% estuvo en un sindicato (diferentes sedes de UGT).

Un 4,1% decidieron participar en actividades de un Grupo de Investigación de la propia USC, así como otro 4,1% trabajaron temas de calidad en Vicerrectorados de la USC.

El porcentaje más bajo, un 2% (n=1), fue a una editorial (Edicións Obradoiro).

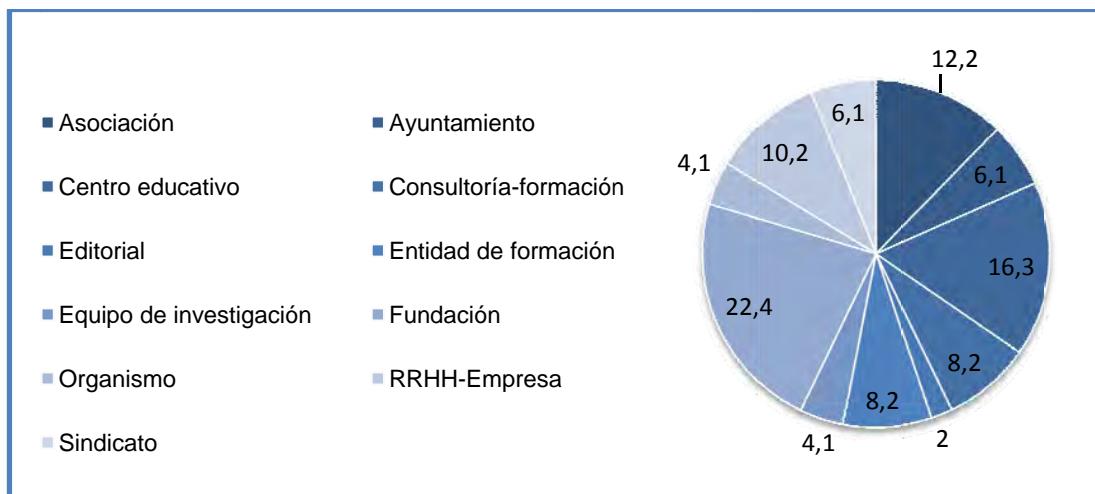


Gráfico 2: Porcentaje de escenarios de prácticas escogidos

Pero partiendo de nuestro interés inicial la pregunta es: ¿qué perfil de acceso han tenido los estudiantes que van a uno u otro contexto?

La respuesta a esta pregunta la encontramos plasmada en el gráfico 3, como podemos ver las preferencias de los alumnos de Nivel 1 se reparten entre los diferentes contextos, si bien el reparto no es equitativo abarcan todos los escenarios, así el mayor porcentaje de estudiantes (23,1%) va a una fundación, hemos de tener en cuenta que son entidades dedicadas tanto a la orientación como al diseño y gestión de la formación y, recordemos (gráfico 2) que en el conjunto de los alumnos del Máster, son también la opción más escogida, ya que el 22,4% de los alumnos realizan las prácticas en una Fundación.

Sin embargo, es interesante comprobar que los titulados en Pedagogía y Psicopedagogía (gráfico 3) en un 17,9% realizan sus prácticas en centros educativos y un 12,8% en asociaciones realizando funciones diseño y de gestión de planes de formación. En menor proporción (7,7%) van al departamento de educación de un ayuntamiento, a consultoras o entidades de formación o a las sedes de sindicatos. Un 5,1% se integran a realizar trabajos en equipos de investigación o en empresas en RRHH, analizando proyectos formativos en marcha y haciendo diagnóstico de necesidades formativas. Por último, un 2,6% van a realizar las prácticas en organismos que tienen en marcha programas de gestión de la calidad o bien van a una editorial para trabajar en temáticas relacionadas con el diseño de materiales.

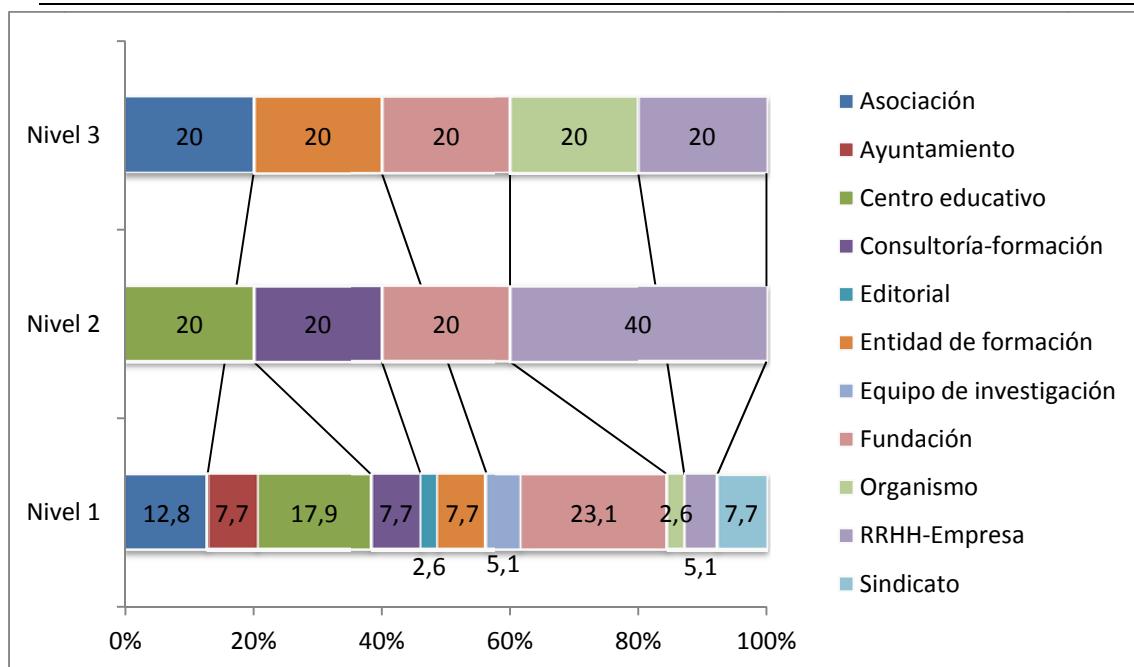


Gráfico 3: Porcentaje de elección de escenario * titulación de acceso (Nivel 1, 2 y 3)

Pero podemos observar que el resto de los matriculados (provenientes de titulaciones de nivel 2 y 3) y que representan el 25% de los alumnos del máster (gráfico 1), se reparten entre 4 ó 5 escenarios de prácticas, descartando en ambos casos los ayuntamientos, las editoriales, los equipos de investigación y los sindicatos.

Los graduados en Ciencias Políticas, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Laborales, Ciencias del Deporte o Sociología, que accedían como nivel 2, escogen preferentemente (40%) el contexto empresarial como escenario para realizar sus prácticas, en el departamento de RRHH, analizando y diseñando planes de formación. Si bien, van a fundaciones y consultoras de formación el 40%, un 20% se inclina a escenarios de formación formal como son centros educativos y en ningún caso se deciden por una asociación.

Por otro lado, los graduados en Biología, Óptica y Matemáticas (nivel 3) se reparten igualitariamente entre cinco escenarios: asociaciones, entidades de formación, fundaciones, organismos (gestión calidad) y en empresas (RRHH).

REFLEXIONES FINALES

Hemos ido desgranando los datos de estos primeros cuatro cursos y hemos comprobado que el número de matriculados ha ido disminuyendo, es posible que las razones sean coyunturales, pero también es posible que no hayamos sido capaces de destacar los rasgos que hacen de este tipo de formación una oportunidad de especialización y de mostrarla como un factor de empleabilidad.

El hecho de que los alumnos provenientes de la propia Facultad, absorban el 75% de la matrícula y que exploren en porcentajes bajos escenarios novedosos de prácticas, nos podría estar hablando de una inclinación hacia la investigación (5,1%) frente a la profesionalización, pero no es así, sólo podemos constatar que insisten en escenarios que ya conocen a través de las prácticas ya realizadas en el grado o licenciatura, como son los ámbitos de la educación reglada (centros educativos) y de la formación para el trabajo (fundaciones vinculadas con sindicatos), lo que implica un no aprovechamiento de las bondades de la especialización y del conocimiento de puestos de trabajo y perfiles profesionales.

Hemos de destacar el interés por el contexto educativo de los denominados durante este trabajo de nivel 2, que sin embargo lejos de abrirle posibilidades dentro del mercado laboral, son puestos para los que se requiere una titulación específica.

Por tanto, destacaremos una vez más la necesidad de que los posgrados abran puertas que la titulación de grado no facilita, dando especialización y con ello profesionalización para los que no busquen la línea investigadora. Además, sería necesario insistir en las funciones y tareas específicas a desarrollar en cada uno de los escenarios de prácticas e incluso posibilitar el acceso a los titulados de los niveles 2 y 3 que son los que tienen más posibilidades de aumentar su empleabilidad añadiendo perfiles vinculados con la formación para los que, en principio, con su titulación no obtienen preparación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domínguez, G. (2005). Las prácticas en la universidad como un reto para la Configuración de clústeres de generación del Conocimiento y el desarrollo de una red holónica Interinstitucional: de la formación por competencias a La empleabilidad. En *Actas del IV Congreso de Formación para el Trabajo*, Zaragoza, 9-11 noviembre 2005, pp. 363-378.
- García Manjón, JV. y Pérez López, MC. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/9, pp. 1-12. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de <http://www.rieoi.org/deloslectores/2444Manjon.pdf>.
- Hervás, A., Ayats, JC., Desantes, R. y Juliá, JF. (2012). Las prácticas en empresa como uno de los ejes vertebradores de la empleabilidad. *R/ES*, 3(8), 3-33. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/118/pdf_27.

REFERENCIA ELECTRÓNICA

Memoria para la verificación de títulos de Máster Oficial, disponible en:
http://www.usc.es/cptf/TercerCiclo/Masteres%20Oficiais/Master_en_Procesos_de_Formacion.pdf

PRÁCTICAS PROFESIONALES VIRTUALES DIRIGIDAS A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Isabel Santesmases Montalbán

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Ignacio Rodríguez de Rivera Alemán

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Lucía Diez de La Riva

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Cristina Ruza y Paz-Curbra

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Encarnación Villalba Vílchez.

Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

El sistema de prácticas extracurriculares en modalidad virtual que desde el Centro de Orientación, Información y Empleo, COIE, y el Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad, UNIDIS, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, estamos desarrollando se presenta como una alternativa a los períodos de formación in situ de los estudiantes en las propias empresas. Desde su condición como universidad con el mayor número de estudiantes con discapacidad de toda España, la UNED dirige este proyecto exclusivamente a estudiantes con discapacidad matriculados en cualquiera de sus planes de estudio. De hecho, en el marco de la enseñanza a distancia propia de la UNED, nuestro objetivo constituye una verdadera apuesta por la igualdad de oportunidades entre nuestros estudiantes. La plataforma e-learning empleada proporciona un soporte virtual que permite la eliminación de las barreras físicas y los desplazamientos, lo cual posibilita que estudiantes de cualquier localidad geográfica puedan colaborar igualmente con empresas de cualquier provincia. Nuestra previsión es que a lo largo del año 2013 se incorporen a estos procesos de prácticas un número de entre cincuenta y setenta y cinco estudiantes con discapacidad.

CONTEXTO Y ANTECEDENTES DEL PROYECTO

El incremento progresivo de estudiantes con discapacidad que se matriculan en la UNED cada curso ha llevado a nuestra Universidad a implicarse de forma especial en la búsqueda de recursos y propuestas destinadas a este colectivo. En este reto debemos acudir a conceptos amplios como son el diseño para todos y la accesibilidad universal, términos ambos que aluden, de forma general, a una manera de pensar, desarrollar y organizar.

El Diseño para Todos consiste en la intervención sobre entornos, productos y servicios con la finalidad de que todas las personas, independientemente de su edad, género, capacidades o bagaje cultural, puedan participar en igualdad de oportunidades en la construcción de nuestra sociedad, ya sea en actividades económicas, sociales, culturales o de ocio.

La Accesibilidad Universal se refiere a la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño para todos» y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

Desde esta perspectiva, el Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad, UNIDIS, pretende facilitar los procesos de aprendizaje de todas aquellas personas con discapacidad que decidan matricularse en cualquiera de los planes de estudio de la UNED. Pero la apuesta por lograr una Universidad sin barreras va más allá de lo estrictamente académico, ya que pretende también ofrecer un servicio más integral que contemple estrategias para la promoción profesional de los estudiantes y titulados con discapacidad.

Es así que UNIDIS, en colaboración con el Centro de Orientación, Información y Empleo, COIE aporta un mecanismo de conexión permanente entre la UNED y el tejido empresarial del país. En este sentido, las prácticas extracurriculares tienen por objeto dotar a los estudiantes de la UNED de un complemento práctico a su formación académica, conectando sus estudios con las posibles actividades y salidas profesionales afines a los mismos.

El marco legal que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales contempla la posibilidad de introducir prácticas externas en los planes de estudio, lo que viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad y a enriquecer la formación de los estudiantes en un entorno acorde con la realidad diaria del ámbito profesional en el que desarrollarán su actividad futura. De acuerdo con el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, el COIE de la UNED será el servicio responsable de la gestión e intermediación en la firma de acuerdos de colaboración con empresas, entidades e instituciones (Convenios de Cooperación Educativa).

Hasta el momento, el modo de vincular la formación práctica de los estudiantes con una adecuada orientación profesional viene estando representado por aquellas prácticas profesionales que se realizan

presencialmente en una empresa determinada. Sin embargo, en enero de 2012 empieza a abrirse camino una nueva iniciativa en nuestra Universidad, el proyecto de *Prácticas Profesionales Virtuales en el Espacio Europeo de Educación Superior, EEES*. En este proyecto piloto, dirigido a toda la comunidad de estudiantes de la universidad, logramos desarrollar un total de 60 puestos de prácticas profesionales que se articularon mediante una colaboración a distancia en PYMEs.

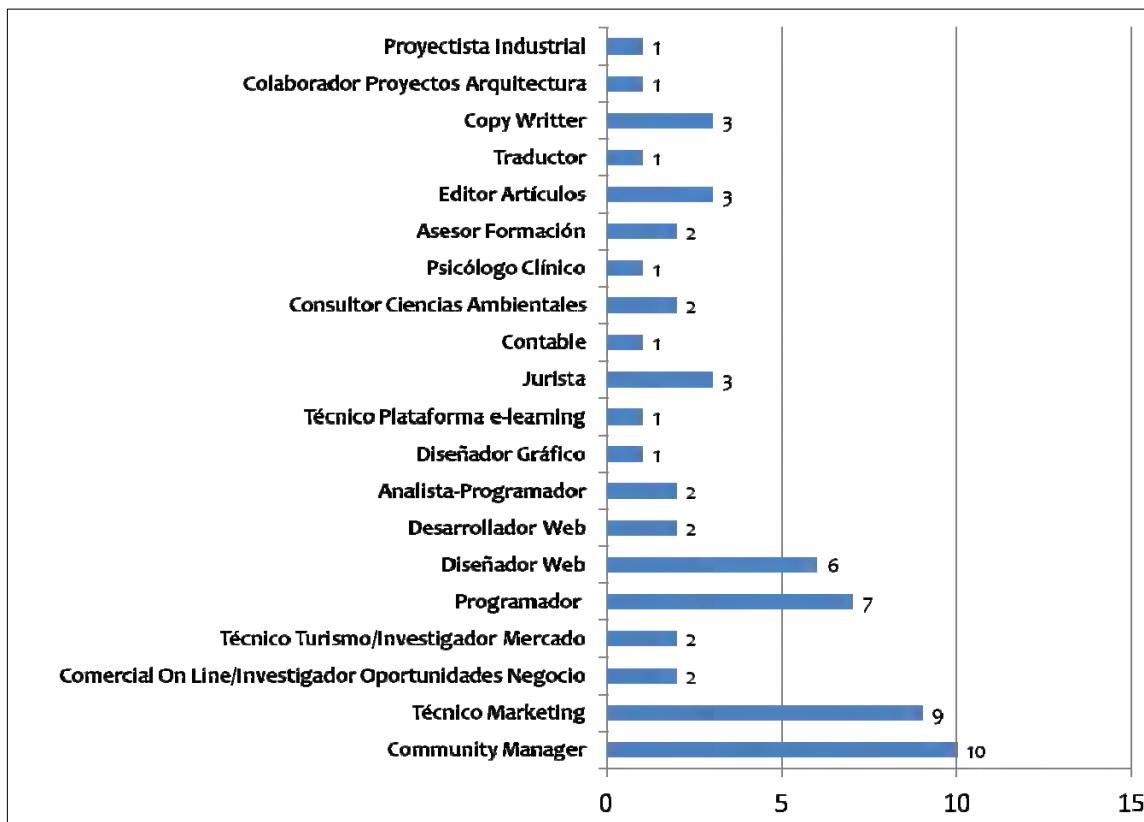


Gráfico 1. Puestos de prácticas profesionales virtuales desarrollados en el proyecto piloto.

Ya que apostamos por garantizar la igualdad de oportunidades entre todos nuestros estudiantes, nuestra propuesta impulsa un sistema de prácticas profesionales en un entorno virtual y sin necesidad de desplazamientos físicos. Como sabemos, estas condiciones pueden llegar a ser determinantes en los casos de estudiantes con discapacidad. De esta forma y con el apoyo de Fundación Universia, en enero de 2013 ponemos en marcha el proyecto de *Prácticas Profesionales Virtuales dirigidas a Estudiantes con Discapacidad*, experiencia sobre la que vamos a centrar nuestra comunicación.

OBJETIVOS

El objetivo esencial de esta iniciativa radica en una verdadera apuesta por la igualdad de oportunidades entre nuestros estudiantes. De hecho, hablar de un número superior de oportunidades profesionales a las que puede tener acceso un estudiante con discapacidad mediante esta modalidad de prácticas supone inevitablemente hablar de flexibilidad, aspecto que permite que:

- Estudiantes de cualquier localidad geográfica puedan colaborar igualmente con empresas situadas en cualquier lugar, tanto a nivel nacional como internacional. De este forma, se eliminan las barreras físicas y los desplazamientos, factores de especial relevancia en el caso de estos estudiantes.
- Los estudiantes puedan desarrollar una experiencia profesional que les facilite su posterior inserción en el mercado laboral.
- La conciliación de la vida familiar, personal, académica y profesional sea un hecho real.

DESTINATARIOS

Una proporción significativa de los 216.023 estudiantes matriculados en Grados, Licenciaturas, Diplomaturas, Ingenierías y estudios de Postgrado reúne las condiciones necesarias para realizar prácticas extracurriculares. Entre ellos, los 7.732 estudiantes con discapacidad constituyen un colectivo cuya inserción profesional deseamos potenciar de modo específico mediante esta modalidad de prácticas durante el año 2013.

Se trata de estudiantes que acrediten legalmente una discapacidad reconocida igual o superior al 33%. Al mismo tiempo, para que un estudiante con discapacidad pueda acceder a una oferta de prácticas virtuales se considerarán los mismos requisitos que se aplican a estudiantes sin discapacidad, es decir:

- Estar matriculado en el título universitario por el que se opta a la realización de prácticas externas o estar matriculado en estudios de Postgrado en la UNED.
- Los estudiantes de Diplomatura, Ingeniería Técnica, Licenciatura, Ingeniería y Grado, deberán haber superado el 50% de los créditos de la titulación.
- La duración del período de prácticas en cada curso académico comprenderá hasta un máximo de 700 horas en el caso de estudiantes de Diplomatura, Ingeniería Técnica, Licenciatura e Ingeniería, 825 horas para estudiantes del Programa de Especialización (Títulos Propios) y 1.500 horas para los estudiantes de Grado y Máster de la UNED.

Observando las cifras de estudiantes con discapacidad matriculados en estudios de Grado y de Postgrado, la Facultad de Derecho (23,48%) y la Facultad de Psicología (21,52%) son las que alcanzan mayor representación. A continuación, las Facultades de Geografía e Historia, Ciencias Económicas y Empresariales y Educación muestran porcentajes de estudiantes matriculados que se sitúan entre el 9 y el 11%. Por último, con menos de un 6%, se sitúan los estudiantes de las Facultades/Escuelas de Filosofía, Filología, Ciencias, Política y Sociología, Informática e Industriales.

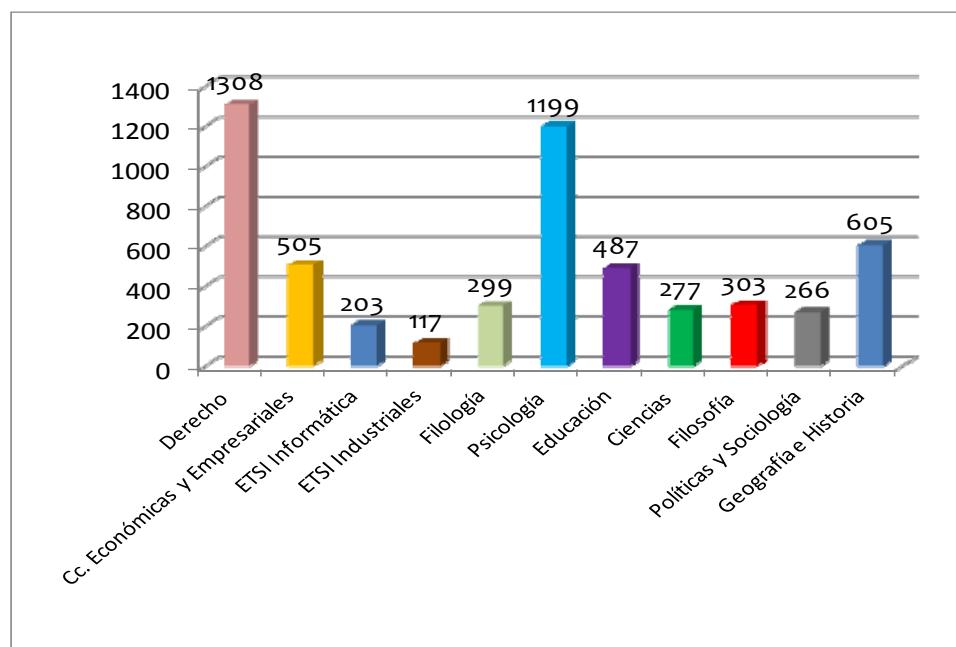


Gráfico 2. Distribución por Facultades/Escuelas de los estudiantes con discapacidad matriculados en el curso 2012-13.

Por otra parte, en el 59% de los casos existe una discapacidad física. En segundo lugar, con un porcentaje del 21%, encontramos a aquellos estudiantes que presentan una discapacidad psíquica. Las discapacidades de tipo visual y auditivo ocupan el 11 y el 9% de los casos respectivamente.

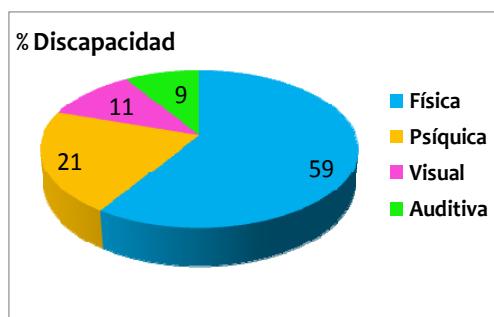


Gráfico 3. Distribución de los estudiantes matriculados en el curso 2012-13 en función del tipo de discapacidad que presentan.

FASES Y DESARROLLO DEL PROYECTO

El equipo de prácticas virtuales del COIE de la UNED ha empezado a dirigirse a grandes empresas, las cuales han contemplado la colaboración a distancia mediante prácticas profesionales como un cauce potencial hacia la inserción laboral de los estudiantes con discapacidad.

Paralelamente a esta primera fase de difusión se desarrollan también la selección y tutorización de estudiantes. Para plantear cada uno de los puestos de prácticas profesionales las tutoras del equipo de prácticas virtuales supervisan, en base a los criterios formativos de cada titulación demandada, los programas de prácticas que propone cada tutor de empresa. A su vez, dicho tutor puede especificar otras competencias deseables en el estudiante que va a desarrollar las prácticas, como, por ejemplo, el conocimiento de idiomas o herramientas informáticas. La preselección de candidatos se lleva a cabo a partir de todo el conjunto de solicitudes de los estudiantes interesados, dejando la elección del candidato final a la empresa.

Bajo esta modalidad, las prácticas extracurriculares se desarrollarán a distancia utilizando el soporte virtual que brinda la plataforma educativa online aLF. Cada oferta de prácticas profesionales que propone una empresa se ve traducida en un curso virtual dentro de dicha plataforma. Este soporte virtual nos permite alcanzar una comunicación realmente fluida, ya que manejamos simultáneamente tanto herramientas de Chat como de Foro, correo electrónico o Web Conferencia. Otras herramientas de la plataforma como la de Tareas, Evaluación, Calendario y Documentos facilitan que la supervisión del trabajo que realiza el estudiante por parte de ambos tutores (de la empresa y del COIE) incorpore el *feedback* necesario en cada momento.

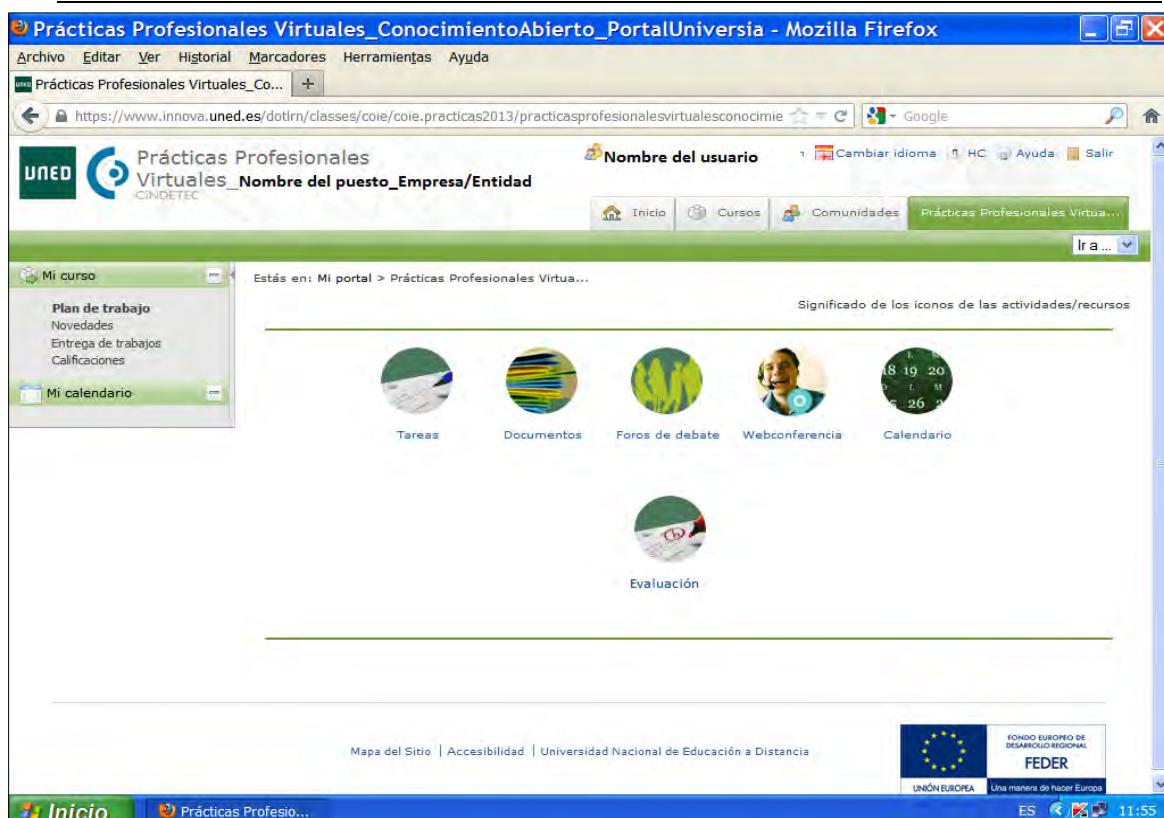


Figura 1. Portal principal de un curso virtual de prácticas.

Con todo, el procedimiento de tutorización bilateral (tutor- empresa y tutor-COIE) incluye:

- La elaboración de un programa de formación que responda a los objetivos generales planteados para este tipo de prácticas y adaptado a los contenidos específicos de cada titulación.
- La planificación previa de las actividades que el estudiante tiene que desarrollar con el correspondiente cronograma de entregas parciales de las actividades.
- El seguimiento conjunto de los progresos alcanzados por el estudiante, así como de la calidad del trabajo desarrollado y las competencias que va adquiriendo a lo largo del período de prácticas. En el caso de los estudiantes con discapacidad, esta supervisión se caracteriza por una atención muy constante por parte del tutor de la empresa y del COIE, quienes se reúnen mediante video conferencia con el estudiante en prácticas.
- Evaluación final de los objetivos propuestos inicialmente en el correspondiente programa de prácticas y acreditación por parte de ambos tutores de las funciones profesionales desempeñadas por el estudiante.

RESULTADOS

En el proyecto piloto desarrollado en 2012 con estudiantes sin discapacidad en torno al 17% del total de los puestos de prácticas tuvo proyección a medio-largo plazo en forma de una prórroga del período de prácticas, contratación laboral, iniciativa de emprendimiento o colaboración profesional.



Gráfico 4. Proyección a medio-largo plazo de los puestos de prácticas desarrollados en el proyecto piloto.

En esta línea, cabe destacar que las ofertas de prácticas que actualmente estamos recibiendo por parte de las grandes empresas/entidades con las que hemos contactado (Repsol y Fundación Universia entre ellas) han sido concebidas en gran medida con la idea de formar a un futuro trabajador que pueda incorporarse finalmente a la propia empresa.

Hasta la fecha hemos gestionado un total de 29 ofertas diferentes de prácticas profesionales virtuales. Cada una de estas ofertas puede contemplar una o más plazas de prácticas. La distribución de tales ofertas por empresa/entidad ha sido la siguiente:

Empresa/Entidad	Sector actividad	Nº de ofertas de prácticas propuestas	Nº de plazas que generan las ofertas
Iniciativas El Gigante S. L.	Turismo	1	1
Repsol S. A.	Petróleo	18	18
Fundación Universia	Educación	1	4
Uniformes y Vestuario Laboral	Textil	1	1

Merigor, S. L.			
Damitel Networks, S. L. U.	Informática	2	4
Talleres Ginestar S. L.	Automoción	4	8
Fundación CSEV	Educación	2	3
Zavala Civitas	Recursos Humanos	1	1
Totales		29	40

Tabla 1. Distribución de ofertas de prácticas por empresa/entidad.

Debemos mencionar que no todas plazas de las ofertas publicadas han podido ser ocupadas, bien porque no hemos recibido suficientes solitudes para las mismas o bien porque, habiendo recibido solicitudes, éstas han sido desestimadas finalmente por las empresas en el proceso de selección. Así, por el momento han sido 18 los estudiantes con discapacidad seleccionados para realizar prácticas en modalidad virtual. Las empresas/entidades en las que estudiantes con discapacidad han podido desarrollar puestos de prácticas profesionales virtuales son Iniciativas El Gigante, S. L., Fundación Universia, Repsol y Uniformes y Vestuario Laboral Merigor, S. L.



Figura 2. Distribución de puestos de prácticas profesionales virtuales por empresas/entidades que participan en el proyecto actual.

La distribución de estudiantes en los distintos puestos de prácticas puede verse en el gráfico siguiente:

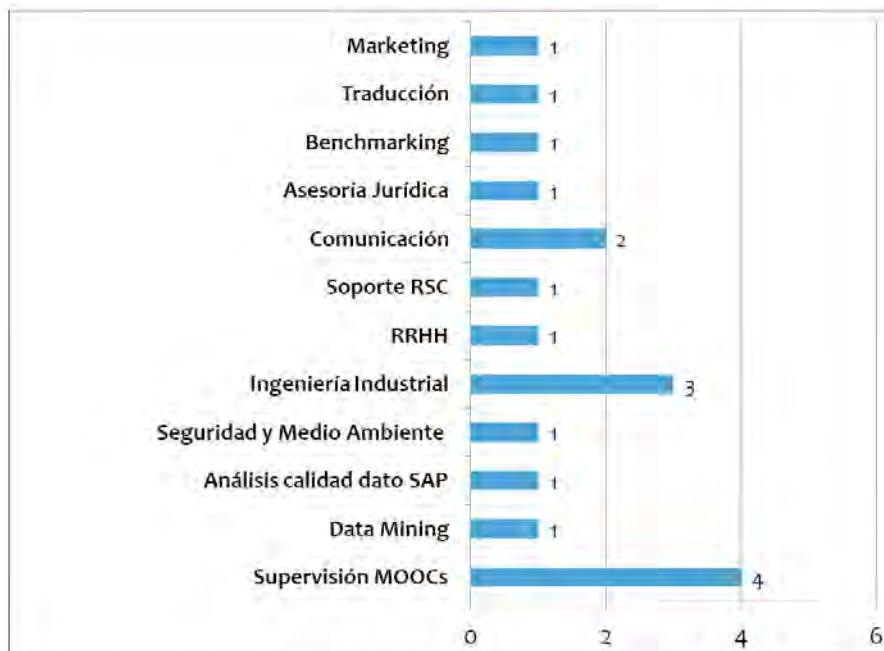


Gráfico 5. Distribución de estudiantes en los puestos de prácticas profesionales virtuales desarrollados en el proyecto actual.

CONCLUSIONES

La implantación de este sistema de prácticas virtuales en la UNED, como universidad líder en metodología de enseñanza a distancia, implica importantes beneficios tanto para los estudiantes como para las empresas. Para los primeros podemos destacar ventajas como la posibilidad de:

- Desarrollar competencias técnicas y transversales realizando tareas reales en una empresa.
- Lograr una mayor autonomía y planificación de la tarea.
- Compatibilizar la vida académica, profesional, personal y familiar.
- Reducir costes y tiempo de desplazamiento físico al puesto de prácticas.
- Evitar las barreras físicas y eliminar problemas de exclusión académica o de desigualdad de oportunidades.
- Adquirir experiencia profesional que mejora su empleabilidad, con el consiguiente acceso a otras actividades.

Por su parte, las empresas pueden experimentar también beneficios. Entre ellos podemos destacar:

- El contacto con estudiantes capaces de aportar conocimientos actualizados.
- La oportunidad de formar a un futuro trabajador en condiciones de mayor autonomía y control sobre la tarea.
- Un método de trabajo más flexible que propicia nuevas oportunidades de colaboración entre estudiantes y empresas.
- La reducción de costes de infraestructura-espacio.
- Una comunicación fluida y multimodal entre estudiante y empresa, optimizando recursos tecnológicos.
- Expansión de la red empresarial a nivel nacional e internacional.

Nuestra apuesta por llegar a todos los estudiantes responde al planteamiento de la UNED y al compromiso con sus estudiantes, ya que la UNED quiere ser la universidad de todos “allá donde estés”. Este proyecto es un paso más por llegar a los estudiantes que cuentan con mayores dificultades, gracias al aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, que nos permiten interactuar con independencia del tiempo, del espacio geográfico y de las barreras físicas tradicionales.

LA COORDINACIÓN TRIANGULADA DEL PRACTICUM EN EL MÁSTER DE SECUNDARIA. LA EXPERIENCIA DE LA UPC

Maica Sanz Gómez

Universidad Politécnica de Catalunya

La presente comunicación pretende mostrar un ejemplo de funcionamiento del Prácticum del Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas en la Universidad Politécnica de Catalunya, teniendo en cuenta la implicación de diversos estamentos en el desarrollo del mismo. Por un lado el **Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya**, que regula los convenios marco con las Universidades para el desarrollo del mismo. Por otro lado, los propios **centros**, que acogen a los estudiantes en prácticas y que son los verdaderos protagonistas, junto con el estudiantado, del éxito de la experiencia. Y finalmente la **Universidad**, que diseña los planes de trabajo y los procesos de evaluación. Este ejemplo se podría generalizar al funcionamiento del Prácticum, en cuanto a coordinación, "administración educativa-centro docente-Universidad", en el resto de Universidades que realizan el Máster en Catalunya.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Politécnica de Catalunya y concretamente el Instituto de Ciencias de la Educación acumula una larga experiencia en la formación inicial del profesorado de secundaria. Desde el 1971 con la puesta en marcha del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que tuvo una vigencia de casi cuarenta años, y posteriormente con el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), la UPC se ha implicado en la formación del futuro profesorado de secundaria, de las áreas de matemáticas y científico-tecnológicas principalmente.

MARCO NORMATIVO

Con la nueva regulación a nivel europeo de los títulos universitarios, se creaba el entorno ideal para reformar una formación inicial que necesitaba

adaptarse a una nueva realidad social. Concretamente la **Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo** articulaba:

- Art. 100.3 “Corresponde a las **Administraciones educativas establecer los convenios oportunos** con las Universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior”
- Art. 100.4 “La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de **grados y postgrados del espacio europeo de educación superior** según lo que establezca la correspondiente normativa básica”

La **orden ECI/3858/2007**, de 27 de desembre, definía las directrices que regulaban la titulación. La orden establecía los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Ésta establece en el apartado 5 sobre la planificación de las enseñanzas del anexo que “*El Prácticum se realizará en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Prácticum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes*”.

EL MÀSTER DE SECUNDARIA EN LA UPC. EI PRÁCTICUM

El Máster de formación del profesorado de secundaria, es un Máster **profesionalizador**. Actualmente es imprescindible estar en posesión de esta titulación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional. En este escenario concreto, el Prácticum cobra una especial importancia convirtiéndose en el eje vertebrador de todo el plan de estudios. Las asignaturas del módulo genérico y del módulo específico se realizan en paralelo al Prácticum. Esta característica posibilita la constante interacción de la teoría y la práctica y se produce una efectiva adquisición de las competencias docentes. En la Figura 1 podemos observar cómo se entiende la interacción teoría y práctica.

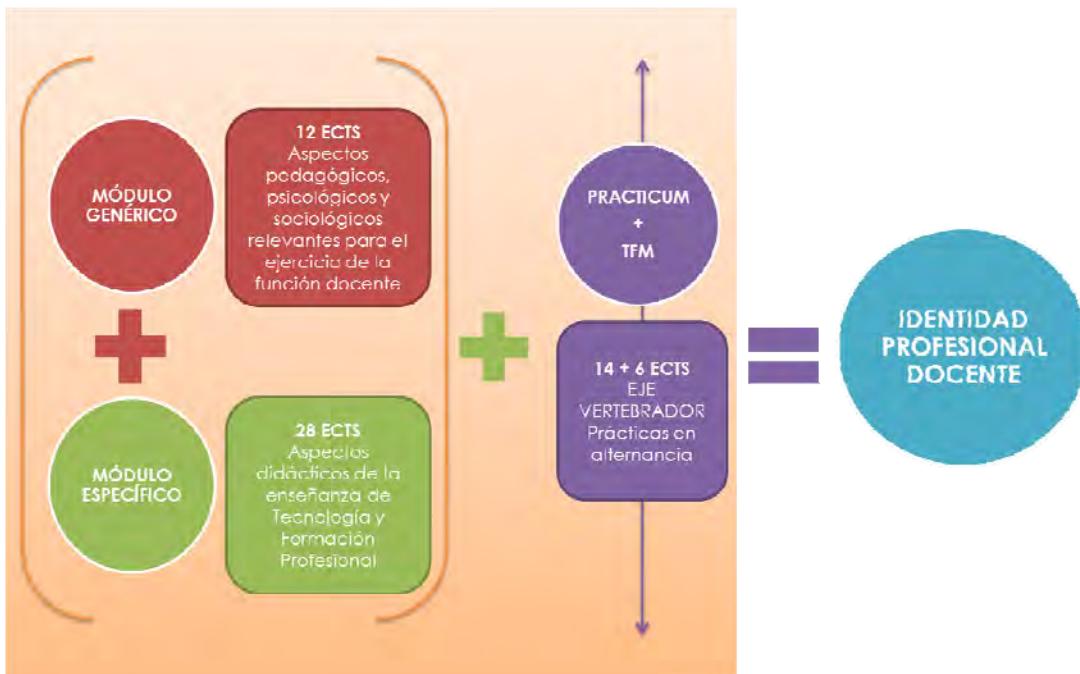


Figura 1.- Interacción Teoría y Práctica

El estudiantado que accede a estos estudios, provienen principalmente de la propia Universidad que, en muchos casos, dada la situación económica en la que estamos inmersos deciden abrirse camino en el campo de la docencia. Muchos de ellos y ellas, muestran en sus portafolios, que han realizado clases particulares o refuerzos a compañeros de cursos inferiores en la Universidad (en el marco del programa ENGINYCAT) o de otros niveles y que en la realización de esta tarea han descubierto una vocación.

El objetivo del Prácticum es pues, la capacitación didáctica, metodológica y psicopedagógica del futuro profesorado de secundaria. Esta capacitación se consigue promoviendo la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes entre el estudiantado pero también estimulando y sistematizando la observación, participación e integración en el centro de prácticas. En definitiva promovemos un modelo de prácticas en alternancia. Se entiende la alternancia como un elemento facilitador para la adquisición de competencias en una situación de práctica real. La formación en centros de trabajo (centros docentes) se lleva a cabo a través de acuerdos con la administración educativa. En la Figura 2 se muestran las relaciones entre la Universidad y el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. La colaboración contempla la participación de centros docentes como centros formadores, así como la implicación del propio profesorado de secundaria que actuarán por un lado, como orientadores/as y formadores/as de la materia o la disciplina aplicada; y por otro lado, como vínculo entre el centro, el estudiantado y la Universidad.



Figura 2.- Cuadro de relaciones

La práctica reflexiva es una metodología que desde la UPC vamos introduciendo en la asignatura del Prácticum con el convencimiento claro de la fuerza de la misma para estimular un proceso de mejora continua. Ésta metodología, que parte de la práctica real en un contexto profesionalizador, promueve el cambio intrínseco a través de un proceso de reflexión individual y grupal sistematizado. El estudiantado del Máster tiene que recoger en su portafolio un ciclo reflexivo de una actuación realizado en sus prácticas de intervención autónoma.

Amparados por la normativa y teniendo en cuenta la importancia de la implicación de los entornos de trabajo reales en la formación de los futuros profesores, la administración educativa decide implicarse plenamente e incidir en velar por la calidad de la formación práctica que reciben el estudiantado que decide dedicarse a la docencia. Su objetivo a largo plazo es contar con profesionales altamente cualificados

En este sentido, y ante la necesidad de contar con centros y tutores reconocidos por la administración educativa, y ante el inminente inicio en septiembre de 2009 del Máster, se publicó la orden EDU/122/2009 que establecía las bases para la selección de centros educativos, sostenidos con fondos públicos, para que acogieran a estudiantes del Máster de secundaria que se estaba preparando intensamente en la Universidad. Se estableció una vigencia de cuatro años y se definió un procedimiento para la selección y evaluación de los centros y tutores de prácticas. Actualmente estamos a la espera de la regulación de una nueva convocatoria que definirá el proceso para posiblemente cuatro años más.

LOS VÉRTICES QUE INTERVIENEN EN LA COORDINACIÓN

La Administración educativa (Departament d'Ensenyament)

La orden EDU 122/2009 por la cual se aprueban las fases para la selección de centros educativos sostenidos con fondos públicos como centros formadores de estudiantes en prácticas de los grados de maestro y del Máster de profesorado, se publicó antes del inicio de la primera promoción del Máster de secundaria. La respuesta de los centros fue muy positiva ya que había una gran incertezza en cuanto al reconocimiento tanto del centro como del profesorado involucrado. Con las dificultades añadidas a la puesta en marcha de una titulación universitaria, las barreras manifestadas por los centros en general y por el profesorado en particular fue un gran obstáculo para el inicio de ésta nueva titulación. Afortunadamente, gracias al trabajo constante del profesorado responsable del Prácticum, con los centros de secundaria, estas resistencias han ido cediendo y ahora podemos afirmar que contamos con centros formadores de referencia y profesionales dispuestos a colaborar por una formación inicial de calidad.

La convocatoria para la selección de centros que se realiza cada año durante el mes de mayo, se realiza de forma conjunta para la selección de centros de Infantil y Primaria y los de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, centros de enseñanzas de régimen especial y centros de formación de personas adultas.

Uno de los condicionante que establece la norma (art. 2), es que la solicitud tiene que estar respaldada por el Consejo Escolar a propuesta de la dirección del centro y teniendo en cuenta al Claustro del profesorado.

Para realizar la selección de centros formadores a raíz de la recepción de todas las demandas, se establecía la creación de una comisión de selección en cada Servicio Territorial (ST) presidida por el director o directora del ST y formada por:

- Inspector/a en jefe (o quien delegue)
- Un representante de directores/ras de centros públicos
- Un representante de directores/ras de centros privados o concertados
- Un representante de las Universidades. En este caso se llegó al acuerdo que el representante de la Universidad tuviera presencia territorial, por ejemplo que en Lleida fuera un represente de la Universitat de Lleida...
- El/La secretario/a de los Servicios Territoriales (SSTT)

Los criterios que se tienen en cuenta en la selección de los centros formadores son los siguientes:

- Resultados educativos y de funcionamiento
- Participación en iniciativas del Departament d'Ensenyament o en otras iniciativas
 - Participación en convocatorias del Plan para la mejora de la calidad de los centros educativos (PMQCE); plantes

estratégicos para la promoción de la autonomía; Proyecto de calidad y mejora continua; Planes de mejora.

- Participación en programas o proyectos de innovación educativa.
- Participación en planes educativos de entorno, en proyectos de comunidad de aprendizaje u otras experiencias de trabajo en red con otros centros.
- Participación de la Red de competencias básicas.
- Participación en proyectos y actuaciones vinculantes al sistema integrado de cualificaciones y formación profesional.
- Participación en otras convocatorias o iniciativas del Departament d'Ensenyament o de las Universidades catalanas en los últimos cinco cursos.
- Disponer de un plan de formación de centro.
- Haber sido centro de prácticas.
- Disponer de un plan de acogida para el profesorado de nueva incorporación al centro.
- Otros elementos.

Cada ST estableció un mecanismo para la valoración de los centros, algunos ponderaron algunos puntos, dando más importancia a determinados criterios como es el de disponer de plan de acogida de nuevo profesorado o haber sido centro formador con anterioridad (CAP y/o CCP).

Se han realizado a lo largo de los años, reuniones de la comisión para la selección de centros y también para la evaluación de la experiencia.

El artículo 4 de la norma que nos ocupa establece, para el desarrollo de las prácticas, los siguientes puntos:

- El establecimiento de convenios entre el Departament d'Ensenyament y Universidad. El convenio regula aspectos como, las funciones de tutores y coordinadores, la necesidad de que todo el estudiantado esté en posesión de un seguro, la acreditación de la colaboración, el perfil del profesor tutor, las obligaciones del estudiantado en el centro, etc... Recordemos que la vigencia del convenio es de cuatro años.
- La distribución del estudiantado que realiza la Universidad será en función de la oferta de los centros y su capacidad. El Departament d'Ensenyament, dado el volumen de datos que se manejan al contemplar el Prácticum de grados y Máster, ha diseñado un aplicativo informático que facilita la visualización de plazas de cada centro, las asignaciones, los contactos con tutores y coordinadores y la consulta de documentación relacionada.
- Cada centro elabora conjuntamente con la Universidad un plan de trabajo (estipula mecanismos para el seguimiento y la evaluación). Para facilitar a los centros la elaboración de estos planes de trabajo, desde la UPC se diseñó un plan de trabajo estándar que cada centro podía adaptar a su realidad.

- El horario de las prácticas ha de permitir participar en diversas actividades del centro. Los modelos de Prácticum son diversos en Catalunya. La UPC ha optado por un modelo que denominamos flexible, es decir, el estudiantado del Máster realiza el Prácticum a lo largo del curso académico y en paralelo con las clases en la Universidad. El modelo más generalizado se basa en la realización de fases o períodos concretos de prácticas. Después de la valoración con los centros, los tutores y el estudiantado, nos reafirmamos en la continuidad de este modelo que potencia y permite la alternancia.
- El director designará un coordinador que actuará como dinamizador de las prácticas. Es una figura clave que adopta diversas funciones dependiendo del centro, número de estudiantado del Máster que acogen y Universidades con las que se colabora. El coordinador es nombrado por el director y en todos los casos actúa de interlocutor entre el centro y el ST y el centro y la Universidad. Cuando en el centro hay varios alumnos y alumnas haciendo prácticas, se encargan principalmente de las prácticas de observación a nivel de centro, es decir, dar a conocer el centro en su globalidad así como las actividades de carácter transversal.
- El director designa a los tutores a propuesta del coordinador.
 - El contacto que realiza la Universidad en primera instancia es con el coordinador y en su caso con el director, que se encarga de valorar la viabilidad de las tutorías. Este proceso se realiza cada año ya que la situación del profesorado y del centro puede variar de uno a otro curso académico. Concretamente, en la UPC realizamos cada año la firma de un anexo al convenio con cada centro participante. En este anexo se recogen los datos del tutor, el coordinador y el director del centro y del tutor, coordinador y director de la Universidad.

La orden también habla de la evaluación académica del alumnado. Naturalmente ésta se reserva al profesorado universitario teniendo en cuenta la evaluación del centro formador. Aquí también hay diferencias entre las diversas Universidades. En el caso de la UPC la cualificación del tutor del centro, tiene un peso del 60% en la nota final. Los mecanismos para determinar esta nota, los establece la Universidad a través del diseño de informes de evaluación y rúbricas. El profesorado universitario responsable del Prácticum evalúa el 40% restante (portafolio, sesiones presenciales y actividades relacionadas con estas sesiones).

También se recogen aspectos de la evaluación del plan de trabajo. En este punto se estipula la necesidad de una evaluación anual en función de unos indicadores para verificar el logro de los objetivos marcados.

- En la práctica se intentó realizar una valoración conjunta en sesiones realizadas entre el coordinador de los centros y la coordinadora de la Universidad. Muchas veces era totalmente inviable visitar todos los centros, en un periodo corto de tiempo. A parte

de la disponibilidad para realizar estas reuniones, había otro aspecto que condicionaba la evaluación y era la objetividad de la información que se recogía y las consecuencias de la misma. En la mayoría de los casos, se realizaba vía telemática. Concretamente en la UPC se optó por hacer una propuesta de evaluación que consensuaba el centro y que este finalmente firmaba y presentaba en los SITT. En la época del año que se realiza este proceso, los centros van desbordados (final de curso) y así se intentaba ayudar en este proceso.

- Después de pasar por diferentes modelos, desde el curso 2011-12, la evaluación se canaliza a través del aplicativo del Departament d'Ensenyament. Los centros evalúan a la Universidad, la coordinación y la tutoría y la Universidad evalúa al centro, al coordinador y a los tutores. Posteriormente el ST correspondiente hace un análisis de los mismos.

Respecto al reconocimiento de los centros y profesorado implicados, la orden estipula (art. 7) que aquellos centros que sean evaluados positivamente, el departamento les otorgará una acreditación como centro formador. En el Art. 8, se establece que se reconocerá la tarea de tutores y coordinadores del centro como mérito profesional en concursos y convocatorias de méritos y en su promoción profesional. La realidad es que este reconocimiento es mínimo hasta el momento y no es ningún atractivo para un profesorado experimentado que es el perfil que se espera de los tutores y tutoras colaboradores del Prácticum.

Durante la elaboración de esta comunicación, se ha publicado la nueva orden (ORDRE ENS/85/2013) que regula el procedimiento para la gestión de las prácticas de los estudiantes de Máster y grado para los próximos cuatro años. El planteamiento es muy similar a la orden desarrollada anteriormente y que es la que nos ha dado cobertura durante estos primeros cuatro años. Es sorprendente observar como vuelven a solicitar a los centros ya acreditados, la presentación de documentación para volver a solicitar la consideración de "centro formador". El plazo es escaso y los requerimientos son complejos de obtener en poco tiempo. Esperemos que este nuevo marco, no condicione la participación de centros que venían colaborando hasta el momento.

Centros de Prácticas

A diferencia de los anteriores modelos de formación inicial (CAP/ CCP), en el Máster de secundaria se entiende que el centro, en su globalidad, actúa como entidad formativa. Ya no sólo es un tutor o tutora de la especialidad la única responsable de la acogida, seguimiento, implicación y evaluación de los estudiantes que persiguen la capacitación docente, sino que todos los integrantes del centro participan en la formación de estos estudiantes. En esta línea, el tratamiento dado al estudiantado del Máster es el de "profesor en prácticas". Por lo tanto son los verdaderos protagonistas de la inmersión real de los futuros profesores y profesoras en un entorno de trabajo real.

La intervención de la administración educativa acaba en una primera fase, con la selección de los centros formadores. La intervención del centro comienza con la aceptación de los estudiantes en prácticas. Para realizar de forma efectiva una formación integral, el centro elabora un plan de trabajo que especifican las actividades que va a realizar el estudiantado en el centro de prácticas. A modo de ejemplo, se presenta a continuación un plan de trabajo real, correspondiente al INS CAMPS BLANCS de Sant Boi de Llobregat que viene colaborando con la formación del futuro profesorado desde el inicio del Máster. El esquema del plan de trabajo es el siguiente:

1. *Objetivos del centro en relación al Prácticum*
2. *Plan de trabajo:*
 - a. *Características del centro: Planteamiento institucional; Estructura organizativa; Gestión de la diversidad y convivencia; Ámbito curricular; Orientación y tutoría; Familia y entorno*
 - b. *Competencias de los docentes: Competencias del Prácticum; Objetivos en relación con la formación inicial del alumnado en prácticas para favorecer la adquisición de competencias docentes*
 - c. *Organización del Prácticum: Esquema de relaciones y distribución de tareas; Personas y equipos implicados en la formación inicial; Concreción de los horarios del alumnado del Prácticum; Calendario del Prácticum en el centro; Coordinación del Prácticum: funciones e indicadores de seguimiento; Tutorización del Prácticum: funciones e indicadores de seguimiento; Plan de trabajo y seguimiento UPC*
 - d. *Evaluación del Prácticum: Logro de objetivos; Presentación del centro; Competencias profesionales; Relación de personas y equipos implicados; Horarios y calendario; Organización y trabajo en equipos; Evaluación de la coordinación; Evaluación de la tutoría de prácticas del centro; Informe final de evaluación (SSTT); Proceso de evaluación (UPC)*
3. *ANEXOS: 1. Plantilla de seguimiento del Prácticum (UPC); Informe final de evaluación (SSTT); Informe de evaluación (UPC); Rúbrica del tutor del centro para evaluar la comunicación oral (UPC); Plantilla de seguimiento del Prácticum con las valoraciones obtenidas (UPC); Guion del Portafolio del alumnado (UPC)*

En la Figura 3 se observa las funciones principales de los centros con la administración educativa y con la Universidad.



Figura 3.- Funciones principales y relaciones

La valoración realizada hasta el momento por centros formadores se centra en la complejidad a la que se enfrenta el propio centro al tratar con Universidades diferentes. A continuación se recogen algunas valoraciones:

- Diversos coordinadores generales de Prácticum y de especialidades con los que contactar.
- Diferentes temporizaciones en sus Prácticum.
- Diferentes sistemas de evaluación con ponderaciones propias y criterios evaluativos propios.
- Dificultad en poder establecer una relación duradera por la falta de estabilidad en la matrícula del alumnado y los grupos asignados por el Departamento de Educación.
- Designación diversa al tratar los mismos aspectos pedagógicos.

Propuestas de mejora que realizan los centros formadores:

- Unificación de los criterios de temporización en los Prácticum de las diversas Universidades.
- Unificación de los diferentes sistemas de evaluación en uno más competencial.
- Creación de una plataforma digital de acceso a toda la documentación del Máster de las diversas Universidades.
- Acceso del profesorado de instituto al marco universitario del Máster: desarrollo e implementación del currículum, desarrollo de los TFM y participación en sus tribunales, corrección de las unidades didácticas en el marco de la Universidad, realización de conferencias y coloquios sobre la actividad docente diaria... En definitiva, un reconocimiento como "profesor de Máster".

- Mejora de la colaboración Universidades – institutos y creación de nuevos proyectos y grupos de trabajo de investigación educativa en el marco del Prácticum. Creación de nuevos recursos didácticos a partir del trabajo realizado por el alumnado de Máster.
- Formación de mentores y coordinadores de centro por parte de la Universidad en base a la práctica reflexiva y a la actualización didáctico-pedagógica.
- Realización de jornadas específicas mixtas estudiantes de Máster – mentores universitarios – mentores institutos.
- Mejora de los mecanismos de comunicación entre la administración educativa y los institutos (no sólo el aspecto evaluativo).
- Creación de una comisión mixta de coordinadores de instituto – coordinadores universitarios del Prácticum – administración para dar nuevos enfoques metodológicos.
- Promoción de una actitud más incentivadora del Departamento de Educación con “incentivos económicos” y /o materiales (formación de mentores y coordinadores de centro, reducción de carga lectiva por tutorización – coordinación, promoción profesional, etc.).

La Universidad

Al igual que en otras Universidades con tradición en la formación inicial del profesorado, el planteamiento de una formación reglada era atractiva ya que se le daba un valor enorme a la formación pedagógica, metodológica y didáctica del futuro profesorado de secundaria. En el modelo de nuestro país de una formación consecutiva, esta es la mejor opción a todos los efectos. Realmente, desde el añeo CAP no se han realizado grandes cambios estructurales, la nueva formación contempla un módulo genérico, un módulo específico y las prácticas. Como decimos, no ha variado respecto a la estructura general pero si al contenido y a la forma, con una dedicación en profundidad y un planteamiento de trabajo por competencias. Algunas Universidades tuvimos la oportunidad de hacer un ensayo real, aunque no lo sabíamos, de lo que sería el actual Máster, con el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP). Es necesario resaltar que en el caso de la UPC, la experiencia del CCP fue clave para desarrollar, más o menos con éxito, el actual Máster. Con el CCP pudimos experimentar un modelo de prácticas en alternancia con una duración a 200 horas y que se realizaban a lo largo del curso académico. Experimentamos en primera persona, el articular el Prácticum como eje vertebrador de la formación.

En las enseñanzas oficiales actuales, la UPC articula la coordinación de los contenidos más “teóricos” y conjugarlos con la práctica educativa. La Universidad trabaja estrechamente con los SSTT (colaboración formal) y los

centros (trabajando aspectos académicos) para el buen desarrollo de las prácticas. Se acuerda un plan de trabajo con el centro y los mecanismos para la evaluación tal y como hemos señalado en el apartado anterior.

De forma resumida explicaremos el proceso que sigue el Prácticum y las interacciones con el centro y los SITT.

Selección y asignación: Hay que destacar los avances realizados por parte de la administración educativa para facilitar el trabajo a las Universidades en el proceso de selección y asignación de tutores y centros. En esta línea a través de una aplicación informática, el centro introduce los datos de los tutores, especialidades, coordinadores y documentación en un curso académico concreto. La Universidad analiza el perfil del estudiantado y realiza la asignación. Los SITT se encargan de poner en marcha el proceso a través de las acciones de dinamización que llevan a cabo. No todos los centros pueden participar en la acogida de estudiantado en prácticas. El SITT tiene que velar que los centros estén autorizados como tales. Una vez que la Universidad realiza la petición el centro puede aceptar o no esta petición. De esta manera, es el propio centro quien decide con qué Universidades quiere colaborar. Si esta colaboración es sistemática y se han creado vías de colaboración satisfactorias entre la institución educativa y la Universidad, el centro docente puede bloquear las plazas y reservarlas a la Universidad con la que ya lleva tiempo trabajando. Una vez que todas las asignaciones están consolidadas, la Universidad introduce en la aplicación informática los datos de los estudiantes y de los tutores académicos.

Desarrollo de las prácticas: En este proceso la administración educativa se queda al margen (a excepción que tenga que intervenir en la resolución de algún conflicto). El centro acoge al estudiante, ejecuta el plan de trabajo y reporta a la Universidad. Normalmente se realiza una reunión presencial con la coordinación y los tutores, en los centros con los que se inicia por primera vez la colaboración,. Realmente, es interesante contar con centros y profesionales fieles a la manera de actuar de cada Universidad ya que crea un clima de confianza y trabajo coordinado que es apreciado por los estudiantes. El Prácticum es una asignatura que principalmente se realiza en los centros de prácticas. En la UPC, realizamos unos seminarios presenciales a lo largo del curso dónde se trabajan aspectos como la comunicación oral, el intercambio de experiencias, la práctica reflexiva. Durante éste último curso académico hemos introducido la modalidad de tutoría individual “obligatoria”, con la intención de detectar posibles problemas y asegurar que el estudiantado se estaba impregnando de las experiencias vividas en una situación de práctica real. El resultado ha sido muy satisfactorio ya que ha permitido reconducir situaciones que no se hubieran detectado de otra forma y que han repercutido de lleno en la formación del estudiantado.

Evaluación: Llegados a este punto tenemos que distinguir entre la evaluación académica y la evaluación del proceso:

- Evaluación académica: En la Guía del centro que elabora la Universidad y que contempla todos los aspectos académicos del Prácticum, se incluyen los informes de evaluación que cada tutor

tendrá que desarrollar sobre cada alumno, así como la implicación de la evaluación. Este documento académico lo elabora el centro (tutor/coordinador y otro profesorado que ha participado en la formación profesional del estudiantado en prácticas), y se entrega en el campus virtual de soporte a la docencia como evidencias evaluativas.

- Evaluación del proceso: La propia aplicación que comentábamos anteriormente genera los documentos de evaluación que tienen que complementar por separado el centro y la Universidad. Posteriormente en la reunión de valoración que se realiza normalmente en el mes de julio, convocada por los SITT, se analizan estos informes y se deciden medidas correctoras, así como la reiteración de la calificación del centro formador.

Acreditación: La propia aplicación informática genera las certificaciones de coordinadores y tutores. Esta novedad facilita toda la burocracia generada en el proceso. La UPC ha decidido elaborar una certificación a los tutores y coordinadores por el trabajo realizado.

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos llegados después de estar a punto de finalizar el cuarto año de implantación del Máster son las siguientes:

- Es clave que la Administración Educativa vele por la calidad de la enseñanza de sus futuros profesionales. Un sistema educativo con buenos resultados académicos debe contar con profesorado altamente preparado.
- Valoramos de forma muy positiva la implicación de la administración educativa a través de los Servicios Territoriales.
- Las propias acciones de coordinación que se llevan a cabo a nivel global facilitan un contacto de todas las Universidades. Las reuniones convocadas por los SITT facilitan el intercambio de experiencias.
- El papel de los centros es clave en el desarrollo del Prácticum. El cambio de modelo respecto a la anterior formación inicial, se basa en pasar de ser el tutor o tutora el o la responsable de la formación inicial en el centro a que sea el propio centro el que se posicione como entidad formativa en su globalidad.
- Es necesario trabajar en el reconocimiento de centros y tutores ya que actualmente funciona el modelo gracias a la voluntad personal de muchos profesionales que creen en una formación inicial de calidad para mejorar la educación en su globalidad.
- Las sinergias de trabajo iniciadas no tienen que finalizar con el Máster. Es necesario trabajar conjuntamente para ligar las

necesidades reales de formación del futuro profesorado con la respuesta que desde la Universidad se puede dar. Asimismo, estamos formando a profesionales de calidad que dada la situación actual, difícilmente encontrarán trabajo en las escuelas públicas, por lo tanto, tal vez se tendría que trabajar en definir modelos de acceso a la función pública, más acordes a la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Day, C. (2006), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Comencem bé. Guia per al professorat novell. [En línea] Generalitat de Catalunya [Consulta: 27.05.13] Disponible desde: http://phobos.xtec.cat/professoratnovell/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=15 / <http://www.sindicat.net/x/b/CB1.pdf>
- Esteve, O., Melief, K., Alsina, A. (2010), *Creando mi profesión*. Barcelona: OCTAEDRO S.L.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. [Consulta: 04.05.13] Disponible desde: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Màster de formació del professorat. Departament d'Ensenyament [En línea] Generalitat de Catalunya [Consulta: 04.05.13] Disponible desde: <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.e79d96e9bc498691c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=5c398b608fad9210VgnVCM200009b0c1e0aRCRD&vgnextchannel=5c398b608fad9210VgnVCM200009b0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>
- Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, BOE. [Consulta: 5.05.13] <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/26/pdfs/BOE-A-2011-20181.pdf>
- Orden EDU/122/2009, d'11 de març, DOGC. [Consulta: 14.05.13] <http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/5347/961300.pdf>
- Práctica reflexiva. Metodologías formativas basadas en la reflexión. [Consulta: 27.05.13] Disponible desde: <http://www.practicareflexiva.pro/>
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Teixidó, J. (2009), *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó
- Vaello, J. (2009), *El professor emocionalment competent: un pont sobre "aules" turbulentes*. Barcelona: Graó.

OPORTUNIDADES DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN DE PEDAGOGÍA MEDIA PARA CONDUCIR Y EVALUAR PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DURANTE LA FORMACIÓN PRÁCTICA

María Cristina Cristina Solís Zañartu

Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

Claudio Núñez Vega

Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

Esta ponencia da cuenta de los resultados obtenidos en uno de los estudios de la investigación FONDECYT 1100771 que se focalizó en indagar en las oportunidades y experiencias que ofrece el currículo de formación práctica de carreras de pedagogía media, a los futuros profesores para que puedan conocer y vivir el rol docente; esto a través de la opinión de los académicos encargados de la práctica y de los profesores novatos en dicha experiencia de formación. Las interrogantes que orientaron este trabajo y de las cuales se informa fueron las siguientes: ¿Qué oportunidades de desempeño del rol docente tuvieron los profesores novatos en su formación práctica? ¿Qué oportunidades de desempeño del rol profesional ofrece el currículo durante la formación práctica a los estudiantes de pedagogía media?

El estudio contempla tres carreras de educación media de dos modelos de formación (concurrente y consecutivo) y una muestra de 40 profesores novatos (21 concurrente y 19 consecutivo) de las carreras de Historia, Ciencias y Lenguaje que estaban en su primer año de ejercicio profesional y 19 académicos (11 concurrente y 8 consecutivo), entre los cuales había jefes de carrera, coordinadores de práctica y supervisores de práctica.

Se concluye, por una parte que las oportunidades para conducir y evaluar situaciones de enseñanza aprendizaje no es igual para los profesores egresados de los dos modelos de formación de profesores utilizados en Chile (concurrente y consecutivo) y por otra que la opinión de los académicos con respecto a lo que ofrece el currículo como tareas que permiten aprender el rol docente difiere de lo informado por los profesores novatos en cuanto a las oportunidades que les ofreció la práctica real.

ANTECEDENTES

En Chile, durante la última década, la calidad de la educación ha sido un tema recurrente en la discusión pública y esto ha llevado a que diversas

instituciones formadoras de profesores analicen y discutan acerca de la formación que entregan a los futuros profesores, en el marco de las actuales políticas públicas en las que hay mayores exigencias para los egresados, de manera que puedan demostrar desempeños acordes a los requerimientos de los estudiantes del siglo XXI. (OCDE, 2004)

La gran mayoría de las universidades ha hecho esfuerzos por innovar y mejorar la formación de profesionales de la educación relevando la formación práctica en los currículos de formación de profesores por el impacto que esta tiene en los aprendizajes de los estudiantes (Ávalos, 2002) y porque en sí misma es una oportunidad de aprendizaje del rol docente.

Sin embargo, aun no hay claridad con respecto a la incidencia de la práctica como espacio para conocer y ejercer realmente el rol docente, porque no hay suficiente información empírica que avale el impacto de la formación práctica en el desempeño de los profesores novatos que ingresan al sistema escolar chileno como profesores en ejercicio.

Con el propósito de responder a la interrogante relacionada con la influencia de la práctica en el desempeño docente de profesores novatos, nuestro equipo de investigación durante estos últimos tres años ha desarrollado una investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del estado chileno (Proyecto Fondecyt N°1100771), cuyo propósito es aportar antecedentes empíricos que permitan a las universidades diseñar e implementar programas de formación que contribuyan a mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores, teniendo a la vista que esta mejora podría incidir en la calidad de los aprendizajes en el aula.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para indagar en las oportunidades y experiencias que ofrece la práctica a los futuros profesores para el ejercicio del rol docente, se recogió información desde dos fuentes. La primera, estuvo constituida por académicos encargados de práctica de dos modelos de formación de profesores (concurrente y consecutivo) y la segunda por profesores novatos de ambos modelos que vivieron el proceso de práctica en su formación como profesores. En el modelo consecutivo los profesores ingresan a la pedagogía previo haber obtenido una licenciatura en alguna especialidad y la carrera dura dos semestres; en tanto que en el modelo concurrente, los profesores se forman en cuatro años y cursan en paralelo los ramos de pedagogía y los de la especialidad.

Específicamente, el grupo de estudio estuvo conformado por una muestra 19 académicos, (11 del concurrente y 8 del consecutivo), entre ellos jefes de carrera, coordinadores de práctica y supervisores de práctica y 40 profesores novatos de las carreras de pedagogía media de Historia, Ciencias y Lenguaje

egresados hace uno o dos años, de dos modelos de formación de profesores en Chile; concurrente (n=21) y consecutivo (n=19).

Para la recolección de la información acerca de las oportunidades que ofrece la práctica para conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje fueron elaborados dos protocolos de entrevista semi estructurada, una para profesores novatos quienes informaron de su experiencia real en la práctica y otra para académicos encargados de la formación práctica, los que entregaron información acerca de las tareas que ofrece el currículo a través de sus prácticas.

Las entrevistas fueron realizadas por dos investigadores y grabadas en audio; luego los datos obtenidos en dichas entrevistas fueron transcritos y revisados por los profesores y académicos entrevistados, de manera de otorgar validez a la información.

El análisis de la información se realizó en términos de variables y dimensiones de cada variable y para dos ámbitos de desempeño de la actividad docente: Conducción y Evaluación (ver Cuadros 1 y 2). Los datos obtenidos de las entrevistas fueron codificados y sometidos a procedimiento estadístico en término de frecuencias para cada dimensión de las variables y ámbitos de desempeños.

Para determinar la cantidad y la calidad de las oportunidades de aprendizaje ofertadas por el currículo y vividas por los profesores en los ámbitos conducción y evaluación, se especificaron dos variables: variedad de las oportunidades y complejidad de las oportunidades; posteriormente para cada variable se especificaron dimensiones y finalmente para cada dimensión se establecieron tres categorías de análisis “alta, media y baja” como se observa en los cuadros 1 y 2.

VARIABLE	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	DESCRIPCION CATEGORIAS/CODIGOS
1.1 Variedad en tareas de docencia	a) Cursos y niveles	Baja 1-2-3 Media 4-5-6 Alta 7	1. Ed media primer ciclo 2. Ed media 2º ciclo 3. Básica 7º y 8º 4. Ed Básica + E M primer ciclo 5. Ed Básica + E M segundo ciclo 6. Ed Media primer y segundo ciclo 7. Ed Básica; Media 1º ciclo y Media 2º ciclo
	b) Tipos de tareas en docencia y tutoría / curso asignado y otro	Baja 1 Media 2-3-4 Alta 5	1. docencia curso asignado 2. docencia en curso asignado y otro curso 3. docencia curso asignado y tutoría en otro 4. docencia y tutoría curso asignado 5. docencia y tutoría curso asignado y otro curso
	c) Oportunidades docencia y tutoría por etapa	Baja 1-2 Media 3-4 Alta 5-6	1. docencia en una etapa/sin tutoría 2. docencia en una etapa/tutoría en una etapa 3. docencia en una etapa/tutoría en todas

			las etapas 4. docencia en todas las etapas/sin tutorías 5. docencia en todas las etapas/tutoría en una etapa 6. docencia en todas las etapas/tutorías en todas las etapa
1.2 Complejidad en tareas de docencia	a) Autonomía en tareas docencia	Baja 1 Media 2 Alta 3-4	1. ejecuta lo entregado 2. ejecuta lo que laboró con apoyo 3. ejecuta lo que elaboró en forma independiente con autorización 4. ejecuta lo que elabora sin autorización
	b) Extensión de la demanda en las tareas docencia (nº de unidades y nº cursos)	Baja 1-2 Media 3 Alta 4-5	1. parte de algunas clases 2. algunas clases de unidad didáctica 3. todas las clases de una unidad didáctica 4. más de una unidad en un mismo curso 5. más de una unidad en diferentes cursos
	c) Amplitud demanda en tareas docencia (Planificación, preparación de materiales, ejecución y establecimientos de normas / práctica temprana y final)	Baja 1 Media 2-3 Alta 4	1. las tareas de docencia en ambas etapas no responden a amplitud de la demanda en tares de docencia / y no planifica en ninguna etapa. 2. faltan elementos que respondan a amplitud de la demanda en ambas etapas, sin embargo contempla planificación en al menos una etapa. 3. las tareas responden a la amplitud de la demanda al menos en una etapa de práctica al menos en una etapa de práctica, aunque faltan elementos en otra etapa de práctica 4. están presente todos los elementos de práctica compleja en ambas etapas de práctica.

Cuadro 1.- Ámbito Conducción (docencia)

VARIABLE	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
2.1 Variedad en tareas de evaluación	a) Tipos de tareas de evaluación	Baja 1 Media 2-3 Alta 4-5	1. sólo diagnóstico o formativo o sumativa 2. diagnóstico y formativa /diagnóstico y sumativa/formativo o sumativa (combinación de dos) /una modalidad más retroalimentación 3. diagnostico y formativa y sumativa 4. cualquier combinación de dos más retroalimentación 5. todo más retroalimentación
	b) Oportunidades tarea de evaluación	Baja 1 Media 2-3 Alta 4	1. en ninguna práctica 2. prácticas tempranas (práctica 1 y 2) 3. prácticas finales (práctica 3) 4. prácticas tempranas y finales
2.2 Complejidad en tareas de evaluación	a) Autonomía en tareas de evaluación	Baja 1 Media 2 Alta 3-4	1. ejecuta lo entregado 2. ejecuta lo que laboro con apoyo 3. ejecuta lo que elaboro en forma independiente con autorización 4. ejecuta lo que elabora sin autorización

	b) Extensión demanda en tareas de evaluación	Baja 1 Media 2 Alta 3	1. aplica evaluaciones diseñadas por otros 2. planifica y aplica situaciones evaluativas 3. planifica, aplica situaciones evaluativas y retroalimenta
	c) Amplitud demanda en tareas de evaluación <i>(Diseña, implementa, aplica y analiza la docencia en más de un curso práctica/ temprana y final)</i>	Baja 1 Media 2 Alta 3-4	1. faltan elementos que reflejen amplitud de la demanda en tareas de evaluación en ambas etapas/ no planifica en ninguna etapa. 2. faltan elementos que reflejen amplitud de la demanda en tareas de evaluación en las dos etapas pero planifica en al menos una etapa. 3. tiene todos los elementos que reflejan amplitud de la demanda en tareas evaluativas en al menos una etapa de práctica y faltan elementos en otra etapa de práctica. 4. todas las tareas responden a amplia demanda en tareas evaluativas en ambas etapas de práctica

Cuadro 2-. Ámbito Evaluación

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación con respecto a las oportunidades que ofrece el currículo a los profesores en formación de pedagogía media para conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje durante la formación práctica, los análisis se realizaron en tres niveles: general, por carrera y por modelo de formación, además se compararon las opiniones de los académicos con la de los profesores novatos en algunas dimensiones y variables de conducción y evaluación.

RESULTADOS

A continuación se presenta una síntesis de los resultados del estudio que permite ilustrar los hallazgos en relación con las experiencias de práctica vividas e informadas por los novatos en los ámbitos de conducción y evaluación y la visión de los académicos con respecto a lo que el currículo ofrece.

Visión de los profesores novatos

Para este análisis se han considerado sólo las mayores frecuencias (categoría alta) para dimensiones y variables tanto del ámbito conducción como evaluación, para los dos modelos de formación y para las diferentes carreras abordadas en este estudio, lo que se sintetiza en el cuadro nº 3

Ámbito	Variable	Dimensión	Modelo	Carrera
			Mayores frecuencias categoría “alta”	
Conducción	Variedad	Cursos y niveles	no	no
		Tipos de tareas en docencia y tutoría / curso asignado y otro	Concurrente (52,4%)	Castellano (50%)
		Oportunidades docencia y tutoría por etapa	Concurrente (81%)	Castellano (64%)
	Complejidad	Autonomía en tareas docencia	Consecutivo (89,5%)	Historia (92,9%)
		Extensión demanda en las tareas docencia	Consecutivo (94,7%)	Castellano/ Historia (92,9%)
		Amplitud demanda en tareas docencia	Concurrente (57,1%)	Castellano (50%)
Evaluación	Variedad	Tipos de tareas de evaluación	Concurrente (92,5%)	Castellano/ Ciencias (92,9%)
		Oportunidades en tareas de evaluación	Concurrente (90,5%)	Ciencias (100%)
	Complejidad	Autonomía en tareas de evaluación	Consecutivo (94,7%)	Historia (92,9%)
		Extensión demanda en las tareas de evaluación	Concurrente (100%)	Ciencias (91,7%)
		Amplitud demanda en tareas de evaluación	Concurrente (23,8)	Historia (35,7%)

Cuadro 3.- Experiencias de práctica vividas por profesores novatos

La información entregada por los profesores novatos permite concluir lo siguiente, tanto para los ámbitos de conducción y evaluación:

Variedad en la conducción

- Escasa variedad de oportunidades para cursos y niveles en ambos modelos y en las tres carreras; esto implica que las prácticas se repiten en los mismos cursos, especialmente en el modelo consecutivo en el cual los estudiantes realizan las dos prácticas en el mismo curso de un colegio.
- Los profesores novatos egresados del modelo concurrente (52,4%) y los profesores de castellano (50%) tuvieron mayores oportunidades para realizar tareas de docencia y tutoría tanto en el curso asignado como en otro curso.
- Los profesores novatos del modelo concurrente (81%) y los de castellano (64%) tuvieron mayores oportunidades para realizar tareas docencia y tutoría por etapa.

Complejidad en la conducción:

- Los novatos del modelo concurrente (89,5%) y los profesores de castellano (92,9%) son los que tuvieron mayores posibilidades de autonomía en tareas de docencia.
- Los novatos del modelo concurrente (94,7%) y los de castellano e historia (92,9%) tuvieron mayores oportunidades en relación con la extensión de las tareas de docencia; lo que significa que pudieron realizar docencia en más de una unidad y en diferentes cursos.
- Los profesores novatos del modelo concurrente (57,1%) y los profesores de castellano (50%) tuvieron mayores oportunidades en relación con la amplitud de la demanda en tareas de docencia, esto implica que planificaron, prepararon materiales, ejecutaron y establecieron normas de comportamiento en las diferentes prácticas.

Variedad en la evaluación:

- Los novatos del modelo concurrente (92,5%) y los novatos de las carreras de castellano y ciencias (92,9%) tuvieron más oportunidades para realizar evaluación diagnóstica y formativa y sumativa.
- Los novatos del modelo concurrente (90,5) % y los profesores de ciencias (100%) tuvieron mayores oportunidades para realizar tareas de evaluación a lo largo de la práctica.

Complejidad en la evaluación

- Los egresados del modelo consecutivo (94,7%) y los profesores de historia (92,9%) pudieron abordar las tareas de evaluación con mayor autonomía.
- El 100% de los novatos egresados del modelo concurrente y el 91,7% de los profesores de ciencias tuvieron alta oportunidad para planificar la evaluación, aplicarla y retroalimentar a los estudiantes.
- La mayoría de los estudiantes de ambos modelos señalan que las oportunidades en relación con la amplitud de la demanda en tareas de evaluación fueron escasas, es decir, no les fue posible realizar todas las tareas evaluativas que involucran mayor análisis y uso de resultados.

Visión de los académicos /comparación con la visión de los profesores novatos

La visión de los académicos con respecto a las oportunidades que el currículo ofrece a los futuros profesores para conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje, difiere en algunos aspectos con la información entregada

por los profesores novatos participantes en este estudio, con respecto de la tareas realizadas por los novatos en la práctica. A modo de síntesis se puede señalar que:

En la variable conducción:

- Los académicos señalan que existe variedad en los cursos y niveles en que los profesores en formación tienen oportunidad de realizar sus prácticas docentes, sin embargo no es corroborado por ellos, ya que informan de una baja y media oportunidad en variedad de cursos y niveles en que se realiza la práctica.
- Tanto los académicos como los profesores novatos de ambos modelos de formación, señalan tener autonomía en la conducción porque pueden ejecutar los que ellos diseñaron previamente.
- En relación con la extensión de la demanda en tareas de docencia hay “alta oportunidad” debido a que la totalidad tienen la posibilidad de realizar más de una unidad ya sea en un mismo curso como en diferente curso a su cargo; esto es ratificado por los profesores novatos.
- Respecto del nivel de extensión de la demanda en las tareas que implica la docencia, las mayores frecuencias indican oportunidad es media para ambos modelos, lo que es corroborado por los novatos.

En la variable evaluación:

- No hay consenso entre los académicos y los profesores novatos con respecto al nivel de oportunidades para realizar tareas de evaluación en la práctica. Estos últimos informaron que sí tuvieron altas oportunidades para realizar tareas de evaluación con distintas intencionalidades.
- Los académicos de ambos modelos consideran que los estudiantes tienen “oportunidad media” para realizar tareas en las distintas instancias de práctica, lo que difiere de la opinión de los estudiantes que en su mayoría percibió altas oportunidades a lo largo de la formación práctica.
- Tanto los profesores novatos como los académicos señalaron que sólo pueden realizar algunas tareas evaluativas de mayor complejidad, en práctica inicial o final, pero no en ambas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la información proveniente tanto de los profesores novatos como de los académicos encargados de práctica, participantes en este estudio,

han permitido detectar, que no hay consenso entre académicos y profesores novatos acerca de las tareas que se realizan en la práctica y que constituyen oportunidades para aprender el rol docente. Los académicos tienen una visión alejada de la realidad en cuanto a lo que ocurre en la práctica; pareciera ser que es la institución escolar la que determina las tareas que realizan los estudiantes en práctica, pero según sus propias necesidades. No hay diálogo entre ambas instituciones formadoras con respecto a las tareas que necesita realizar un profesor en formación para aprender la tarea docente y así estar preparados no solo para asumir la complejidad del rol docente sino además para impactar en los aprendizajes de los estudiantes. Esta situación ya se ha manifestado en otros estudios, por ejemplo Joram (2007) manifiesta que entre estudiantes de pedagogía, docentes universitarios y profesores del sistema escolar existen desacuerdos epistemológicos respecto del conocimiento necesario para ejercer el rol docente.

Las oportunidades de aprendizaje que contempla el currículo es uno de los factores examinados en diversos estudios para analizar el impacto de la formación práctica (Clift y Brady, 2005; Fives y Buehl, 2008; Tang, 2003) y en el caso de este estudio, son los egresados de las carrera de castellano e historia los que declaran haber tenido más oportunidades para realizar tareas de docencia y evaluación.

En relación con la calidad de las oportunidades de aprendizaje vivenciadas por los profesores novatos en su práctica en término de variedad y complejidad en tareas de conducción y evaluación, se puede concluir que los egresados del modelo concurrente estarían en ventaja, por sobre los egresados del consecutivo, posiblemente porque el período de formación práctica es mayor. Finalmente podría concluirse que los profesores de castellano y los de historia podrían tener mejor desempeño en las aulas porque en su práctica tuvieron más oportunidades para desempeñar el rol docente en conducción y evaluación de procesos de enseñanza.

El análisis de las oportunidades reales de aprendizaje en la práctica permitirá a las instituciones formadoras incorporar situaciones o tareas que permitan a los profesores en formación, acceder al conocimiento esencial requerido por los profesores novatos para insertarse en la docencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Clift, R.T., y Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. En M. Cochran-Smith, y K. Zeichner (eds.) *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.USA.

-
- Fives, H., y Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teacher's knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134–176.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 123-135.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2004). *Revisión de políticas públicas Chile*. Paris: OCDE.
- Tang, S.Y.F. (2003). Challenge and support: the dynamic of student teachers' professional learning in the field experience in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483-498.

EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS: PERCEPCIONES DE LOS TUTORES DE UNIVERSIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

José Tejada Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona

Maria de Lurdes Carvalho

Universidad do Miño (Portugal)

El objetivo de la presente comunicación es analizar el papel de los tutores universitarios de Prácticum en los procesos de construcción y desarrollo de competencias e identidad profesional, a través de los procesos de medicación y transferencia de conocimiento profesional. En este trabajo presentamos los resultados parciales de un estudio de caso de carácter descriptivo-interpretativo, donde se analizan las entrevistas ($n=11$) realizadas a los profesores tutores universitarios de Prácticum de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona. Los resultados se focalizan más en aspectos organizacionales que curriculares. Las competencias conceptuales (saber) y procedimentales (saber hacer) están aún más enraizadas en los discursos de los profesores tutores por encima de las competencias relacionales intra e interpersonales (saber ser, saber estar).

INTRODUCCIÓN

Las constantes reformas e informes surgidos durante el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los cambios de la sociedad actual consecuencia de la globalización, descubrimientos de la ciencia, los avances de las tecnologías, trae a la universidad nuevos desafíos de tal forma importantes y exigentes que la misma debe convertirse en “ecosistema de aprendizaje” (Mateo Andrés, 2012) e introducir cambios para hacer frente a esos retos y circunstancias.

La Declaración de Bolonia proclama la necesidad de una formación universitaria capaz de reflexionar sobre las posibles respuestas a las necesidades sociales emergentes de cada profesión de forma a que cada estudiante, al final de su formación académica, sea “capaz de hacer con lo que sabe” (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010, p. 46).

La universidad en el EEES asume indubitablemente ser un espacio abierto a cambios substanciales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, reduciendo los “conocimientos muertos, a favor de conocimientos vivos” (Denyer, et al., 2007, p.31, citado por Guzman Ibarra & Marin Uribe, 2011, p.153), diversificando las metodologías activas de trabajo (clases prácticas, workshops, seminarios, tutorías conjuntas, e-learning, entre otras) y de relación pedagógica, permitiendo que los estudiantes, futuros maestros, se tornen cada día más autónomos, capaces de recoger y tratar la información recibida, construyendo sus propios saberes y competencias. Para todo esto, la literatura científica discute la necesidad de cambios en el currículum de formación del profesorado, las nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje, la formación de un “nuevo cuerpo de profesores” capaces de caminar al mismo ritmo que las circunstancias surgen y que exigen la asunción de nuevos roles y competencias profesionales.

Este cambio en el proceso de enseñanza y de aprendizaje exige como una nueva “*mentalización del profesor universitario*” (García Nieto, 2008) dejando hacia atrás la convicción de su función de transmisor de saberes científicos y metodológicos en una determinada área de saber (“la suya”), avanzando en su perfil profesional para este nuevo paradigma, posesionándose como “experto”, educador y formador. Es decir, un profesor renovado con competencias profesionales y humanas ineludibles en su trabajo como profesor y en su actividad tutorial. Tales competencias permitirán enfrentar nuevos roles con madurez y ética, evitando situaciones de improvisación o de voluntarismo, otrora presentes, pero hoy no suficientes en el acto educativo, sea cual sea el grado o nivel de escolaridad.

El centro del proceso deja de ser el profesor y el alumno asume el rol de “trabajador del aprendizaje”. Es necesario asumir que el estudiante, y no el profesor, es el indiscutible protagonista en la construcción de su aprendizaje que con su esfuerzo, determinación, empeño y trabajo autónomo continuado debe buscar y adquirir conocimientos, desarrollar competencias y habilidades capaces de garantizar “un exitoso futuro profesional” (García García & Salmerón Gómez, 2010, p. 239).

Ubicados en este escenario, focalizamos nuestro estudio en el análisis del Prácticum en cuanto espacio privilegiado de articulación entre las propuestas originarias de las diversas áreas curriculares que constituyen la formación inicial más teórica (cognitiva) en la universidad y otra, más práctica, ante las exigencias de los contextos en los centros, reconociendo una apropiación gradual de competencias profesionales e identitarias, fundamentada en procesos de investigación-acción-reflexión colaborativa. Más específicamente, desde esta ubicación inicial, centramos la atención en el análisis del pensamiento de los actores del prácticum en esta nueva realidad profesional.

EL PRÁCTICUM EN EL NUEVO ESCENARIO

El Prácticum es un *tiempo* donde el estudiante tiene oportunidad de experimentar los aprendizajes, conocimientos y relaciones interpersonales, adquiridos en su formación – saber, saber-hacer, saber ser y estar, saber convivir -, imbuidos de hábitos de reflexión, de comprensión de las incertidumbres existentes en el proceso del desempeño profesional o la actividad docente cotidiana.

Desde este punto de vista, se puede considerar el Prácticum “la acción y la práctica profesional como referentes y como estrategias formativas” (Tejada J., 2013, p. 177) caracterizado por el trabajo colaborativo entre los actores implicados (profesor tutor-estudiante, maestro tutor-estudiante, estudiante-estudiante) y por su perfil interdisciplinar, arraigado en lógicas metodológicas de articulación curricular y de innovación *en* y *entre* la universidad y los centros de Prácticum. Estamos frente a una “comunidad de prácticas” (Wenger, 2002) definida como un grupo de personas con una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo tanto con intereses y problemas importantes y comunes a los elementos del grupo, que reflexionan y desarrollan el conocimiento de forma colaborativa y compartida, prestando ayuda adecuada al “aprendiz” en su lugar de trabajo (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010).

Así, el Prácticum es un marco de apertura a la profesionalización que abarca un complejo conjunto de dimensiones que actúan como pilares de sustentación de un profesional competente, y que envuelve el aprendizaje, el conocimiento, la socialización y la identidad profesionales.

Igualmente, el Prácticum, a la vez, es “la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo” (Tejada J., 2006, p. 2), un “espacio formativo” de “circularidad de saberes” (Martinand, 2004, citado en Ludke, 2009, p. 102) y un tiempo en que los estudiantes “aprenden haciendo” (Shön, 1992, pp. 45-46), un tiempo de experimentación de propuestas educativas, fundamentadas y planeadas para un contexto real y concreto, solo posible por la reciprocidad existente entre la universidad y las instituciones educativas. Todo el equipo (tutores universitarios, tutores de centro y estudiantes) constituyen los elementos-clave del Prácticum que con sus funciones diferenciadas, siguen un camino convergente para el mismo fin, creando “comunidades profesionales de aprendizaje” que, integrando solo personas de una misma “familia profesional” (Tejada, 2009, 2009a) buscan el crecimiento profesional (Molina Ruiz, 2005) y la mejora de calidad.

Los saberes profesionales son saberes trabajados, elaborados, modelados, incorporados a las situaciones profesionales, siendo, a cada momento reconstruidos, adaptados y aplicados de forma significativa y con apropiación a cada situación, constituyéndose saberes de acción, “saberes del trabajo”, “saberes en el trabajo”, (Tardif, 2004). Este proceso cíclico, gradualmente más complejo, de saberes *del* y *en el* trabajo que lleva a la construcción del proceso de identidad profesional, son consecuencia de una co-construcción de saberes evolucionados hasta competencias y que ondula

en la transferencia de las relaciones, colegialidad, responsabilidad y ética entre los “expertos” y los “aprendices”.

TUTORES UNIVERSITARIOS: ¿QUIÉN? Y ¿PARA QUÉ?

En la universidad, como escenario de formación académica, el profesor tutor es considerado un experto en “su” área de conocimiento, que acompaña, orienta y apoya al estudiante a construir sus conocimientos y pensamientos específicos de la profesión docente, conceptualizando, clarificando y formalizando, a través de la reflexión e integración de nuevos conocimientos; aún más, a través de la movilización de conocimientos ya adquiridos por el alumno a lo largo de su formación y de su vida. Asume entonces el papel de mediador, facilitador y provocador de conflictos y desequilibrios necesarios a promover cambios y transformaciones personales y sociales fundamentados en procesos cognitivos superiores del estudiante (Berni, s/d; Tejada, 2009; Martínez Clares, 2011), considerado como persona en su plena integridad, pero también “agente de cambio e innovación” garante de “calidad y equidad” (Martínez Clares, 2011, p. 45). Estos profesionales de “gran calidad y bien formados” son directamente responsables de la educación de la sociedad de mañana, capaces de desarrollar las competencias profesionales en sus alumnos que le permitan enfrentar “un mercado laboral de dimensión mundial que exige niveles de aptitudes cada vez más altos” (Comisión-Europea, 2012, p. 12).

Más allá de esta dimensión profesional de los tutores universitarios, su idiosincrasia se manifiesta también en su dimensión relacional con los estudiantes. Además de la parte visible del currículum que el profesor transmite al estudiante - los contenidos – lo que les queda es lo oculto de la identidad profesional del profesor: “lo que nos ven hacer, la forma en que pensamos, la forma en que les tratamos y resolvemos los conflictos, la forma en que vivimos nuestra experiencia profesional con ellos y con nuestros colegas” (Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2012, p. 64). Esta dimensión personal del profesor, parte integrante de su identidad profesional, tantas veces invisible ante un grupo de estudiantes, se concretiza en las expectativas que el tutor tiene sobre sus estudiantes y esa creencia en las capacidades y habilidades (Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2012). Es decir, el profesor tutor al involucrarse en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es “partícipe de dicho proceso” (Paricio, 2005, cit. en Castaño Perea, Blanco Fernández, & Asensio Castañera, 2012, p. 198).

En esta línea de pensamiento, la función del profesor tutor no está lejos de la definición de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) presentada por (Vygotsky, 1978) como un espacio de interacciones entre el alumnado y alguien más capaz (profesorado), para la construcción del conocimiento en cuanto proceso fundamentalmente social e interactivo. Aquí, también el rol del maestro tutor de centro es primordial ya que proporcionará una experiencia y un tiempo de acomodación – en que los estudiantes se orientan, siguen, reproducen lo que observan en los profesores en aula, aceptándolo como

buenas prácticas establecidas – o, por el contrario, un espacio y un tiempo de formación de competencias pedagógica y curricular, de investigación y reflexión supervisadas. En este sentido, “el profesor sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilitadas e integradas por los medios en interacción con los estudiantes como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje” (Tejada J. , 2009, p. 472).

Se amplía la función y acción del profesor tutor que más que responsable por la “formación integral de sus estudiantes desde una propuesta formativa fundamentada en el desarrollo de una serie de competencias para el aprendizaje relacionadas con el *saber* y el *saber hacer*” estará implicado también “con la adquisición y desarrollo de un conjunto de habilidades sociales, de actitudes y valores humanos más universales relacionados con el *saber ser* y el *saber estar*” (Cano González, 2009, p. 203).

Todavía, no podemos olvidar que la función del profesor tutor está involucrada entre dos roles: una relacionada con el rol de tutor, elemento de mediación, de apoyo y orientación y, la otra relacionada con el rol de evaluador. Estas dos posiciones, tareas y roles, les induce a un conjunto de tensiones que “carecen de explicitación en el cuadro de un *continuum* que va de un mayor para un menor grado de estructuración de los programas y de las prácticas de tutoría o *mentoring*, en el ámbito de la naturaleza del apoyo facultado y de los objetivos que se pretenden alcanzar” (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008, p. 84).

Una cuestión relevante señalada en la literatura y comúnmente referida por los profesores tutores universitarios es la necesidad de formación de los profesores tutores en desarrollo competencial, la necesidad adquirir y desarrollar competencias propias de la tutoría como, “comunicación, eficaz, escucha activa, manejo de conflictos, planificación y trabajo en equipo” (Castaño Perea, Blanco Fernández, & Asensio Castañera, 2012, p. 193) para poder desarrollar tutorías eficaces y beneficiosas para los estudiantes. Estos autores añaden que el grado de confianza, seguridad, motivación y experiencia y formación en determinadas competencias son asimismo elementos cruciales para el buen desarrollo competencial en los estudiantes.

ACCIÓN TUTORIAL Y PRACTICUM: ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA REALIDAD

Si el estudiante posee un nuevo rol con el nuevo paradigma regido por las directrices del Plan de Bolonia, los roles de los profesores universitarios también se alteran, tomando dos grandes ejes que suelen caminar conjuntamente: como mediador académico y personal del estudiante. Aquí la acción tutorial es de relevante importancia y “...sin tutoría, no hay Prácticum” (Martínez Figueira & Raposo Rivas, 2011, p. 158)

La acción tutorial tiene entonces un compromiso funcional en la formación integral del ser humano (profesores y estudiantes) capaz de

ajustarse, actuar y transformar el contexto, y a su vez capaz de ser constructor de su propia historia de forma autónoma, consciente e interactiva. Constituye justamente un tiempo en que el estudiante “se sienta acogido, escuchado, apoyado, orientado y asesorado en su formación. En el consejo ponderado, en la opinión razonada, en la ayuda cercana del profesor experto, conocedor riguroso, por formación y experiencia, del medio universitario y social, esto es, en un verdadero tutor, puede encontrar la mejor de las ayudas en su proceso formativo” (García Nieto, 2008, p. 29)

El especial enfoque multidimensional y dinámico del Prácticum, cómo el espacio de formación y desarrollo profesional en un contexto real, posibilita la “vertebración” de la formación (conocimientos, competencias y destrezas) clarificando “el nexo entre la teoría y práctica de aula con la práctica *in situ*, con el fin de poder conectar la realidad escolar con la laboral y aprender a tomar decisiones ante situaciones cotidianas desarrollando la reflexión crítica y el autoconcepto sobre la propia acción” (Martínez Figueira & Raposo Rivas, 2011, p. 159).

Funciona entonces como el péndulo del reloj – de la universidad para la escuela y de esta para la universidad. Tal como en el reloj el constante movimiento de “va y viene” es lo hace funcionar como la máquina, la acción tutorial de Prácticum permite la construcción y re-construcción de conocimientos progresivamente más complejos y amplios con la ayuda reflexiva de los tutores (de universidad y de centro). Es decir, la acción tutorial es “actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada” (García Nieto, 2008, p. 25) reflejando las relaciones interinstitucionales entre los dos mundos formativos: la universidad y los centros educativos.

Cid Sabucedo e sus colaboradores, así como otros autores, subrayan dos aspectos principales en el desarrollo de la acción tutorial. Un primer aspecto está relacionado con los beneficios que la tutoría aporta para tutores y para los tutorandos: para los tutores en cuanto “desarrollo profesional y personal, aprendizaje (reflexión) y satisfacción en el trabajo” y para los estudiantes en cuanto “apoyo para su desarrollo profesional, ayuda para la realización de aprendizajes (reflexión) y la socialización” (2011, p. 144). El segundo aspecto está relacionado con las condiciones ineludibles a una tutoría eficaz, como son la formación de los tutores, las estrategias para la tutoría, construcción de instrumentos de regulación; la monitorización de los procesos tutoriales, la selección de tutores y asignación de tutorandos y la cooperación/colegialidad entre el equipo de tutores (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008; Cid Sabucedo, Pérez Abellás, & Sarmiento Campos, 2011).

METODOLOGÍA

Este estudio es parte integrante de un proyecto de investigación más amplio en el ámbito del Prácticum y su principal objetivo es averiguar las percepciones de los profesores universitarios tutores en la formación de

maestros de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona. El diseño metodológico se estructura como un Estudio de caso, tan utilizado en investigaciones del ámbito educacional, pues el objetivo ha requerido la utilización de una metodología cualitativa, fundamentalmente de tipo descriptivo-interpretativo (Cohen & Manion, 1990). Basado en la técnica de entrevista (Taylor & Bogdan, 1996), el diálogo organizado y “cara a cara” de una realidad concreta y sobre la cual se erigía la cuestión de investigación, permite que en la conversación recíproca el informante asuma su identidad de un miembro de su grupo profesional – tutores de Practicum. Las preguntas “cómo” y “por qué” son explicativas y nos llevan a la comprensión más profunda del estudio de caso y sus objetivos.

Se optó por realizar entrevistas semi-estructuradas a profesores con experiencia en tutorías de Prácticum abarcando todos sus niveles (Prácticum I, II, III y IV), incluyendo: los coordinadores de grado de infantil y primaria ($n=2$), y a profesores tutores de los distintos Prácticum que constituyen el currículo de formación ($n=8$), así como a la Vicedecana de Prácticum ($n=1$), en un total de 11 informantes.

Tal como ya referimos, como estrategia para la recolección de datos, recurrimos a la técnica de entrevista buscando la “mirada” interna de los informantes de interpretación de una realidad - el Prácticum –; es decir, la percepción que los tutores tienen expresada por sus propias palabras. Partimos de un guión de cuestiones estructuradas en dimensiones, que fueron enviadas con anticipación a los informantes, para darles a conocer el ámbito de la investigación en curso. La entrevista semi-estructurada se desarrolló como un diálogo en cuanto proceso de comunicación interpersonal, sin seguir rigurosamente el orden de las cuestiones planeadas, permitiendo que los tutores expresasen en su discurso sus ideas de forma clara y natural. Las entrevistas fueron grabadas mediante consentimiento de los entrevistados y, al final se desarrolló el proceso de transcripción. Los entrevistados tuvieron la posibilidad de leer sus entrevistas antes de iniciarse el proceso de análisis de datos.

Las cuestiones contemplaban dos grandes dimensiones: a) estructura y organización del Prácticum dentro del modelo de formación y la b) formación profesional preconizada en esta disciplina.

La dimensión “*Estructura y organización*” incluye los indicadores relacionados con la organización general de la formación del profesorado fruto de la inserción en el espacio europeo (EEES) y los cambios más relevantes de la implementación del plan de Bolonia; Organización general del Prácticum considerando: cada curso (semestre) y su peso en ECTS; la organización temporal (seminarios, tutorías, prácticas en los centros); organización estructural del Prácticum incluyendo la coordinación, los profesores tutores y su distribución por los centros; distribución de alumnos por centros; criterios de selección de centros y profesores tutores; Organización administrativa considerando la certificación de los centros como centros de formación y recursos (humanos y materiales) disponibles para el Prácticum.

La dimensión “*Formación Profesional*” comprende las vertientes de la formación de maestros en los contextos de Prácticum en busca de profesionales más capaces, autónomos, críticos, o sea, competentes. Esta dimensión, comprende el aprendizaje, conocimiento, socialización e identidad profesionales, así organizadas:

- En la “*aprendizaje profesional*” son considerados los indicadores relacionados con: la construcción y apropiación de conocimientos y saberes teóricos y prácticos capaces de una formación profesional integradora; los momentos y situaciones de aprendizaje profesional en el contexto de aula (los niños, los contenidos, las metodologías, las propuestas educativas), en las tutorías, u otros elementos de aprendizaje y también de evaluación como la evaluación personal, las carpetas de aprendizaje.
- En el “*conocimiento profesional*” es considerado el conjunto de conocimientos, saberes de diferentes áreas científicas relacionado con la profesión docente, la acción educativa, el desarrollo del ser humano, la realidad social y cultural del contexto.
- Por “*socialización profesional*” se entienden los indicadores relacionados con el saber convivir, las relaciones interpersonales en el ejercicio de la práctica docente que se pautan por la ética, el respeto y valorización de las diversidades.
- Por fin, se entiende por “*identidad profesional*” la construcción del saber ser y estar ante las situaciones y circunstancias de la práctica docente, asumiendo el liderazgo, respeto, autonomía y ética como fundamentos elementares de la identidad.

El tratamiento estadístico aplicado a los datos ha sido un análisis descriptivo y para ello, hemos utilizado el software MAXQDA 10.

Analisis y discusión de los resultados

Considerando las dos dimensiones de *Estructura y Organización* y *Formación Profesional* (Fig. 1) los datos demuestran una superioridad numérica superior en la frecuencia en aspectos organizativos ($f=699$) frente a los aspectos curriculares de formación ($f=431$), coincidiendo con otros estudios (Zabalza, 2011)



Figura 1 – Dimensiones y categorías de análisis de datos

En la *organización estructural* los datos subrayan las funciones y tareas de los profesores tutores ($f=46$) no raras veces coligadas a los ratios tutor-estudiantes ($f=24$), la complejidad de asignación de tutores ($f=38$) y los procesos colaborativos y de colegialidad entre tutores de Prácticum ($f=18$). O sea, esta categoría abarca aspectos directamente relacionados con el Prácticum en la universidad ($f=176$), pero también en los centros ($f=162$) y en los procesos de comunicación interinstitucional ($f=34$).

Considerando el contexto universidad, el tiempo establecido y el tiempo real destinado a las tutorías/seminarios en la facultad ($f=91$) constituye un problema ya que no permite un trabajo con “*la profundidad necesaria y deseable*”.

Otro aspecto subrayado es la atribución del Prácticum a profesores tutores ($f=38$) con y sin formación y experiencia profesional, determinada por factores de organización del departamento y no tanto por la continuidad o experiencia profesional. Algunos estudios apuntan a la necesidad de la formación de los profesores tutores en el dominio del desarrollo de competencias propias de las tutorías, *coaching* o *mentoring* (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008; Castaño Perea, Blanco Fernández, & Asensio Castañeda, 2012).

Si bien la colaboración entre tutores esté presente ($f=18$) solo es señalada en el equipo de tutores de cada uno de los Prácticum. Esta es una de las limitaciones en la acción tutorial apuntadas en la bibliografía y que alerta para la necesidad de colaboración entre los tutores “como estrategia de promoción de procesos y prácticas de tutorías y de *mentoring*”, ya que los procesos de *peer mentoring* promueven “oportunidades de desarrollo personal, académico y profesional, no solo en los estudiantes, pero también para los tutores” (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008, p. 84).

Considerando la *organización estructural* relativa a los centros, se enfatiza la complejidad y dificultad del proceso de selección de los centros ($f=53$), los procesos de cooperación entre los dos contextos de formación

($f=30$) y la comunicación viabilizada por las visita de los profesores tutores a los centros para seguimiento de estudiantes ($f=47$). Este aspecto suele estar relacionado con factores de *organización administrativa* como la ausencia de recursos humanos ($f=12$) y materiales/económicos ($f=13$). Estos factores tienen consecuencias en los procesos colaborativos ($f=34$) entre los dos contextos de formación. Otras investigaciones confirman estas percepciones de que la colaboración y coordinación entre la universidad y los centros es frágil o poco eficaz (Latorre Medina, 2007).

Por lo que se refiere a la dimensión de *Formación Profesional* (Fig. 2) lo que está más presente son los aprendizajes profesionales ($f=351$) de los estudiantes en el contexto de Practicum.



Figura 2 – Categorías de la dimensión Formación Profesional

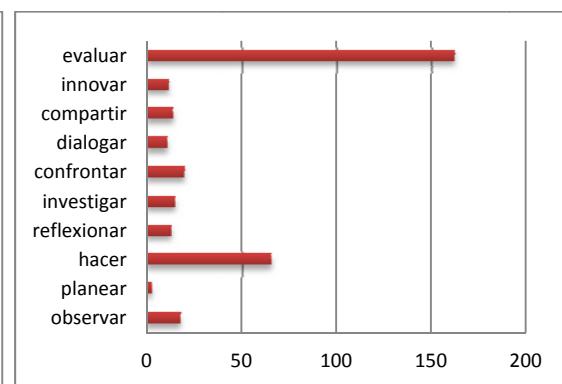


Figura 3 – Indicadores de Aprendizaje Profesional

La evaluación ($f=162$) (Fig. 3) se destaca entre los restantes resultados de *Formación Profesional* que subyace al nuevo plan de formación. Se verifica una preocupación con los sistemas de evaluación, que teniendo un guía referencial para todos los supervisores de grado, permite diferentes miradas de los profesores tutores.

El “hacer” también asumen valores considerables ($f=65$) cuando comparamos con las restantes variables, o sea, las oportunidades que los estudiantes poseen de experimentar propuestas educativas en contextos reales y concretos de trabajo están fortalecidas. Este proceso de “hacer” está asociado al proceso de observación ($f=18$) y con la necesidad de dialogar y negociar con los maestros tutores de centro y con los profesores tutores de universidad ($f=11$). El uso de herramientas digitales, como el *Campus Virtual* o las *Dropbox*, ($f=14$) traen ventajas operacionales relevantes, ya que funciona como una estrategia de compartir y un complemento de las tutorías presenciales.

El proceso de reflexión ($f=13$) sobre las observaciones o intervenciones desarrolladas a lo largo del Prácticum son parte integrante de las tutorías en la universidad y de los registros diarios y finales pues permiten una confrontación entre teoría y práctica ($f=20$), entre el discurso del profesor universitario en el aula y la realidad de la escuela, así como una reflexión sobre la acción, sobre

lo que hace como en un ‘dialogo con el tú meditativo’ (Villar, 1998, citado en Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2011, p. 43).

La dimensión de *socialización profesional* ($f=18$) (Fig. 2) suele estar debilitada, si bien que parezca implícita en el abordaje al dialogo entre maestro-estudiante, profesor-estudiante o bien en las tutorías conjuntas. El Prácticum es un tiempo y espacio de gran significación y relevancia para los futuros maestros que proporciona un *conocimiento profesional* de la realidad educativa ($f=46$) en un determinado contexto real como que haciendo una inmersión en su actividad laboral futura (Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2011), favorece su inserción en una “familia profesional” (Tejada, 2009, 2009a) con una determinada cultura profesional).

La construcción de la *identidad profesional* ($f=16$) suele estar presente de forma exigua, pero sutilmente implícita y asociada a las reflexiones/ autoevaluaciones que los estudiantes hacen a lo largo de las tutorías en la universidad y en los registros de evaluación.

CONCLUSIONES

La presente investigación refleja la ambigüedad que aún reviste el cambio de paradigma en los estudios superiores tras la convergencia europea y la implementación del proceso de Boloña. La fuerte presencia de argumentos organizacionales reflejan la no consolidación y apropiación del nuevo modelo, alguna resistencia al proceso de cambio y reorganización (administrativa, curricular, de gestión) y la búsqueda de un ajuste del antiguo modelo a las nuevas realidades por parte de los profesores tutores.

El análisis de los datos nos permite sistematizar los siguientes aspectos:

- Frágil trabajo colaborativo entre los profesores tutores focalizado solo en el equipo de tutores de cada uno de los Prácticum y la ausencia de criterios de formación y experiencia profesional en la atribución de la asignatura puede, por un lado, fragilizar la gradual complejidad de la asignatura a lo largo del grado y, por otro lado, no garantizar la continuidad ni el nivel de confianza, de seguridad, de motivación cruciales para el desarrollo de competencias en los alumnos.
- La observación y orientación *in situ* del ejercicio profesional de cada estudiante, de sus competencias profesionales, son determinadas y afectadas por situaciones económicas, administrativas o de gestión fragilizando la comunicación interinstitucional.
- El énfasis en los aprendizajes profesionales, principalmente en competencias procedimentales, del “hacer”, de lo “deben de...” sustenta el énfasis en la formación praxiológica. El Prácticum es un tiempo donde el estudiante puede experimentar los aprendizajes y conocimientos adquiridos, pero también el un tiempo de vivenciar relaciones interpersonales en su familia y cultura profesional.

- Los ratios tutor-estudiante no facilitan la acción tutorial individualizada ni en la universidad ni en los centros por su dispersión, pero enriquece la reflexión compartida y la socialización profesional.
- La evaluación (y sus dispositivos) es percibida como un eje fundamental de formación profesional y, simultáneamente, como un problema ya que no hay instrumentos de monitorización uniformes posibilitando el rigor y la equidad a la hora de evaluar los estudiantes. La construcción conjunta de instrumentos de regulación y de monitorización de los procesos de tutoría (Veiga Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008) permitiría homogeneizar los criterios de evaluación.
- El proceso de reflexión individual y compartida, en la acción tutorial o en los registros, mediado por el rol del profesor tutor favorece los procesos de articulación teoría y práctica y las relaciones intrapersonales (saber-ser a través del '*dialogo con el tú meditativo*') e interpersonales (saber-estar a través colegialidad, confianza, escucha activa, comunicación eficaz con sus pares, bajo la orientación del profesor tutor).
- Las metodologías activas presentes en los distintos momentos del Prácticum en la universidad (seminarios con profesionales, tutorías conjuntas, e-learning, entre otras) y en los centros (observación, recogida de datos, intervenciones, entre otras) favorecen la construcción de competencias personales y profesionales de los estudiantes.
- El uso de herramientas tecnológicas como soporte y complemento de la acción tutorial favorece el compartir, la comunicación asíncrona y la gestión de tiempo.

En suma, destacamos tres puntos fundamentales:

- *Saber* – los resultados muestran que los conocimientos adquiridos a lo largo de los diferentes Prácticum y diferentes asignaturas que lo envuelven son cruciales y valorados en la formación inicial de maestros. Asimismo, el rol de mediador del profesor tutor permite la integración de los conocimientos, su significatividad y su apropiación.
- *Saber-hacer* – los resultados enfatizan el rol del Prácticum como un tiempo de inmersión en la futura actividad profesional, pero especialmente un tiempo de observación y experimentación (sin riesgos) estructurante para el desarrollo profesional.
- *Saber ser y estar* – los resultados expresan algunas fragilidades en lo que se refiere a la construcción del *saber ser y estar*, o sea, a competencias relacionales (inter e intrapersonales). La dimensión personal del profesor tutor o del estudiante, el rol del tutor en cuanto persona de “seguridad” que apoya la integración social del alumnado evidencia un déficit en las tutorías individuales dificultando el desarrollo del “yo” y de habilidades sociales/relacionales, de actitudes y valores relacionadas con el *saber-ser* y el *saber-estar*.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguilera, A., Mendoza, A., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56.
- Berni, R. I. (s/d). *Mediação: o conceito vigotskyano e as suas implicações na prática pedagógica*. Obtenido 05 de febrero de 2013, http://www.filologia.org.br/leel/artigos/artigo_334.pdf.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204.
- Castaño Perea, E., Blanco Fernández, A., & Asensio Castañera, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencias de formación con profesores universitarios. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.
- Cid Sabucedo, A., & Ocampo Gómez, C. (2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., & Sarmiento Campos, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comisión-Europea. (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores*. Estrasburgo.
- García García, C., & Salmerón Gómez, R. (2010). Adaptación de la metodología al Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de la Opinión de los Alumnos. *ESE - Revista sobre Educación*, 19, 237-260.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el contexto de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Guzman Ibarra, I., & Marin Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (1), 151-163.
- Latorre Medina, M. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Latorre Medina, M., & Blanco Encomienda, F. (2011). El practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54.

- Ludke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa: Formação Docente.*, Vol 01; n. 01, 95-108.
- Martínez Clares, P. (2011). La orientación en tiempos de cambio. In J. J. Maquilón Sánchez, *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 45-62). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Martínez Figueira, E., & 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.
- Mateo Andrés, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 211-223.
- Molina Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidos.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2006). El Practicum. *Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona: Edición Técnica Digital.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Tejada, J. (2009a). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, 13, 2, 1-15.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC - Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184.
- Veiga Simão, A., Flores, A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Revista Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 75-88.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza Beraza, M., & Zabalza Cerdeiriña, M. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

PRÁCTICAS/PRÁCTICUM Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

José Tejada Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

Carmen Ruiz Bueno

Universitat Autònoma de Barcelona

El objetivo de esta comunicación es la reflexión sobre el papel del prácticum en el proceso de adquisición de las competencias profesionales de la educación.

Se parte de una conceptualización de competencia, así como su adquisición y desarrollo, ligada al conjunto de saberes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave.

Desde este posicionamiento, pues, se resalta la acción, la experiencia y el contexto socioprofesional. Todo ello son claves en el prácticum de formación de docentes. De ahí, que tras la reflexión sobre la adquisición y desarrollo de competencias en la práctica profesional y en escenarios socioprofesionales, se profundice en el papel del prácticum en tales procesos, ligados particularmente a la adquisición de competencias docentes, además de su potencial en la transición y construcción de la identidad profesional.

INTRODUCCIÓN

No es nada nuevo reparar en el papel del prácticum en la formación inicial de los profesionales de educación. A este quehacer, además de la amplia literatura existente, también podemos añadir el conjunto de espacios de encuentro e intercambio de profesionales que en nuestro propio contexto han acontecido. Valga, como botón de muestra y a la vez reconocimiento, los encuentros bianuales que en Poio (Pontevedra) se vienen realizando desde hace más de dos décadas sobre el Prácticum.

Si bien el papel del prácticum y la formación práctica es reconocida desde hace mucho tiempo, incluso podíamos remontarnos hasta la propia antigüedad, pasando por el Medioevo con la formación de los oficios y el papel del maestro y del aprendiz, hoy día, sobre todo desde los aires nuevos propiciados por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y

sobre todo desde la articulación y desarrollo curricular con referencia a la formación basada en competencias, nos obliga a continuar con la reflexión sobre el particular.

Además, con independencia del conjunto de cambios que vienen desarrollándose desde hace algún tiempo en la educación superior, que afectan ineludiblemente a la formación de los profesionales, donde entre otras consecuencias hemos de asumir la insuficiencia de la formación inicial y el fuerte protagonismo del aprendizaje a lo largo de la vida para el ejercicio y desarrollo profesional, verificamos que, en este entramado complejo, la lógica de la formación basada en competencias justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación, sencillamente los reubica y dota de “nuevas competencias” e incluso los integra. El primero, el sistema educativo sería responsable de la constitución de los saberes, de su validación, del desarrollo de capacidades; mientras que el segundo, el sistema sociolaboral, se encargaría de emplearlos, combinarlos con la experiencia y la formación continua, del desarrollo de competencias profesionales y su certificación.

Siendo el propósito de esta reflexión fundamentalmente el proceso de adquisición (enseñanza-aprendizaje) de competencias profesionales en escenarios socioprofesionales, queremos hacerlo desde la modalidad de formación del *practicum*, como estrategia formativa que asume perfectamente el desplazamiento e integración de los sistemas referidos, convirtiéndose en una modalidad de formación práctica superior que integra, en el conjunto de las competencias profesionales, la dimensión social, ética y cívica de los propios perfiles profesionales.

En este momento sencillamente interesa resaltar el espacio de intersección entre el ámbito laboral y el ámbito formativo como espacio genuino del *practicum*. Baste con asumir que entendemos el *practicum* como “*el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación... que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales*” (Zabalza, 2003, 45) y que “*pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo*” (Zabalza, 2006, 1)

En este punto, creemos de interés diferenciar prácticas de *practicum*¹, para ir más allá de la mera aproximación entre teoría y práctica a través de la

¹ Participando de la definición de Zabalza, nosotros “queremos hacer hincapié en el PRÁCTICUM (con mayúsculas) para diferenciarlo de las prácticas en los centros de trabajo. Para nosotros el primero implica, no sólo el escenario real laboral, sino también el proceso de inicio de la socialización profesional, por tanto con independencia del tipo de proyecto de acción profesional e inserción profesional que conlleva, exige para poder activar las competencias profesionales la actuación real con toda la autonomía y responsabilidad en la ejecución. Se diferenciaría de aquellas precisamente en que no se acometen todas las exigencias del puesto o situaciones profesionales, sino que el acercamiento es más puntual y con acompañamiento (demostración, muchas veces) del tutor del centro de trabajo. Si esto es

organización de las prácticas. Partimos de que el Prácticum no sólo es el espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales. Vendría, pues, a contrarrestar el corte entre el medio educativo y el medio profesional, entre el carácter “abstracto” de la teoría enseñada en la universidad y el carácter “concreto” de la vida cotidiana.

Con todo, es necesario al menos que realicemos unos acotamientos sobre competencias profesionales como saberes complejos y también sobre el papel del prácticum como metodología de adquisición de competencias, dentro de una perspectiva de formación práctica en escenarios socioprofesionales.

ACERCA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES, SU ADQUISICIÓN Y DESARROLLO

En trabajos anteriores ya hemos abordado el problema conceptual de las competencias profesionales (Tejada, 1999, 2006, 2008). Nuestro acotamiento pasa por entenderla como “*un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave...Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinente mente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado*

” (Tejada, 1999: 27).

De este acotamiento, para los intereses de este trabajo, resaltamos *la acción, la experiencia y el contexto socioprofesional*. Asumimos previamente que el enfoque de la formación basada en competencias ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis más en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas socioprofesionales.

Este planteamiento, pues, conlleva tres dimensiones relevantes en la consideración de la formación por competencias: a) el perfil profesional como referente del diseño curricular, b) el espacio formativo, integrando la institución formativa y la institución laboral y c) el tiempo formativo, que se proyecta a lo largo de toda la vida, siendo insuficiente la formación inicial y resaltando el protagonismo de la formación continua.

así, hay que acceder al puesto con todo el equipamiento de recursos (saberes) competenciales a activar, y por tanto como tal, el prácticum sólo lo vemos al final del proceso de formación institucionalizada, con estancias largas; mientras que las prácticas profesionales pueden articularse en el currículum formativo en momentos previos o durante la propia formación bajo modalidades de visitas, estancias cortas, etc.” (Tejada, 2006, 137).

Las implicaciones y consecuencias de esta asunción desde el punto de vista formativo son múltiples. De momento vamos a reparar en tres de ellas asociadas a cada una de las dimensiones resaltadas.

1.- En los procesos de formación basada en competencias, los *procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de sociolaboral es situación de aprendizaje*.

La aportación de Bunk (1994) es significativa al respecto. Para el autor, la transmisión de las competencias (mediante acciones de formación) se basa en la acción. El desarrollo de la competencia integrada (*competencia de acción profesional*) requiere de una *formación dirigida a la acción*; es decir, puede y debe *relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global*.

Pero aún más, en esta línea argumental cabría superar una interpretación simplista de utilizar, para no quedarse en la mera aplicación de saberes². Un docente, por ejemplo, desde esta óptica no puede reducirse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido. Esto nos indica que la competencia es *un proceso delante de un estado*; es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente. En este sentido de actuación profesional, también podemos aludir a que la competencia está contaminada de ética (con uno mismo, con los demás, con la comunidad...). Es necesario desarrollar una base ética en la actuación de los profesionales, teniendo en cuenta su ser y el de los demás, así como el entorno ambiental. En este último punto incluso podemos hablar del componente *ecológico* de la competencia (saber ser y saber estar).

2.- La *consideración de los escenarios de actuación socioprofesional* donde la acción y la práctica son referentes y recursos formativos. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.

Las competencias profesionales (específicas y genéricas, transversales) son adquiridas de manera más eficaz, eficiente y efectiva en situaciones prácticas que en contextos educativos. En este sentido argumenta Levi-Leboyer que la formación en el contexto de trabajo es superior a cualquier tipo de formación, por cuanto “*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*” (1997: 27).

De manera análoga se manifiesta Le Boterf: “*Si la competencia es indisociable de su puesta en marcha, su ejercicio es necesario para que se mantenga. Las averías, los incidentes, los problemas o los proyectos son*

² Utilizamos saberes en plural en este contexto como el conjunto de saber (conocimiento), saber-hacer (procedimiento) y saber estar y saber ser (actitud).

oportunidades necesarias para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias” (1995: 18).

Pero ello no quiere decir necesariamente que cada contexto exige una competencia particular, con lo cual podríamos llegar al infinito interminable de competencias, sino que la propia situación demanda una respuesta contextualizada. Es decir, de los recursos disponibles del individuo, en una acción combinatoria de los mismos, se puede, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad (también como competencias) obtener la solución o la respuesta idónea para dicha situación.

3.- La experiencia es ineludible para la adquisición de las competencias y las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las funciones, los requerimientos y los empleos. El desarrollo de las competencias viene provocado por la evolución de los escenarios socioprofesionales. Esta asunción tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias y atribuye a las mismas un carácter dinámico.

Cabría pues, más allá de lo dicho respecto a las capacidades y competencias, asumir que no es suficiente con el proceso de capacitación -por ende posibilitador de las capacidades y apoyado en la formación- sino que en este terreno *la experiencia se muestra como ineludible*.

En síntesis, el concepto de competencia es indisoluble de la noción de *desarrollo*. No debemos olvidar que como resultante de dicho proceso de adquisición igualmente se incrementa el campo de las capacidades entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuum inagotable (“*espiral centrífuga y ascendente*”).

Aquí, la pregunta que surge es, ¿qué experiencias deben promoverse para el desarrollo de las competencias? También podemos ampliar la cuestión del siguiente modo: ¿todas las experiencias son válidas para el desarrollo de las competencias? e incluso, a ¿qué tipo de competencias hay que atender?

Una primera respuesta rápida a la cuestión la podemos encontrar desde la lógica de la *tipología* de competencias a abordar. Con independencia ahora de criterios clasificatorios hemos de apostar definitivamente por las *competencias específicas del perfil profesional*.

Esto no quiere decir que no se trabajen o no se tengan en cuenta las competencias básicas (básicas, genéricas, o transversales); más bien lo contrario: estarán presentes, aunque no sean el norte, como necesarias, en incluso, en más de una ocasión, imprescindibles para poder afrontar las competencias específicas del perfil. Lo que queremos indicar es que para que una formación práctica sea eficaz el alumno debe llegar a ella pertrechado con las competencias básicas que activará para la adquisición y desarrollo de las competencias específicas, desarrollándose igualmente aquellas.

Otra respuesta nos la aporta Levy-Leboyer (1997) desde la lógica de las experiencias a propiciar. Concretamente nos apunta dos dimensiones a tener

en cuenta para que las experiencias sean favorecedoras del desarrollo de competencias: la dificultad y el desconocimiento. Así, cuando una actividad plantea dificultad y es desconocida, es susceptible de tener un valor en el desarrollo de competencias. No obstante, como apunta la autora, deben considerarse los estilos de aprendizaje para saber si las experiencias (difíciles y desconocidas) son aptas para el desarrollo.

De manera complementaria se expresa Mertens (1998) cuando explicita dos factores condicionantes del desarrollo de la competencia en las organizaciones:

- a) La asunción de un determinado grado de responsabilidad por parte del destinatario; es decir, que pueda actuar por su cuenta cuando hay que tomar decisiones.
- b) El ejercicio sistemático de la reflexión en y ante el trabajo en cualquiera de sus modalidades.

Así, el desarrollo de competencias supone una estrecha colaboración entre lo que aporta el individuo al proceso de trabajo y lo que la organización puede facilitarle para el desarrollo de sus competencias (por ejemplo, tiempos y espacios de reflexión, posibilidad de ejecutar el grado de responsabilidad acordada, etc.). “*En el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación ‘formal’, sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia*” (Mertens, 1998, 47).

No debemos olvidar que la “*reflexión en la acción*”³ abarca el “*conocimiento en la acción*”, aquél que se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o que se den internamente en las personas. En ambos casos el conocimiento está en la acción, se evidencia a través de la ejecución espontánea y hábil.

Indiscutiblemente, el aprendizaje por competencias ha propiciado toda una renovación de las teorías psicopedagógicas de los aprendizajes, contribuyendo con ello a evolucionar los esquemas de referencia de la

³ En formación, asumir el proceso pedagógico como “reflexión en la acción” (pensar-actuar-pensar) favorece considerablemente el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Dicha reflexión puede manifestarse en diferentes formas (Schön, 1992,36):

- Acciones espontáneas y rutinarias que pueden asumirse como estrategias para resolver una tarea o un problema en una situación particular. En este caso el conocimiento de la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente.
- Acciones rutinarias que producen sorpresas, resultados inesperados, agradables y desagradables, que pueden no corresponder con nuestro conocimiento de la acción, pero llaman nuestra atención.
- Sorpresas conducentes a la reflexión dentro de la acción presente.
- Función crítica que cuestiona las suposiciones surgidas de la acción, permitiendo reestructurar estrategias de acción.
- Reflexiones que dan lugar a la experimentación “*in situ*”, pueden probarse e idearse nuevas acciones.

formación de los profesionales. Nos referimos básicamente al *aprendizaje experiencial*, *aprendizaje situado*, con sus orígenes en los propios planteamientos de Dewey, siguiendo con otros tantos como Piaget, Bruner, Kolb, Vygotsky, etc. En este sentido, desde una perspectiva socioconstructivista (Tejada, 2007), cobra importancia la propia experiencia sociolaboral del que aprende, se considera que todo proceso de aprendizaje es una integración tanto de información como experiencia, reinterpretando con ello los conocimientos preexistentes, a la vez que se construyen nuevos; el aprendizaje se vuelve más efectivo al tener la referencia profesional, al estar ligado o vinculado a la resolución de dificultades o problemas reales. No sólo se incrementa su percepción de utilidad y motivación en el propio proceso de aprendizaje, sino que también se ve incrementada su aplicabilidad. La inmediatez de la experiencia aumenta la probabilidad de que el aprendizaje sea significativo y genera retos emocionales. De esta forma, se fortalece la dimensión social, emocional y cognitiva de aprendizaje y desarrollo de las competencias.

PRÁCTICUM Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Las disciplinas no son suficientes para aprender competencias profesionales; y las aulas y los centros se muestran impotentes para enseñar competencias docentes. La formación de competencias profesionales comporta partir de situaciones y problemas reales (experiencia, acción y contexto) (Tejada, 2007), combinando procesos formativos externos e internos.

La conceptualización de la competencia profesional nos remite ineludiblemente a los escenarios socioprofesionales, en la medida que estos escenarios son genuinos para la adquisición y desarrollo de las mismas. La lógica de las competencias posibilita nuevos valores añadidos a la formación de docentes a través del prácticum y a su propio desarrollo profesional, por cuanto facilita la movilidad funcional, fomenta la responsabilidad en el trabajo, las relaciones interpersonales, la colaboración al trabajar en equipo, incrementa la iniciativa, el desarrollo del razonamiento, la motivación en el trabajo y el progreso profesional, provoca una nueva forma de pensar, posibilitan el aprender a aprender, incorpora nuevos saberes que generan nuevas competencias personales y sociales.

En este punto hemos de tener presente la referencia a situaciones auténticas de formación docente que son dependientes del contexto o escenario socioprofesional (Korthagen et al., 2006, Zabalza, 2011). La adquisición de competencias toma valor, significatividad, representatividad y pertinencia a partir de las condiciones específicas en las que se activan, por lo tanto es indispensable que éstas permitan la aproximación a lo real. Nos estamos refiriendo a ambientes de aprendizaje que estén centrados en:

- situación auténtica como fuente de especificación de las competencias;
- el estudiante como protagonista y agente de la acción;
- el fomento de la competencia, a la acción y a los recursos;
- la comunidad que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma; y
- la evaluación auténtica, para retroalimentar a los docentes en formación y para tener una valoración de su desempeño.

Sin lugar a dudas, el prácticum posibilita el desarrollo de la práctica contextualizada y ligada a teoría mediante una postura crítica y reflexiva acerca de su práctica docente, a la vez que propicia la autonomía, la responsabilidad, la ética y el análisis continuo para la solución razonada e innovadora de los problemas que esta práctica plantea.

Con todo hay que advertir que las competencias profesionales no se adquieren ni se manifiestan de manera plena al comienzo de la vida profesional del docente, sino que se inician, se desarrollan y se completan a lo largo de la vida laboral. Con esto queremos decir que las competencias profesionales pasan por distintas fases que es necesario conocer para articular con ello el dispositivo y sistema de formación más pertinente. Las competencias profesionales representan un continuo desarrollo. Este planteamiento es el que da sentido a poder hablar, desde la profesionalización y el desarrollo profesional, del profesor novel, competente y experto⁴.

Desde la lógica de la adquisición y desarrollo de competencias, entendemos el prácticum como el procedimiento más adecuado para comenzar a crear *saber* sobre la realidad bien contextualizada del mundo laboral; *saber hacer* para comenzar a gestionar procedimientos, herramientas y estrategias en el mundo laboral; finalmente *saber ser y estar* entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional. Más específicamente Zabalza (2009, 58) nos destaca que este periodo de formación práctica debe implicar *saber más* (saber cosas que antes no se sabían), *saber hacer más* (saber y manejar recursos con una destreza superior a la que se poseía y con mayor capacidad de utilizar esos recursos en contextos reales), *ser mejor uno mismo* (sentirse más satisfecho, más completo, más próximo a la idea del profesional en el que convertirse) y *estar en mejores condiciones de trabajar y colaborar* con otras personas.

Desde este planteamiento, el Prácticum supone la condensación del perfil profesional, a la vez que el mismo se convierte en el máximo referente para su diseño. Como tal, el perfil no es más que el sumatorio de competencias

⁴ Esta clasificación la realizamos desde el dominio de la competencia profesional, entendiendo que el profesor novel tiene actuaciones profesionales todavía no del todo autónomas, necesita supervisión; el profesor competente actúa resolviendo los problemas profesionales con plena autonomía; y el profesor experto no sólo domina la competencia, sino que también es capaz de enseñarla. Podríamos haber incluido en esta clasificación otras tipologías con alusión a profesores junior y senior, pero excede de los límites de este trabajo.

profesionales (genéricas-básicas y específicas)⁵ que devienen de los roles, funciones y actividades profesionales que los docentes deben acometer en los escenarios socioprofesionales.

Todo ello, además, entraña un doble objetivo: de una parte, adquirir las capacidades y competencias para el ejercicio profesional; y de otra, interiorizar un modelo de comportamiento profesional y cultural y sobre todo un modelo identitario. Esto nos sitúa en un escenario de cambio profundo que afecta a la organización de la docencia, las metodologías, el papel de los actores y los mismos modelos formativos, considerando la alternancia de contextos de formación como una encrucijada y complemento de la teoría con la práctica (Tejada, 2006, 2012; Coiduras, 2010; Korthagen, 2010).

Desde este último punto de vista, como espacio de transición y construcción de la identidad profesional (García Delgado, 2002; Zabalza, 2006; Kaddouri, 2011; Correa, 2010, González Sanmamed y Fuentes, 2011) hemos de considerar que se trata de una transición provisoria y limitada en el tiempo, donde el aspirante a docente se expone a experiencias socializadoras apoyadas en culturas distintas e incluso antagónicas, construyendo su nueva identidad basada en transición de una identidad “anterior” a una identidad “futura”, pero que se vive siempre en un “presente” atrapado en esas dos identidades. El prácticum tiene una influencia directa en las ideas previas que los aprendices llevan a los escenarios de la práctica, incidiendo en el desarrollo de nuevas creencias, valores y actitudes sobre el enseñar. La formación teórica que han recibido en los cursos de formación no encaja con las exigencias de la acción que requiere el contexto en el que se desarrollan las prácticas y este desajuste les lleva a despreciar la formación (y por extensión la teoría) y a refugiarse en las rutinas del tutor hasta que consiguen elaborar maniobras exitosas para contrarrestar estas preocupaciones y dificultades (González Sanmamed y Fuentes, 2011).

En este sentido, en la línea de Schön (1992), el prácticum, pues, debe servir para crear disonancia cognitiva e incertidumbre en los aprendices⁶ de forma que tengan que buscar nuevas respuestas, revisar las propias certidumbres o relativizar los principios que arrastran de los contextos académicos a los contextos de acción profesional real.

Timken y Van der Mars (2009) sugieren la formación del futuro maestro como un periodo crítico para examinar las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, proponiendo al efecto diferentes metodologías de trabajo (estudio de casos y reflexión en la práctica)⁷. Con todo, hay que considerar que en este

⁵ Eludimos, en el contexto de este trabajo, pormenorizar sobre el particular. En otros trabajos (Tejada, 2009; Mas y Tejada, 2013), ya hemos centrado la atención sobre el particular, haciendo hincapié en la necesidad de dicho perfilamiento de acuerdo al contexto de actuación, para articular cualquier programa de formación con sentido e integrarlo en el plan de estudios (Molina, 2011).

⁶ A los efectos de este trabajo se entiende por aprendiz y practicante, el futuro docente.

⁷ Igualmente la práctica reflexiva del aprendizaje experiencial presta atención especial a la interacción aprendiz docente y tutor y a la autorreflexión como hemos apuntado anteriormente. Tomando como referencia, entre otras posibilidades, incidentes críticos de su

periodo de socialización profesional se pueden evidenciar problemas de identidad, autoridad y credibilidad (Pittard, 2003), que pueden afectar a la construcción de la identidad profesional y a la propia adquisición del conocimiento experto. En este sentido, el apoyo emocional y profesional propiciado por el tutor, la libertad de los aprendices para desarrollar sus propios estilos de enseñanza y la retroalimentación constructiva y específica son clave (Moody, 2009).

De ahí que haya que asumir que este espacio de transición y construcción de identidad es un espacio de pluralidad de proyectos identitarios. Nos referimos a los proyectos de identidad que sobre el futuro (presente) docente tienen tanto los profesionales de la formación (de la universidad), como los profesionales de la situación de trabajo (tutores de prácticas). La calidad, pues, de la transición depende de múltiples factores, siendo de significada relevancia los dispositivos de acompañamiento concebidos por los responsables de la gestión del prácticum, la compatibilidad entre el proyecto identitario concebido para el aprendiz y la interpretación que hacen los responsables de dicho proyecto. Dicho de otra manera, la coherencia entre la demanda de identidad del aprendiz y la oferta identitaria de la universidad y del medio profesional. Como indicamos el acompañamiento juega un papel muy importante para optimizar el aprendizaje de competencias profesionales en el prácticum, ya que el mismo es a la vez modelo de referencia competencial para el aprendiz en la construcción de su identidad.

CONSIDERACIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIONES

La ampliación, cada vez más, de créditos formativos en los escenarios socioprofesionales es un hecho en la universidad. Múltiples experiencias y modalidades de prácticas se han ido desarrollando en las últimas décadas. Aunque no ha sido objeto de estudio en este trabajo, por exceder de los límites del mismo, un análisis de buenas prácticas, como contrapunto a las problemáticas que se pueden dar ante esta modalidad formativa, quisiéramos apuntar algunas de ellas, a título de ejemplo de nuestro contexto, que están siendo referentes para nuevos planteamientos de prácticas profesionales basadas en la adquisición de competencias profesionales. Nos referimos a la formación en alternancia, la investigación-acción participativa o colaborativa, el aprendizaje servicio, como modalidades de prácticas/prácticum que bajo principios socioconstructivistas, han evidenciado su eficacia y efectividad en la formación de profesionales (formación por proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, *mentoring*, *coaching*, comunidades de aprendizaje, rotación de puestos, etc.)

Como destaca Molina (2011, 23) los modelos sobre los que se sustenta el prácticum han experimentado un cambio, desde el tradicional de "habilidades

aprender a enseñar, lleva a cuestionar la práctica más profundamente y a través de tal reflexión se toma conciencia y nuevas visiones sobre la enseñanza como algo problemático (Domingo, 2008).

técnicas” al basado en enfoques más formativos. En general, podríamos considerar que a) predominan las experiencias centradas en tres grandes bloques: investigación-acción, reflexión y colaboración; b) conviven igualmente otros modelos con denominaciones particulares (supervisión, mentorización, aprendizaje situado,...) que pueden contener a los anteriores; y c) muchas experiencias no se apoyan en un solo modelo, sino que suelen combinarse y complementarse.

Con todo, lo más significativo de ellos es que establecen una alternancia complementaria (interactiva⁸) de los estudios de académicos con la formación en centros de trabajo. Es más, la mayoría de los modelos de organización del prácticum apuntan a estructuras cíclicas centradas en la construcción del conocimiento del estudiante y en la corresponsabilidad formativa de los agentes donde se integran las lógicas disciplinares con las lógicas profesionales. Esto no es más que asumir la formación por competencias en el prácticum de los docentes, que se fundamenta en un modelo participativo, reflexivo y dialógico caracterizado por dar el protagonismo del proceso enseñanza-aprendizaje al propio aprendiz. La corresponsabilidad de los agentes implicados favorece el desarrollo de las competencias y posibilita la metacognición de los procesos que se dan en cada uno de los escenarios socioprofesionales.

Con todo, hay que tener presente que, más allá de la concepción y fundamentación teórica del prácticum como modalidad formativa en la adquisición de competencias profesionales en escenarios socioprofesionales, existen todo un conjunto de problemáticas, no del todo resueltas, que afectan a su éxito y que son generadoras, a veces, de fuertes controversias. Nos referimos específicamente a factores asociados a su organización, gestión y recursos, amén de aquellos otros tantos factores contextuales del escenario socioprofesional (cultura, recursos, clima, respaldo de la institución). De hecho, el éxito de esta modalidad formativa se basa esencialmente en la red de colaboradores y en la calidad de la misma (cantidad de instituciones, fidelización, diversidad de sectores, convenios con asociaciones, corporaciones, demandas, recursos, apoyo económico, innovaciones, etc.), a la que hay que añadir el acompañamiento como clave fundamental de la efectividad de la formación del prácticum.

⁸ Entendida como “aquella donde existe una verdadera interacción entre los diversos actores, medios y sistemas; es decir, conveniencia, colaboración, cogestión entre los actores de la educación” (Puig, 2009, 181). Dicha alternancia es la que más se adecúa por su perspectiva ecológica y sociocultural, al proceso formativo de las prácticas de enseñanza de los estudios de grado de magisterio. Además, este planteamiento pedagógico favorece la construcción por parte del practicante de su proyecto personal, aspecto fundamental en la formación del futuro maestro al que han de contribuir muy directamente las prácticas de enseñanza (Domingo, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*. 1, 8-14.
- Coiduras, J. (2010) (Coord.). Las competencias del profesorado y los formadores de los centros colaboradores ante la alternancia de contextos en formación superior. *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*. Barcelona, 30 jun-1-2 jul.
- Correa, E. (2010). Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia. *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*. Barcelona, 30 jun-1-2 jul.
- Domingo, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis Doctoral inédita. Departamento de Educación, Universidad Internacional de Catalunya.
- Fernández Cruz, M. (2008). El prácticum en la construcción del conocimiento profesional docente. En E. Correo (Coord.). *Vers una conceptualization de la situation de stage: exploraciones internacionales*. Sherbrooke: Editions CRP.
- García Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido 20 años de prácticas, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. 2 (1), 13-20.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011) El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*. 354, 47-70.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- Levi-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ed.Gestión 2000.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 69-86.
- Korthagen, F.A.; Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8) 1020-1041.
- Korthagen, F.A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2), 88-101.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Molina, E. (2011). *Prácticum de Pedagogía. Análisis comparado de la formación derivada del prácticum*. Proyecto docente a la Cátedra de Didáctica y Organización Escolar. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

- Moody, J. (2009). Key elements in a positive prácticum: Insights from Australian Post-Primary Pre-service teacher. *Irish Educational Studies*, 28, (2) 155.
- Pittard, M.M. (2003). *Developing identity: the transition from student to teacher*. Consultado en http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=eric3&N_EWS=N&AN=ED481729
- Puig, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación. Universidad Internacional de Cataluña.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I, *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas, *Revista Bordón*, 58 (3) 121-139
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/6, 1-12
- Tejada, J. (2008). Transdisciplinariedad y formación docente: Una mirada desde la competencia y la profesionalización docente. *III Congresso Internacional Transdisciplinaridade, Complexidade e Ecoformação*. Brasilia, 2-5 setiembre.
- Tejada, J. (2009). La organización y la evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación, *V Congreso Internacional Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*, Valladolid, 16-17 sept.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. (13) 2, 1-15.
- 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.
- Timkem, G.L. and Van der Mars, H. (2009). The effect of case methods on preservice physical education teachers? Value orientations. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 14 (2) 169.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). El prácticum en la carrera de Pedagogía, *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*, Barcelona, 2 y 3 de junio.
- Zabalza, M.A. (2009). Prácticum y formación: ¿en qué puede formar el prácticum? En M. Raposo et alt. (Coords.) *El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training*. (pp. 45-65). Actas del X Symposium Internacional sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación

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

ANALIZANDO MI PRACTICUM: MOMENTOS IMPORTANTES, PROBLEMAS, APRENDIZAJES ADQUIRIDOS Y ORGANIZACIÓN

Belén Toja Reboredo

Universidade de A Coruña

María del Castillo Obeso

Universidade de A Coruña

Miguel A. González Valeiro

Universidade de A Coruña

Desde el curso 1996-1997, un grupo de profesores de nuestro centro con el apoyo específico del decanato, venimos trabajando para garantizar un Practicum de calidad de los alumnos de la titulación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de A Coruña.

El planteamiento que traemos a este simposio, vuelve a poner en el punto de mira en los verdaderos protagonistas, el alumnado matriculado en la asignatura. Siguiendo nuestra apuesta favorecer los procesos de reflexión en el alumnado, les hemos preguntado directamente sobre las siguientes cuestiones: la gestión del Practicum por parte de los coordinadores; el papel de los tutores de los centros de prácticas y de la Universidad; la valoración de los centros de prácticas; la utilidad del diario como instrumento de formación; los problemas encontrados y sus soluciones; los momentos relevantes de sus experiencias de prácticas; y, finalmente, los aprendizajes que han adquirido en esta experiencia de acercamiento a la realidad profesional.

INTRODUCCION

Hace más de una década (curso 1996-1997), que en la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física de A Coruña iniciamos nuestra preocupación por el Practicum y la calidad formativa del mismo. En ese momento iniciamos una tesis doctoral sobre este tema. Los resultados de esta investigación (Toja, 2001), han definido muchas de las pautas de gestión, organización e intervención en el modelo que ahora estamos desarrollando.

A partir del curso 2005-2006, tomando como referencia los instrumentos utilizados en la investigación anteriormente mencionada y en el marco de las competencias profesionales, comenzamos un estudio de carácter longitudinal (con resultados presentados en ediciones anteriores de este simposio). Los resultados de más de una década de intervención y de investigación sobre esta materia en el contexto de nuestro centro, nos llevaron a definirlo como un Practicum de calidad (Simposio de Poio del año 2009) siguiendo los ejes de análisis propuestos por Zabalza (2007): el componente curricular, la situación de aprendizaje y la experiencia personal.

CARACTERISTICAS ESTRUCTURALES DEL PRACTICUM DE NUESTRA FACULTAD

Sin duda, algo que destaca de nuestro Practicum es la estabilidad de su estructura en cuanto a: tiempos de realización, horarios, figuras de coordinación, tutorización y supervisión. Desde el 2001 el centro apuesta por un mayor control sobre la estructura del Practicum, consolidando la figura del profesor de Practicum y los coordinadores de área; a pesar de que dichas figuras eran y son escasamente reconocidas por la institución universitaria.

Hasta el curso pasado contábamos con un profesor de Practicum y cuatro coordinadores de área (docencia, rendimiento, salud y gestión). En la actualidad hay dos coordinadoras/profesoras de Practicum, que sustituyen a los anteriores, y que son responsables de: elaborar la guía docente de la asignatura, asumir la coordinación y la administración de todos los agentes y centros implicados, organizar la fase de prescripción, establecer los contactos y convenios con los centros y tutores de prácticas, coordinar y unificar los criterios con los profesores supervisores, formar a los alumnos en las áreas específicas, velar por el cumplimiento de los planes de trabajo, preservar el cumplimiento de las obligaciones de todas las partes que componen el mismo y ser las responsables últimas de la evaluación.

Durante este tiempo hemos creído imprescindible organizar claramente en el tiempo y de manera explícita (a través de la guía docente) las tareas, los documentos a presentar y los objetivos que se plantean en cada momento para que el alumno asuma esta materia como un conjunto de acciones encadenadas, necesarias todas y cada una de ellas para la consecución de los objetivos y competencias.

Durante el 3º curso del Grado, todos los alumnos reciben una información general sobre el Practicum. En ese periodo, eligen ámbito de prácticas (docencia, gestión/ocio, salud y rendimiento/iniciación deportiva) y antes de finalizar el curso ya tienen asignado un centro. Así, cuando iniciamos el curso siguiente, el 80% de los alumnos conocen el centro donde realizarán las prácticas y a sus tutores del centro y de la Universidad.

A lo largo del 4º curso, se organizan clases presenciales (como mínimo una al mes, aunque la frecuencia es mayor en el primer trimestre) con todos los alumnos (impartidas por las dos coordinadoras de prácticas). También las primeras semanas se mantienen reuniones informativas con tutores y supervisores, y visitas a los centros de prácticas.

Respecto a la selección de centros, hemos escuchado a alumnos y profesores para tener una oferta amplia pero bajo la premisa de que estos centros sean de calidad. Hasta el curso pasado estableciamos un acuerdo de colaboración, que firmaba nuestro Decano y el responsable del centro de prácticas, en la actualidad el convenio es firmado por el Rector, aunque los trámites los realizan los coordinadores de Practicum.

Del mismo modo, la organización en distintas fases; el tener que cumplimentar varios documentos a lo largo del proceso; la obligatoriedad de las tutorías con los coordinadores, tutores y supervisores; la elaboración y presentación de los planes de trabajo, etc.; creemos que siguen constituyendo bases sólidas de un buen aprendizaje. Pero ésta es una materia viva que continuamente necesita estar en cambio, por ese motivo una vez más quisimos escuchar a los alumnos. Lo que nos contaron intentaremos presentarlo en esta comunicación.

SEGUIMIENTO DEL APRENDIZAJE DE NUESTROS ALUMNOS

Hace unos años utilizamos cuestionarios sobre perfiles y competencias profesionales en relación con el Practicum (Toja, González Valeiro, Fernández Villarino y Alvariñas, 2007 y González Valeiro, Toja, Fernández Villarino y Alvariñas, 2009), tanto para los alumnos como para los tutores de centros de prácticas y de Universidad. En los últimos años con la aparición de los Trabajos Fin de Grado, dejamos de aplicarlos, pues los alumnos ya tienen que incluir un análisis sobre la adquisición de competencias.

En la actualidad, entendiendo que necesitamos tener un feedback constante sobre el desarrollo del Practicum, su organización y los problemas y aprendizajes detectados por los alumnos, hemos elaborado un cuestionario, eminentemente cualitativo y reflexivo, para recoger información y reflexionar en el aula mediante grupo de discusión.

Éste no es un instrumento que nace para realizar una investigación o una comunicación; al contrario, los que primero lo analizaron y comentaron fueron ellos al momento de haberlos contestado. En la misma clase, se realizó un debate muy rico, primero en pequeño grupo y después en grupo grande.

Estos cuestionarios, los debates por ámbito o en gran grupo, las conversaciones con tutores de centro y Universidad, junto con alguno de los apartados del portafolio/memoria de Practicum, nos ayudan a conocer los

resultados de aprendizaje y a mejorar todo el proceso para cursos posteriores.

Objetivos del estudio

- Identificar los momentos de las prácticas que los alumnos eligen como más importantes, en general y atendiendo al ámbito de Practicum.
- Enumerar los problemas y dificultades halladas en sus prácticas y comprender cómo les dieron respuesta, en general y atendiendo al ámbito de Practicum.
- Especificar los aprendizajes adquiridos, en general y atendiendo al ámbito de Practicum.
- Conocer la valoración general y específica que los alumnos hacen de: sus prácticas, la supervisión, la tutorización, la organización, la formación, la información y el centro de prácticas; en general y atendiendo al ámbito de Practicum.
- Valorar el grado de implicación y compromiso de los alumnos con el practicum, en general y atendiendo al ámbito de Practicum.
- Reconocer el valor que los alumnos le dan al diario como instrumento de reflexión, en general y atendiendo al ámbito de Practicum.

Variables

Variables independientes:

- Ámbito de Practicum
- Centro de prácticas (en esta comunicación no se trata)

Variables dependientes:

- Momentos importantes
- Problemas encontrados
- Aprendizajes adquiridos
- Valoración de las prácticas
- Valoración de la supervisión
- Valoración de la tutorización
- Opinión sobre el centro de prácticas
- Valoración de la gestión del Practicum
- Implicación personal en el Practicum
- El diario como instrumento de reflexión

(Se trata de variables cualitativas, pero menos las tres primeras, todas se miden en una escala numérica).

Instrumento: cuestionario

- Es anónimo.
- Tiene dos preguntas que nos permiten situar el ámbito del Practicum y el centro de prácticas (funcionan a modo de variables independientes)
- Ámbito de Practicum
- Centro de prácticas (aunque ésta no se recoge en el análisis).
- Tres preguntas abiertas, que hemos tenido que categorizar a posteriori, que buscaban la reflexión de los alumnos sobre la experiencia vivida:
- Señala y explica 2 momentos importantes de los vividos en tus prácticas, explícalos.
- Enumera 2 problemas encontrados en tus prácticas, si los superaste cómo, en caso negativo por qué.
- Qué 2 aprendizajes has adquirido o afianzado desde que has iniciado tu Practicum.
- Hay 7 preguntas cerradas a modo de escala (Lickert de 5 puntos), siendo 1 la respuesta más negativa y 5 la más positiva. En ellas se pide a los alumnos que califiquen distintos aspectos o elementos de su Practicum: las prácticas, la supervisión, la tutorización, el centro de prácticas, la gestión, el diario y su grado de implicación.
 - Cómo calificas globalmente tus prácticas.
 - Cómo calificas la supervisión que has recibido (profesor facultad).
 - Cómo calificas la tutorización que has recibido (responsable centro prácticas).
 - Cómo calificas tu centro de prácticas.
 - Cómo calificas la gestión, formación e información del Practicum.
 - Cómo calificas tu implicación y compromiso con el Practicum.
 - Cómo evalúas la utilidad del diario para favorecer tu reflexión y análisis de las prácticas.

Para el análisis de los datos realizaremos un descriptivo general pero también hemos revisado los resultados atendiendo la variable ámbito, ya que no siempre presentan un comportamiento homogéneo.

Población y muestra

El alumnado matriculado en el Practicum este curso 2012/13 asciende a 21 en Licenciatura y 128 en Grado. La muestra, está formada por aquellos que vinieron a clase y cubrieron el cuestionario, un total de 75.

El reparto de la muestra por ámbitos:

Docencia: 20 Salud: 28

Gestión y Ocio: 9 Rendimiento/ iniciación deportiva: 18

Análisis y discusión de los resultados

- Obj.1. Identificar los momentos de las prácticas que los alumnos eligen como más importantes, en general y atendiendo al ámbito de Practicum.

Entre los momentos que muchos destacan, independientemente del ámbito en que realizan sus prácticas, es el que el que se refiere al primer día que tienen que intervenir directamente y en el que el tutor se queda en un segundo plano.

También subrayan el primer día que llegan al centro y son recibidos por el responsable del mismo y su tutor, el que se dé un clima de empatía parece que lo identifican como determinante del éxito de sus prácticas.

Otros momentos importantes son aquellos en que de algún modo reciben por parte de los deportistas, pacientes, usuarios o alumnos algún tipo de felicitación por el trabajo que están realizando.

Señalan como relevantes aquellos momentos en que han tenido que manifestar su toma de decisiones respecto a algún problema surgido en la intervención, por ejemplo, problemas de conducta de los alumnos, falta de motivación de los deportistas. En el ámbito de gestión destacan cuando les asignan ciertas tareas y les hacen responsables, con cierta autonomía. En salud, les resulta muy gratificante ver la evolución de los pacientes y la relación de empatía que llegan a establecer con ellos.

También destacan aquellos momentos en que sienten que sus opiniones y actuaciones son tomadas en cuenta por los tutores o responsables del centro de prácticas.

- Obj.2. Enumerar los problemas y dificultades halladas en sus prácticas y comprender como le dieron respuesta, en general y atendiendo al ámbito de Practicum.

Los problemas encontrados son muchos y difíciles de categorizar, ya que aunque algunos son comunes a todos independientemente del ámbito de realización de prácticas, también hay problemas personales y que se originan en un centro concreto.

Destacan aquellos relacionados con la falta de material en los centros; con falta de motivación de deportistas, alumnos o pacientes; dificultades en la organización y planificación de tareas, sesiones, entrenamientos; jornadas; la necesidad de realizar adaptaciones específicas a sujetos; limitaciones de la instalación; falta de conocimientos específicos sobre un tema o problemáticas de intervención.

Por otra parte, es muy interesante la actitud reflexiva que muestra el alumnado a la hora de contestar como han solucionado dichos problemas, así la mayoría describen como le han dado solución a los mismos.

Un número elevado han pedido la colaboración de tutor del centro o del de la facultad y parece que les han sido de gran ayuda. Estos datos coinciden con la revisión de la literatura que realizaron Cid, Pérez Abellás y Sarmiento en el 2013, así recogen que la mayor parte de los estudios sobre el tema manifiestan que la tutoría ayuda a los futuros docentes a reducir los sentimientos de aislamiento, al incremento de la confianza y autoestima, al desarrollo profesional, a la mejora de la autoreflexión, a la evaluación personal y a la capacidad de resolución de problemas.

Muchos alumnos han recurrido a mayor formación y búsqueda de referentes teóricos, competencia que es importante para un futuro. Un número muy reducido describen que dichos problemas los hayan afrontado como insalvables y ajenos a ellos.

- Obj.3. Especificar los aprendizajes adquiridos, en general y atendiendo al ámbito de Practicum.

Respecto a los aprendizajes es gratificante poder comprobar el grado de satisfacción que muestran.

Para una primera categorización hemos utilizado la ya realizada con anterioridad (Toja, 2001), clasificando los aprendizajes en aquellos especialmente relacionados con: la planificación, la interacción con los otros, las estrategias de intervención, la evaluación/autoevaluación, la definición del ámbito profesional, la reelaboración del conocimiento.

Aquellos que dicen haber adquirido se refieren fundamentalmente a aprendizajes profesionales, destacando la planificación, la interacción con los otros y las estrategias de intervención.

También se comprueba cómo han sido capaces de poner en práctica conocimientos adquiridos de forma teórica en las aulas universitarias y que han comprendido su relevancia, lo cual nos lleva a la categoría de reelaboración del conocimiento, esta categoría en los estudios realizados por Toja (2001), alcanzaba niveles muy bajos, sin embargo, en la actualidad sí se manifiesta por un número importante de alumnos.

Por ejemplo, algunos de los que se recogen y definen, independientemente de su ámbito, atienden a la importancia de la programación previa antes de intervenir; de la necesidad de realizar evaluación inicial e individualizada de la población con la que trabajan; subrayan aprendizajes relacionados con habilidades para motivar e

incentivar hacia la práctica de la actividad física; otros relacionados con el control del grupo y uso de materiales.

Es importante señalar que un aprendizaje que algunos recogen y consideramos de gran relevancia es el de aprender a comprometerse con su trabajo y campo profesional. Si esto se está consiguiendo, junto con los niveles de reflexión en y sobre la práctica que se percibe en sus respuestas, sin duda nuestro programa de Practicum va por una buena senda.

- Obj.4. Conocer la valoración general y específica que los alumnos hacen de: sus prácticas, la supervisión, la tutorización, la organización, la formación, la información y el centro de prácticas; en general y atendiendo al ámbito de Practicum.

A la pregunta de cómo calificas la gestión, formación e información que recibes del Practicum, el alumnado muestra una gran satisfacción, ya que de los 75 alumnos sólo el 16% la califican con un 3 y el resto seleccionan la opción 4 y 5. Estos datos muestran que aunque hay que seguir trabajando en este objetivo, la labor realizada por los coordinadores y el centro está generando satisfacción en los estudiantes, desde los primeros estudios realizados en 2001, el grado de satisfacción del alumnado ha dado un giro total.

Respecto a la valoración de su centro de prácticas, un número muy elevado está satisfecho seleccionando mayoritariamente las opciones 4 y 5, sólo un alumno (1,33%) lo puntúa con un valor menor a 3 y 12 (16%) con un valor de 3. Esto también confirma que los centros están siendo bien seleccionados pero es importante mantener los canales de comunicación entre la facultad y los centros de prácticas, así como ir abriendo nuevos convenios para buscar una mayor oferta y centros de referencia.

La opinión sobre la supervisión realizada por el profesor tutor de Universidad es mayoritariamente positiva dando sólo resultados menores o iguales a 3, tres alumnos (un 4% de la muestra); el resto sus valores se encuentran en el 4 ó 5 un porcentaje 92,3 %.

La valoración de la tutorización de los profesionales de los centros de prácticas también es positiva, sólo 5 alumnos (6,41%) valoran a sus tutores con calificaciones menores de 3. En concreto 2 alumnos en el ámbito del rendimiento y 3 en el de salud.

A pesar de que los datos respecto a la labor ejercida por los tutores del centro de prácticas y de la facultad parece que son bastante satisfactorios, debemos tener presente que la formación de tutores, su asesoramiento y el conseguir momentos de encuentro entre la triada protagonista del Practicum es fundamental para alcanzar verdaderos aprendizajes, por lo que desde la coordinación del Practicum debemos seguir insistiendo y facilitando dichos encuentros. Como señala Zabalza (2011) la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes. El tutor debe ser una persona

experimentada que guíe y apoye al alumno. Después de más de una década impartiendo esta asignatura y sometida siempre a procesos de mejora, muchos de los tutores ya son expertos con experiencia y formación, lo cual refuerza los resultados encontrados.

- Obj.5. Valorar el grado de implicación y compromiso de los alumnos con el Practicum, en general y atendiendo al ámbito de Practicum.

A la hora de valorar sus prácticas la satisfacción es alta, nadie manifiesta una insatisfacción importante, sólo 7 alumnos (9,33% de la muestra total) las puntúan con un valor inferior a 4. Este dato es muy importante ya que sigue mostrando un trabajo bien hecho referente a la asignación de centros y tutores.

El grado de implicación y compromiso con esta materia es muy alto (un valor de 4 se lo atribuye 42,66 % de la muestra y un valor de 5 se lo da un 52%) estos datos si coinciden con otros estudios en concreto (Toja, 2001) y con aquellos que ya desde hace décadas recogían la relevancia que los estudiantes daban a las prácticas y el Practicum (González Sanmamed, 1994).

- Obj.6. Reconocer el valor que los alumnos le dan al diario como instrumento de reflexión, en general y atendiendo al ámbito de Practicum.

Hemos preguntado por la utilidad del diario personal, que todos están obligados a realizar, pues desde hace años siguiendo a Zabalza (2004) y los resultados de los estudios de Toja (2001, 2002), creemos que es un instrumento clave para la reflexión personal en formación en inicial y permanente. Sólo un 8% de alumnos consideran que el diario no está favoreciendo en ellos la reflexión, un 21,33% alumnos lo califican con un 3 y el resto entre 4 y 5. Conviene resaltar que en los ámbitos de salud y educación más de un 90% lo valora muy positivamente.

CONCLUSIONES

- Los momentos iniciales de toma de contacto con los tutores y los centros de prácticas son vividos por los alumnos como claves y relevantes en su formación. Destacando también el momento en que comienzan a intervenir que, a veces, va acompañado de problemas y dificultades, pero es un momento crucial. Desde las facultades debemos preparar bien estas situaciones para que se afronten con herramientas suficientes.
- En la solución de los problemas encontrados en la práctica tienen un papel muy importante los tutores del centro y de la facultad.

- El Practicum es un momento en el que destacan los aprendizajes profesionales y se produce una reelaboración del conocimiento.
- El grado de satisfacción de los alumnos de nuestra facultad con respecto a la gestión, organización y tutorización es alto, lo que nos anima a seguir trabajando no sólo en aspectos organizativos sino también en aquellos más implicados en el aprendizaje de los alumnos y la formación continua de los agentes implicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento Campos, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Tutoring activity in Practicum. Review of the literature. Revista de Educación*, 354.
- Gonzalez Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de publicacións da Universidade da Coruña.
- González Valeiro, M. A.; Toja, B.; Fernández Villarino, M. A.; Alvariñas, M. (2009). Buscando un practicum de calidad: criterios, estrategias e instrumentos para evaluarlo. *Actas del X Symposium internacional sobre Practicum. El practicum más allá del empleo*, 675-694.
- González Valeiro, M. A.; Toja, B.; Fernández Villarino, M. A.; Alvariñas, M. (2008). Competencias Professionais no currículo universitario para a formação de profissionais na titulação de ciencias da atividade física e o esporte: Um estudo desde a disciplina do Practicum. *Fitness and Performance*, vol.7, 7, 413-421.
- Toja, B. (2001). *Estudio de un programa de formación en preservicio en Educación Física: La Investigación-Acción como estrategia de formación e investigación*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Toja, B; Carreiro da Costa, F. y González Valeiro, M. (2002). El diario en la formación en preservicio: historia de un encuentro en el INEF de Galicia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. Nº 3, 25-30.
- Toja, B., González Valeiro, M. A., Fernández Villarino, M. A. y Alvariñas, M. (2007). Las competencias específicas en el Practicum de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En A. Cid, M. Muradas, M.A. Zabalza, M. Sanmed, M. Raposo, M.L. Iglesias (coord.), *Actas IX Symposium internacional sobre el Practicum. Imprenta universitaria*, 1215-1226.
- Zabalza, M. A. (2004). *Los diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2007). *Buenas prácticas en el practicum: bases para su identificación y análisis*. En A.Cid; M. Muradás; M.A. Zabalza; M. Sanmamed; M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords), *Actas del IX Symposium internacional sobre Practicum. Imprenta universitaria*, 35-48.

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

¿CÓMO LOS PROFESORES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES PRINCIPIANTES ESTÁN TOMANDO DECISIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA?

Nelson Vásquez Lara

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Claudio Núñez Vega

Pontificia Universidad Católica de Chile

Raúl Burgos Pinto

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La ponencia resume los resultados de una investigación, financiada por el Estado chileno. El estudio tuvo por objetivo analizar los desempeños en el aula de los profesores principiantes en materias de conducción y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. La presentación expondrá los resultados de 14 profesores de educación media de Historia, que estaban en su primer o segundo año de ejercicio profesional. Los resultados expuestos en este trabajo proceden de las entrevistas semi estructuradas post observación de clases, a través de las cuales ellos explicaron el razonamiento pedagógico asociado al diseño y la implementación de las clases observadas. Se concluye que en los profesores novatos de historia predomina una toma de decisiones en el aula muy unida a como ellos leen e interpretan las orientaciones pedagógicas y disciplinarias de los referentes públicos. Además, tienen escaso conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y bajas expectativas que estos alumnos puedan alcanzar niveles superiores de desarrollo cognitivo. No saben del todo cómo resolver didácticamente, al interior del aula y con estrategias de enseñanza adecuadas, el logro de aprendizajes de mayor complejidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Chile, la formación de profesores ha estado en el debate público. Las universidades que forman profesores están siendo sometidas a mayores exigencias en orden a asegurar que los egresados tengan las competencias profesionales suficientes para que éstos demuestren desempeños en los establecimientos escolares acordes con los actuales requerimientos de aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2004).

En relación a ello, las investigaciones nacionales e internacionales indican que las prácticas que realizan los profesores en formación son claves para desarrollar competencias profesionales en la medida que éstos tengan efectivas oportunidades para implementar enseñanza en el aula (Beca, Montt, Sotomayor, García Huidobro, Walker, 2006; Jiménez, Torres, Flores, Ibáñez, Donoso, Cárdenas, Silva, Beca, Núñez, Peña, 2005).

También estos estudios han estimado que los desempeños de los profesores novatos en los establecimientos escolares son claves para evaluar el grado de efectividad de los programas de formación que dictan las universidades. Asimismo, se cuenta con más información de la forma en que se están insertando estos profesores en los primeros años del ejercicio de la profesión. Las investigaciones han detallado las percepciones que ellos tienen de su quehacer y las capacidades y herramientas suficientes para lograr aprendizajes, en contextos más exigentes (Marcelo, 2008). La incidencia de un buen profesor es relevante en todos los contextos escolares, en especial en escenarios de mayor vulnerabilidad (Cochran-Smith, 2005; Darling-Hammond, 2001; Morillo, 2003; OCDE, 2005).

En consecuencia, corresponde preguntarse si las innovaciones curriculares implementadas por las universidades en los últimos años están generando un impacto en los desempeños de los profesores novatos en los primeros años de ejercicio profesional.

Esta comunicación está dedicada a exponer los resultados descubiertos en un ámbito específico del problema general ya expuesto, como es conocer de qué manera razonan los profesores cuando toman decisiones pedagógicas de lo que diseñan e implementan en el aula.

METODOLOGIA

El grupo de estudio estuvo integrado por 14 profesores novatos de educación media de historia, geografía y ciencias sociales. Estos profesores estaban en su primer o segundo año de ejercicio profesional y eran egresados de dos modelos de formativos diferentes: concurrente y consecutivo.

Para recolección la información se realizaron entrevistas semi estructuradas a cada uno de los 14 profesores y al final de la segunda observación de aula. Estas entrevistas duraron aproximadamente 60 minutos y fueron hechas por dos entrevistadores, uno con dominio disciplinario y otro con experticia en pedagogía, según un protocolo previamente definido por el equipo de investigación y en función de las categorías de análisis de la investigación. Estas entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas en su totalidad.

Los datos surgidos de las entrevistas fueron analizados a partir de ámbitos previamente definidos por la investigación: manejo de clases, conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Estos ámbitos están correlacionados con el instrumento IOC, que sirvió para observar el desempeño de los profesores novatos en las aulas (Tsang H.,2003).

PRINCIPALES RESULTADOS

Los resultados sobre razonamiento pedagógico de estos 14 profesores de historia, geografía y ciencias sociales pueden agruparse en dos ámbitos: el primero comprende las decisiones tomadas sobre planificación general de la enseñanza en el contexto del curso y las exigencias de los referentes públicos y el segundo se refiere a las decisiones que realiza cuando selecciona las estrategias de enseñanza-aprendizaje que implementa en el aula.

Visión general de la planificación en el contexto del curso

Tipo de planificación

La manera como se organizan los contenidos por parte de los profesores novatos está determinada principalmente por las decisiones pedagógicas de cada establecimiento. Es así como la mayoría de los profesores coinciden en que en sus instituciones les solicitan cierto tipo de planificaciones. No tienen muchas herramientas conceptuales para discutir con los equipos técnicos de los establecimientos escolares las decisiones institucionales. Suelen adherir mecánicamente a estas orientaciones preestablecidas.

En términos de tiempo, por lo general, las planificaciones son anuales o semestrales y se realizan a inicios de cada año con el objetivo de que luego cada profesor tenga el material, lo revise e implemente según su criterio. Solo un profesor indica que su planificación semestral sufre cambios en la medida que realiza las clases.

Secuenciación de las unidades y contenidos

La secuencia en cada planificación, tanto de las unidades como de los contenidos, tiene un carácter similar. Once profesores señalan que su secuenciación se realiza conforme a lo señalado en el marco curricular y planes y programas definidos por el Estado. Un profesor realiza la secuenciación a partir de la lógica disciplinar, es decir, va haciendo el desglose y consecución de los contenidos en función de cómo él entiende la construcción de su disciplina. Finalmente, dos profesores señalan que su secuenciación se realiza considerando las características de los estudiantes y el nivel en el que se encuentran.

Planificación de la unidad

Planificación para una comprensión profunda

En esto, los profesores novatos toman decisiones a partir de percepciones generales del curso. Como se ha dicho, sus acciones están orientadas por el marco curricular y los planes y programas. En definitiva, se puede afirmar que ellos deciden qué hacer en el aula a partir de cómo leen e interpretan los desafíos establecidos por los referentes públicos en la distribución de los contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y habilidades intelectuales. También cumple un rol relevante el manual de

estudio distribuido por el Estado, el cuál se asume como banco obligado de ejercicios y estrategias didácticas.

La profundidad con que se trabajan los contenidos varía entre los profesores. Para algunos, la profundidad con que abordan los contenidos está relacionada con los niveles de desempeño establecidos en los mapas de progreso. De esa manera, se enfatizarán ciertos contenidos con el objetivo de abarcar y alcanzar lo señalado en un determinado nivel. Otro grupo de profesores considera las características de los estudiantes, tanto habilidades como conocimientos previos. Finalmente, la profundidad para algunos profesores está dada por el nivel educativo en que se encuentran los alumnos, puesto que, en ocasiones, existiría la posibilidad de volver a trabajar ciertos temas y habilidades con los alumnos en cursos posteriores.

En términos de dedicación temporal a cada unidad, los profesores planifican considerando las orientaciones propuestas por el marco curricular. Sin embargo, reconocen dificultades al momento de implementar sus clases en los tiempos establecidos, apelando a la inexperiencia y a las interrupciones generadas en el establecimiento por diferentes eventos externos.

Focos de aprendizaje en la planificación

El foco de aprendizaje de cada profesor varía según el contenido conceptual a trabajar con los estudiantes. En términos generales, el énfasis se encuentra en el desarrollo de las habilidades de reconocer, identificar y comprender distintos fenómenos históricos o ciertas características estructurales de los principales conceptos.

La relevancia de fijar estos focos en su planificación está dada porque a través del desarrollo de estas habilidades los estudiantes podrían comprender el presente y la importancia de la historia. También, argumentan que de este modo puede insertarse adecuadamente en su entorno; y finalmente, porque así pueden aplicar lo estudiado en situaciones de la vida diaria.

Referentes para el diseño de la planificación

Los referentes más usados en la planificación pueden agruparse en tres ámbitos. En primer lugar, se encuentran aquellos referentes oficiales; luego, los referentes relacionados con la experiencia; y en tercer lugar, los referentes no oficiales. El uso de ellos varía según el tipo de referente.

En el primer grupo se encuentra el marco curricular, los planes y programas, el texto de estudio, y los mapas de progreso. Los profesores novatos, en su conjunto, declaran utilizarlos frecuentemente y se constituyen en uno de los pilares más importantes para el ejercicio profesional docente, por las orientaciones que ofrecen para seleccionar los aprendizajes esperados y contenidos a trabajar, los tiempos y profundidad para cada uno de ellos.

En el segundo se encuentran los relativos a la experiencia alcanzada en su período de formación inicial y los materiales utilizados durante su etapa como estudiantes universitarios. La experiencia es un referente para los

profesores novatos, quienes declaran que una parte de las decisiones que toman en la sala de clases se explica por lo que vieron y aprendieron en la universidad. Así, la experiencia sirve para diseñar actividades y pensar la forma en que se trabajarán los contenidos.

Finalmente, los referentes no oficiales son aquellos libros, portales de internet, materiales, recursos audiovisuales, etc., que son considerados por los profesores novatos y que no forman parte de un set de herramientas prefijadas para su desempeño profesional. Estos referentes son relevantes para extraer ideas, elaborar estrategias de enseñanza para cada contenido, diseñar actividades y confeccionar materiales de trabajo para los alumnos.

Los criterios más usados para seleccionar los referentes son: facilidad de comprensión de los estudiantes; que sean prácticos, faciliten la normalización y el buen comportamiento de los alumnos, despierten curiosidad y generen motivación.

Relación de los nuevos aprendizajes con los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes

Para la planificación de sus clases, los profesores novatos dicen que consideran los conocimientos previos y las características cognitivas y sociales de sus estudiantes. Declaran tener presente estos aspectos al momento de diseñar el plan de clase, destacando en ello, principalmente, las dificultades: debilidades de conocimiento, insuficiente desarrollo de habilidades complejas, ausencia de hábitos de trabajo en clase y un capital cultural descendido.

Junto con esto, señalan que al momento de realizar sus clases modifican sus acciones, si es que resulta necesario, en virtud de las dificultades que puedan presentarse. Sin embargo, la toma de decisiones es de ensayo – error. Realizan modificaciones cuando algo no resulta en la clase.

Diseño de actividades de aprendizaje

Los profesores novatos señalan que las actividades de aprendizaje varían según el contenido a trabajar, los aprendizajes que se quieren lograr, y la manera en que se pueda motivar a los alumnos. Se indica que siempre tienen presente que una de las cuestiones fundamentales es hacer comprensible y atractivo los contenidos para los estudiantes. Las actividades deben ser dinámicas.

Coherencia y pertinencia de las actividades de aprendizaje para el logro de las metas

En cuanto a la coherencia y pertinencia de las actividades de aprendizaje, los profesores novatos mencionan que planifican para lograr aprendizaje. En primer lugar, habría coherencia con los contenidos que deben abordarse, en cuanto a selección y profundidad; también, porque se condicen con las habilidades y niveles de aprendizaje exigidas en cada curso; además, porque aún cuando los estudiantes no logren las metas propuestas, en la medida que demuestran un mediano manejo de los conceptos, para ellos el

aprendizaje logrado es suficiente; y finalmente, porque las actividades planificadas permiten abordar los diferentes contenidos propuestos para un curso en un tiempo determinado.

En síntesis, se pudo concluir que en los profesores novatos de historia predomina una toma de decisiones en el aula muy unida a como ellos leen e interpretan las orientaciones pedagógicas y disciplinarias de los referentes públicos. Además, tienen escaso conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y bajas expectativas que estos alumnos puedan alcanzar niveles superiores de desarrollo cognitivo. No saben del todo cómo resolver didácticamente, al interior del aula y con estrategias de enseñanza adecuadas, el logro de aprendizajes de mayor complejidad.

Los profesores novatos declaran en las entrevistas numerosas debilidades que están relacionadas con las escasas oportunidades que tuvieron en la formación inicial para implementar procesos de enseñanza en el aula. Indicaron además que las mayores falencias estaban concentradas en el poco uso de procedimientos y materiales de enseñanza y en una enseñanza con bajos desarrollos cognitivos en el estudiante, porque seguía predominando la narrativa y las afirmaciones mecánicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J.M. (2007). Evaluación: entre la simplificación técnica y la práctica crítica. *Novedades Educativas*, 18 (195), 8-10.
- Ashton, P., & Crocker, L. (1986). Does teacher certification make a difference? *Florida Journal of Teacher Education*, 3, 73-83.
- Avalos, B. y Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.
- Beca, C. E., Montt, P., Sotomayor, C., García-Huidobro, J. E..& Walker, H. (2006). *Docentes para el Nuevo siglo: Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile: Mineduc, Serie Bicentenarios.
- Boyle-Baise, L. & Sleeter, C. E. (2000). Community-based service learning for multicultural teacher education. *Educational Foundations* 14(2), 33-50.
- Camilloni, A. (2005). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A. et al (eds). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 9-30). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En Camilloni, A. et al (coord). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education for better or worse? *Educational Researcher*, 34 (7), 3 – 17.

- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teaching quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Evertson, C., Hawley, W., & Zlotnick, M. (1985). Making a difference in educational quality through teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 2-12.
- Good, T.; McCaslin, M.; Tsang, H.; Zhang, J.; Wiley, C.; Brozack, A.; Hester, W. (2006). How well do 1st-year teachers teach: Does type of preparation make a difference?. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 410–430.
- Greenberg, J. D. (1983). The case for teacher education: Open and shut. *Journal of Teacher Education*, 34(4), 2-5.
- Jiménez, M.; Torres, S.; Flores, R.; Ibáñez, N.; Donoso, P.; Cárdenes, A.; Silva, A.; Beca, C.E.; Núñez, I.; & Peña, P. (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Camilloni, A., et al. (2005) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós.
- Mancovsky, V. (2007). Hacia una concepción ética de los prácticas evaluativas. *Novedades Educativas*, 195, 4-8.
- Marcelo, C. (Coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mineduc (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Mineduc (2002). Marco de la Buena Enseñanza. Mineduc, Santiago, Chile.
- Montecinos, C.; Walker, H.; Rittershausen, S.; Nuñez, C.; Contreras, I.; Solís, M.C. (2011). Defining learning goals for field-based coursework: contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 278-288.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Olsen, D. G. (1985). The quality of prospective teachers: Education vs. noneducation graduates. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 56-59.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2004). *Revisión de políticas públicas: Chile*. OCDE: Paris.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2005) *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE: Paris.

Thompson, J. (2007). *The first year teacher's survival guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tsang H. Y-C (2003). *Using standarized perfomance observations and interviews to asses the impact of teacher education*. Tesis Doctoral presentada a la Universidad de Arizona.

Tsang, S. Y.F. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research Papers in Education*, 19(2), 185-204.

Wilson, M. S., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204

SEMINARIO DE PRÁCTICAS. UN ESPACIO DE FORMACIÓN DIALÉCTICO

Marta Venceslao Pueyo

Universidad de Barcelona

Núria Pérez-Escoda

Universidad de Barcelona

Ana Novella Cámara

Universidad de Barcelona

Anna Forés Miravalles

Universidad de Barcelona

En esta comunicación se analiza uno de los espacios formativos clave del proceso de prácticas: el seminario. Inscrito en el marco de dos investigaciones sobre la calidad de las prácticas externas del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, este trabajo elucida los aspectos claves que hacen del seminario de prácticas un espacio idóneo para el aprendizaje. Toma como punto de partida la percepción de los estudiantes para analizar los elementos que potencian –o que, por el contrario, inhiben– la creación de un espacio para la reflexión sobre la praxis profesional y el diálogo necesario entre la teoría y la práctica. El objeto último es plantear las claves principales de un modelo de seminario que contribuya a optimizar el proceso formativo de los futuros profesionales.

INTRODUCCIÓN

El seminario que se desarrolla en la universidad, paralelamente a las prácticas en la Universidad paralelamente a las prácticas en los centros, es uno de los espacios clave contemplados en el Grado de Educación Social de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En este trabajo se presentaran los resultados del análisis de la percepción de los estudiantes en relación con los elementos que potencian este espacio formativo. El objetivo es identificar los elementos que cabría mejorar y sugerir, a partir de ello, un modelo formativo que permita cumplir con el sentido del seminario, a saber, disponer de un espacio de aprendizaje a partir del encuentro grupal para la reflexión teórica sobre la práctica y el diálogo permanente para favorecer el

desarrollo de competencias profesionales básicas como por ejemplo: la reflexión, la observación, la crítica, la adaptación a la realidad, la flexibilidad, la interrelación e interrelación de saberes.

Con este propósito el Equipo de Coordinación de las Prácticas Externas ha desarrollado diversos proyectos investigación con el objeto último de mejorar las condiciones del aprendizaje en la asignatura de prácticas externas: "La función docente en las prácticas externas. Investigación de un diseño curricular corresponible entre los Estudios de Educació Social y el mundo laboral."(REDICE-10/1002-27); "Validación de los Cuadernos formativos de las prácticas: La transferencia de las competencias profesionalizadoras en Educación social" (2010PID-UB/76).

Las prácticas externas se inscriben en un modelo participativo, reflexivo, interdisciplinar y dialógico, caracterizado por el protagonismo del estudiante en su proceso de formación. En este modelo, un desarrollo adecuado de los seminarios favorece el desarrollo de las competencias y posibilita la reflexión permanente sobre la práctica profesional. El análisis sobre los puntos fuertes y las debilidades de los seminarios nos permitirá extraer los elementos clave encaminados a su optimización y, por extensión la mejora del proceso formativo de las prácticas.

En el marco curricular de los estudios universitarios, las prácticas devienen el entorno indispensable en el que analizar los procedimientos formativos para que cada estudiante aplique y transfiera de forma competente los conocimientos y las habilidades adquiridas como futuro profesional de la educación social. La función docente de los tutores y su formación específica aparecen como aspectos esenciales del proceso (Gros y Romaña, 2005; Zabalza, 2002). Miguel A. Zabalza (2003) identifica diez elementos claves en la enseñanza universitaria de calidad: 1) Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. Lo que supone programar poniendo toda la intención pedagógica y no tomarse la programación como un acto "burocrático"; 2) Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo. Para una enseñanza de calidad se deben organizar y establecer contextos ricos en aprendizaje; 3) Selección de contenidos interesantes y forma de presentación de los mismos (materiales y guías de apoyo, dosieres, etc.); 4) Metodología didáctica. Orientaciones metodológicas centradas en el estudiante; 5) Incorporación de las nuevas tecnologías y recursos diversos para reforzar las prácticas docentes y añadir nuevas propuestas metodológicas y de contenidos; 6) Atención personal al estudiante; 7) Estrategias de coordinación con los colegas. Crear cultura de colaboración; 8) Sistemas de evaluación continuada y final; 9) Mecanismos de revisión del proceso; 10) Evaluando los resultados con indicadores internos y externos.

Con estas investigaciones hemos querido constatar y avanzar en estos diez ejes claves para una enseñanza universitaria de calidad en las prácticas externas. Partimos de la premisa de que las prácticas suponen un plus de complejidad en la trayectoria formativa puesto que entran en juego nuevos contextos de aprendizaje, agentes, competencias, etc. Las prácticas se fundamentan a partir del modelo pedagógico de la alternancia (García-

Marirrodriga y César Durand, 2009), esto es, un modelo de formación que alterna períodos de aprendizaje en los centros de educación social (dos o tres días a la semana) con períodos de trabajo conjunto en el aula –el seminario– donde el tutor-universidad acompaña y promueve el proceso formativo de los estudiantes. Se trata, en definitiva, de lograr una articulación entre ambos espacios de conocimiento, de forma que se retroalimenten mutuamente. En este sentido, el eje epistemológico vertebría la experiencia y da sentido al aprendizaje de las prácticas.

En este contexto, la figura del supervisor o tutor-universidad y su destreza en el arte de *saber tutorizar* adquiere un papel primordial. Esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario (Zabalza, 2004). El sentido y la proyección práctica del tutor se puede sintetizar de la siguiente manera: es la persona que guía, desde la proximidad, el desarrollo personal y la formación del estudiante; es alguien experimentado que acompaña al tutorando en las incertidumbres del inicio de cualquier proceso profesional; es un orientador técnicamente competente capaz de guiar al estudiante por los vericuetos del ejercicio profesional; y, en último lugar, es una persona prudente y cercana que, llegado el caso, sabrá defenderlo de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad.

Al atribuir a la supervisión una función central en el itinerario formativo de los futuros profesionales de la educación social, es lógico que nos cuestionemos sobre los elementos esenciales que permiten que el tutor desarrolle óptimamente su función. En el trabajo presentado en el anterior congreso de Poio, Novella y otras (2011) ya iniciamos esta línea de trabajo con la evaluación de la supervisión y de las competencias del profesor universitario en el desempeño de la función docente. En esta ocasión, nos hemos centrado en el análisis de los seminarios de prácticas con tres objetivos claros: a) Conocer la percepción que tienen los estudiantes del desarrollo y la función de los seminarios que acompañan las prácticas externas del Grado de Educación Social, y b) Identificar los elementos claves que favorecen y potencian el seminario como espacio de aprendizaje, y c) Identificar los elementos del seminario susceptibles de mejora.

Para nuestro propósito, se consideró oportuno recoger las impresiones de los estudiantes que cursaron las prácticas curriculares del tercer año de grado acerca de los seminarios de prácticas (finales del curso académico 2011-12). Se diseñó un cuestionario compuesto de siete preguntas que se les envió por correo electrónico. En el cuestionario se pedía a los estudiantes que describiesen que era para ellos el espacio de seminario y que valorasen diferentes dimensiones del mismo: el grado de profundización de temas, su sentido y utilidad, la metodología de trabajo, la función del tutor-universidad en el mismo, los aspectos que cambiaría y los que mantendría. Además de este cuestionario se realizó una sesión de evaluación grupal del practicum en la que se valoraron también los seminarios.

Los resultados que presentamos a continuación son el resumen de las 66 respuestas recibidas a nuestra consulta y las observaciones recogidas en la sesión grupal de evaluación.

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Desarrollo y función del seminario

Los seminarios son caracterizados por los estudiantes como espacios para la reflexión sobre las actuaciones en sus centros de prácticas y para el acompañamiento por parte del tutor-universidad en la construcción de un saber teórico-práctico que le permita volver a la realidad con más seguridad y referentes. A su parecer, favorecen la elaboración teórica a partir de la reflexión en y desde la práctica, desarrollando el pensamiento crítico sobre la intervención y los profesionales.

Al ser un espacio de reflexión grupal, suponen también un diálogo permanente con uno mismo, con los demás y con el contexto en el que está inmerso. Los estudiantes viven una experiencia muy intensa a lo largo de las prácticas y es en el espacio de seminario donde se aporta todo aquello que se va experimentando y descubriendo, siendo un espacio de ayuda mutua a la vez que un espacio formativo de aprendizaje. Permite la puesta en común y de intercambio de vivencias. Allí pueden plantear sus interrogantes en relación a la práctica educativa, pero también sus dilemas, inquietudes, alegrías y malestares. En este sentido cabe apuntar, que el seminario supone un lugar para resolver y dirimir cuestiones de orden tanto metodológico como ético. Es recurrente en sus respuestas que sitúan el seminario con un espacio para expresarse.

El seminario acompaña el proceso de inmersión y observación participativa del estudiante en la realidad, posibilita la transferencia y el desarrollo de competencias básicas del profesional como: la observación, la ética, la adaptación a la realidad, la flexibilidad, la interpelación y la interrelación de teorías y conceptos.

Textualmente los estudiantes lo expresan así:

“Que es un buen espacio para poder expresar el que te pasa a las prácticas y compartirlo con compañeros que le pasan cosas parecidas.” [E1-5]

“Son espacios donde poder hablar sobre la tarea profesionalizadora de la semana y aprender y tener nuevas perspectivas del trabajo educativo.” [E1-57]

“Es un espacio para compartir experiencias, vivencias, tanto las positivas como las negativas, un espacio muy cercano y cómodo donde todos aprendemos de todos.” [E124]

La aproximación cuantitativa a las respuestas de los estudiantes también da cuenta del papel clave que el seminario juega en su proceso de formación profesional. El 68 % de los encuestados puntuán entre un 7 y un 10 la utilidad y el sentido del seminario – la escala utilizada fue de 0 a 10, siendo 0 bajo/a y 10 alto/a-. Asimismo, el 69 % lo hace en relación al grado de profundidad y el 66

% con la metodología docente utilizada. La función que desempeña el tutor-universidad es la que acapara los puntajes más altos de valoración: el 83% de los estudiantes puntúan la importancia de este papel también entre 7 y 10.

Si bien el grado de satisfacción con los seminarios ronda el 70 %, no podemos obviar la existencia de un pequeño porcentaje de estudiantes descontentos con ellos (entre el 11 y el 17%). Al profundizar en el estudio cualitativo de sus respuestas, se observan críticas respecto a la repetición de contenidos y el escaso lugar que se le da a la vivencia en el centro de prácticas.

“A veces parece una terapia de grupo. En mi seminario coincidimos muchos ámbitos y es difícil poder centrar la tarea del seminario. Está bien entrar en las experiencias personales pero se tiene que poder encontrar un punto intermedio.” [E1-31]

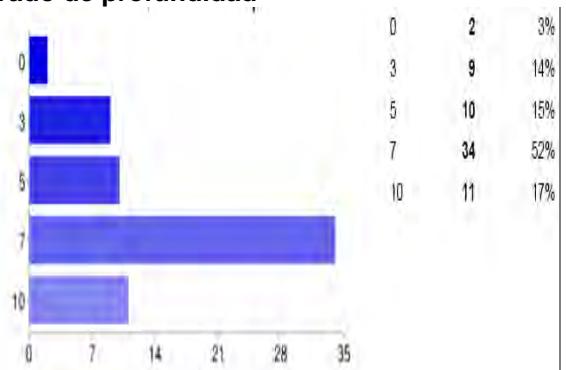
Tal como puede observarse en los gráficos siguientes, un grupo de los estudiantes encuestados que se situaron en una franja de opinión moderada. Éstos puntúan con un 5 tanto a la utilidad y el sentido del seminario, el grado de profundidad de los temas y a la metodología utilizada. Por lo general están satisfechos con el seminario pero plantean elementos claramente mejorables, y concretamente insisten mucho en la necesidad de dedicar más tiempo al abordaje de las situaciones que se encuentran durante las prácticas. En relación con esto aparece la falta de intercambio de experiencias. Es principalmente por este motivo que tienen la percepción de que se ha restado potencialidad de un espacio de reflexión tan importante como el seminario. Esto afecta principalmente su grado de implicación con la dinámica y el funcionamiento de los seminarios.

“Por mi parecer, mi seminario está bastante bien; intentamos darle un sentido pedagógico y sacar el máximo provecho. Pero han aspectos a reforzar, sin duda. Que están bien pero que no del todo.” [E1-13]

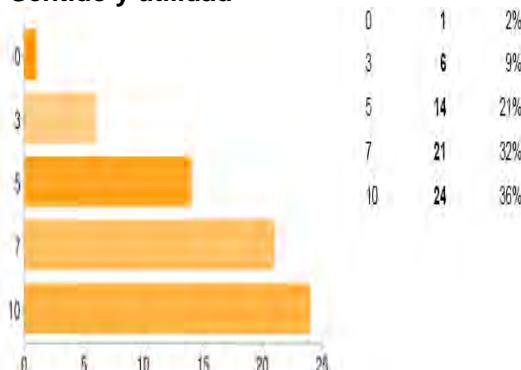
“Hay días que no le veo mucho sentido, tengo la sensación que no lo aprovecho como lo tendría que hacer. Creo que se habla mucho competencias y no tanto de las experiencias y situaciones que nos encontramos en las prácticas.” [E1-22]

En relación al seminario valora:

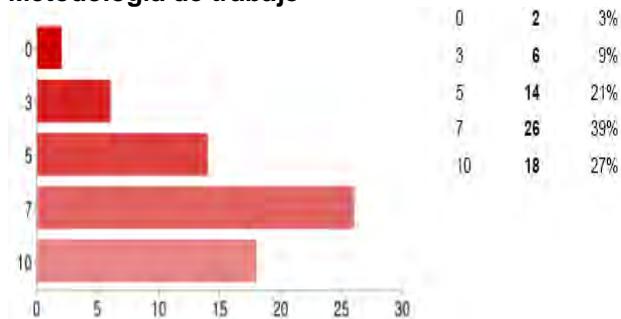
Grado de profundidad



Sentido y utilidad



Metodología de trabajo



Elementos claves del seminario

Entre los elementos claves apuntados por los estudiantes cabe destacar en primer lugar el análisis de la práctica profesional a partir de la experiencia. Aparece como fundamental albergar las vivencias que les atraviesan en los centros de prácticas y que les acercan a la primera línea de la complejidad de la acción educativa. Dicho de otro modo, se trata de generar conocimiento desde lo vivido y lo sentido en la cotidianidad del centro.

“Mantendría la posibilidad de que los alumnos expresaran sus sensaciones y anécdotas de su centro de prácticas, porque creo que es una manera de aprender y reflexionar desde las propias experiencias.” [E2-44]

Asimismo, el diálogo interdisciplinar que se produce en los equipos multiprofesionales ponen distintos discursos y miradas en relación que permiten una formación integral del estudiante.

En segundo lugar, destacan la adecuación del contenido del seminario a los intereses particulares de cada uno de los estudiantes participantes en el mismo. Es decir, la existencia de una cierta flexibilidad en la estructura para poder acoger actividades, temas y preguntas en relación a la práctica educativa que los propios estudiantes consideran pertinentes y necesarias. De este modo, parecería que no sólo se logra un grado de profundidad más notorio sino

que se consigue una implicación en el proceso de aprendizaje que optimiza y potencia el seminario como espacio esencial de la formación.

"Lo que mantendría porque considero que es importante sería la flexibilidad en cuanto a ser nosotros los que junto con la tutora del seminario, hemos decidido qué queremos hacer y por donde queremos traer las sesiones del seminario." [E2-25]

"Es importante que los alumnos podemos decidir cómo gestionar y qué traer a los seminarios, porque al fin y al cabo somos los protagonistas." [E2-9]

En esta misma senda, en relación con las consideraciones metodológicas, aparece el tercer elemento destacado por los estudiantes: la participación activa. Invitar a los estudiantes a que propongan temas de interés para ser abordados, acoger sus inquietudes y dar un espacio para las narraciones en primera persona a propósito de las vivencias en centro es percibido por el alumnado como un aspecto medular para lograr la motivación y la implicación en sus procesos formativos.

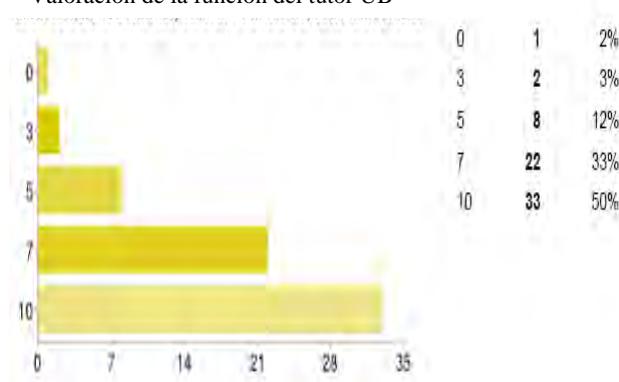
"Este ambiente acogedor, donde podemos conversar y todo el mundo decir la suya. Espaldarazo por parte de todo el grupo. Aprendizaje a partir de las experiencias reales." [E255]

Siguiendo con las cuestiones metodológicas, se señala como cuarto elemento el tamaño y la frecuencia del seminario. Los grupos pequeños se reconocen como facilitadores de la participación y permiten un grado de análisis mayor. En ellos el alumnado se siente reforzado gracias a aspectos tan importantes como la comunicación, la escucha. Forma de garantizar la atención necesaria a los estudiantes por parte del docente. La realización semanal durante dos horas parece pertinente pero cuando se les pregunta por la periodicidad también aparece com un elemento crítico. De hecho encontramos al alumnado dividido entre los que reclaman más frecuencia de seminarios y los que reclaman menos semianrios y más presencia en el centro. Veamos a continuación algunas de sus aportaciones en este sentido.

Más frecuencia, más seminarios, más horas.	Menos frecuencia, menos seminarios, menos horas
<p>«Nada, me gustan mucho los seminarios con mi tutora. Tal vez encuentro que un día de seminario cada quince días es poco» [E3, 12]</p> <p>«Destinar más tiempo a esta asignatura que para mí es mucho más beneficiosa y aprendo más que con el resto». [E3, 24]</p> <p>Estoy muy contenta con los seminarios que hemos ido realizando, pero así y todo, creo que sería positivo que los seminarios del segundo período de prácticas siguiesen siendo semanales en lugar de cada dos semanas» [E3, 42]</p> <p>«La distancia entre seminarios durante el segundo semestre. Pienso que es necesario acortar los encuentros tal como se hace en el primer semestre, ya que son momentos clave para el desarrollo de la práctica, son sesiones de apoyo». [E3, 53]</p>	<p>«Creo que al primer semestre hacer un seminario cada semana es demasiado ya que muchos días trabajamos lo mismo. »[E3,33]</p> <p>«No hacer tantos seminarios, o como mínimo, aprovecharlos más partiendo de las inquietudes de los participantes y no de lo que quiere hacer el tutor/a»[E3, 62]</p> <p>«Durante el primer semestre solo vería a los alumnos cada 15 días y en el segundo cada 3 semanas, ya que para mí me quita horas de prácticas que aprovecho y aprendo mucho más que durante los seminarios » [E3, 45]</p> <p>«Hacer tantos, porque con dos o tres por semestre considero que ya tendría suficiente soporte por parte del tutor de la universidad como para poderme orientar correctamente de mi función y aprendizajes a extraer del mi centro de prácticas. [...]»[E3,53].</p>

En quinto y último lugar, aparecen los aspectos relacionados con el tutor-universidad. Los estudiantes consideran clave que el docente tenga un conocimiento, y a ser posible, experiencia profesional en el ámbito en el cual se realizan las prácticas. Un elemento central de la función del profesor es el acompañamiento del proceso de prácticas del estudiante. Asimismo, surgen como elementos que consolidan esta función la coordinación del tutor-universidad con el tutor-centro, y la devolución pormenorizada de las memorias que los estudiantes tienen que reanalizar al final de cada semestre.

Valoración de la función del tutor UB



Elementos de mejora

Glosamos a continuación los elementos de mejora agrupados en torno a cuatro ítems.

En relación a los contenidos

Mayoritariamente, el alumnado reclama que en los seminarios se enfatice aun más la dimensión experiencial. Piden que se articulen las lecturas y los temas que se abordan en el seminario con la tarea educativa en el ámbito de prácticas. Otros apuntan en la línea de reforzar la introducción de contenidos teóricos que permitan reflexionar la complejidad de la práctica educativa y tener más claros los conceptos a trabajar, para poder profundizar más en temas teóricos y/o prácticos.

Sugieren que se considere invitar a profesionales de la educación social al seminario para compartir experiencias y contrastar diferentes modelos de acción educativa en ámbito de prácticas. También, consideran oportuno abrir un espacio en el plan docente para trabajar la gestión de las emociones y la inteligencia emocional.

“Aprovecharía para profundizar más en el ámbito, ya que considero que, en este aspecto, se está haciendo poco trabajo. Además, lo considero un elemento indispensable ya que la carrera casi no se profundiza en ningún ámbito, menos en la infancia, y esta es una muy buena oportunidad” [E3, 51]

“Me gusta mucho el hecho de ver otros centros, tener conferencias, que nos visiten otros profesionales. Pero he echado de menos este intercambio de experiencias” [E3,8]

En relación con el tutor-universidad

Se le pide que sea permeable a los intereses y propuestas de los estudiantes. En algunos casos se le requiere más atención, aunque mayoritariamente se le ha reconocido muy satisfactoriamente su función.

En relación con la evaluación

La evaluación de la asignatura a través de la elaboración de la memoria es un tema que inquieta al alumnado. Es por ello que solicitan de manera recurrente que se les facilite un guión con los diferentes ítems que la conforman, así como unas pautas que orienten la realización de este trabajo.

Más allá de la memoria, sitúan la necesidad de aclarar desde el primer día de clase los criterios de evaluación general de la asignatura, es decir, ponderación de la asistencia, participación, valoración del tutor-centro, etc.

Asimismo, algún estudiante apunta la necesidad de velar por la homogeneidad de criterios de evaluación en los diferentes seminarios. Los estudiantes de un seminario están al corriente de lo que se les exige a los otros seminario. La falta de uniformidad genera malestar entre ellos. En definitiva, se trata de dar unas orientaciones claras y compartidas por todos los grupos de seminario.

“Si yo fuera el responsable del seminario, el año que viene cambiaria la Memoria. Como mínimo marcaría unas pautas más claras” [E3,52]

Aspectos organizativos

Desde el punto de vista de los estudiantes se apuntan algunos aspectos organizativos que podrían incidir en la mejorara del practicum. Algunos de ellos se refieren a aspectos complementarios al seminario como el hecho de reclamar más visitas a la institución de prácticas por parte del tutor-universidad y en otras ocasiones se lamentan de la dificultad de compaginar los seminarios con la presencia en el centro y el resto de asignaturas.

CONCLUSIONES

Sabemos que en las últimas décadas se han incrementado los estudios sobre la calidad de la docencia universitaria y el trabajo en competencias. No obstante, en materia de prácticas externas consideramos que aún queda un largo camino por recorrer. La función docente del tutor UB se desarrolla además en otros espacios de gran rellevància, como son: la supervisión del trabajo autónomo del estudiante, las tutorías individualizadas, el diálogo interdisciplinar, las coordinaciones con los tutores profesionales y los encuentros conjuntos. En todos estos espacios, el tutor UB es el guionista e impulsor del proceso de enseñanza-aprendizaje para que el *practicum* consiga sus objetivos. Este trabajo pretende aportar un poco de luz a propósito de la función del tutor UB en los seminarios de prácticas, partiendo de la vivencia y valoración de los mismos efectuada por los estudiantes de educación social durante su tercer curso de grado.

Los seminarios son percibidos por el estudiantado como el marco en que se ha de favorecer la elaboración teórica a partir de la reflexión en y desde la práctica, desarrollando el pensamiento crítico sobre la intervención y los profesionales. Asimismo, los caracterizan como lugares para la reflexión sobre las actuaciones en sus centros de prácticas y para el acompañamiento por parte del tutor-universidad en la construcción de un saber teórico-práctico que le permita volver a la realidad con más seguridad y referentes. Es relevante señalar que son vividos como un espacio de ayuda mutua a la vez que un espacio formativo de aprendizaje. Permite la puesta en común y de intercambio de vivencias, al mismo tiempo que pueden plantearse interrogantes en relación con la práctica educativa y su correlato de inquietudes, malestares, dilemas y satisfacciones. Y es que el seminario es un lugar para resolver y dirimir cuestiones de orden tanto metodológico como ético, y para acompañarlos el proceso de inmersión y observación participativa del estudiante en la realidad, posibilita la transferencia y el desarrollo de competencias básicas del educador social.

En otras palabras, se consideran espacios óptimos para la confrontación de opiniones. En ellos el estudiante puede reconceptualizar sus puntos de vista al escuchar opiniones diversas, aspectos desconocidos, experiencias relatadas por los demás compañeros que provocan la aparición de argumentaciones contradictorias que matizan lo que previamente conocía o pensaba. Se genera

una situación de conflicto cognitivo que conduce a un nuevo conocimiento más amplio y ajustado a la realidad.

La aproximación cuantitativa a las respuestas de los estudiantes también da cuenta del papel clave que el seminario juega en su proceso de formación profesional.

Si bien el grado de satisfacción con los seminarios se aproxima al 70 %, no podemos obviar la existencia de un pequeño porcentaje de estudiantes descontentos con ellos (entre el 11 y el 17%). Al profundizar en el estudio cualitativo de sus respuestas, se observan críticas respecto a la repetición de contenidos y al escaso lugar que se le da a la vivencia en el centro de prácticas.

En general están satisfechos con el seminario sin que por ello planteen algunos elementos claramente mejorables. Concretamente insisten mucho en la necesidad de dedicar más tiempo al abordaje de las situaciones concretas o casos que afrontan durante las prácticas. En relación con esto aparece la necesidad de incrementar el intercambio de experiencias. Es principalmente por este motivo que tienen la percepción de que todavía debe incrementarse más la potencialidad de un espacio de reflexión tan importante como el seminario. Esto mejorará su grado de implicación con la dinámica y el funcionamiento de los seminarios.

Con relación a los aspectos claves del seminario que optimizan su desarrollo, encontramos en primer lugar el análisis de la práctica profesional a partir de la experiencia que los estudiantes están teniendo en sus centros de prácticas. Es fundamental que la generación de conocimiento se produzca desde lo vívido y que, desde ahí, se conecte con la dimensión teórica y ética de la tarea educativa. Las narraciones en primera persona son un elemento clave en este sentido. La flexibilidad de los seminarios a acoger los intereses particulares de sus participantes aparece también como un elemento importante no sólo para la implicación del alumnado con su proceso de aprendizaje, sino también para lograr un grado de profundidad y análisis óptimo. En este escenario, la figura del tutor-universidad es vertebral. El buen desarrollo de los seminarios depende también de que el profesor demuestre un conocimiento amplio sobre la acción educativa en los ámbitos de prácticas de los estudiantes. Asimismo, es necesario que el profesor acompañe y se implique en el proceso de prácticas de cada uno de sus alumnos (tutorías individuales, visitas al centro, etc.).

En términos metodológicos, es importante invitar a los componentes del seminario a que participen de forma activa proponiendo temas de interés y acogiendo sus inquietudes. Esta participación se ve fomentada con grupos de tamaño reducido y con una frecuencia semanal durante la primera etapa de las prácticas (primer semestre) y quincenal en la segunda (segundo semestre).

Los aspectos que los estudiantes señalan como puntos de mejora son un material muy valioso para prestar atención a aquellos elementos que deben ser revisados y modificados. Es aquí donde el trabajo en el Equipo Docente de las Prácticas deviene un espacio fundamental. En relación con los contenidos, cabe enfatizar aún más la dimensión experiencial de las prácticas en los

seminarios, así como no descuidar las aportaciones teóricas de la disciplina pedagógica para profundizar y desentrañar la complejidad de la tarea educativa. Debería abrirse un espacio en el propio plan docente de la asignatura para trabajar específicamente la gestión de las emociones y la inteligencia emocional. En relación con la evaluación, un tema de particular preocupación para el alumnado, sería oportuno dar indicaciones claras sobre el sistema de evaluación en general, y sobre la elaboración de la memoria en particular. Es necesario que el tutor-universidad dé unas orientaciones concisas que permitan al alumnado incardinar la realización de la memoria con los objetivos de la asignatura. Los criterios de evaluación deben ser homogéneos para los diferentes grupos de seminarios. También debería insistirse en la permeabilidad del profesorado a los intereses y las propuestas del profesorado y la posibilidad de aumentar el número de visitas que el tutor-universidad realiza a las instituciones de prácticas para coordinarse con el tutor-centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bose, J., & Rengel, Z. (2009). A Model Formative Assessment Strategy to Promote Student-Centered Self-Regulated Learning in Higher Education. *US-China: Education Review*, 6 (12), 29-35. Recuperado el (13/04/2012) en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511170.pdf>
- Coordinación Praticum Educación Social de la Univesidad de Barcelona (2013) www.ub.edu/edpracticum
- Dochy, F., Segers, M. i Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer- and coassessment: a review. *A Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Freixa, N.; Novella, A. y Pérez N. (2011). *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro- ICE-UB
- García-Marirrodriga, R. y César Durand, J. (2009). (Coords.) *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gros, B. y Romaña, T. (2005). *Ser professor*. Colecció Educació Universitària. Barcelona: Editorial Octaedro-ICE.
- Hannon, V. (2012). Learning Futures: a pedagogy of engagement. AISNSW workshop, Setiembre 2012. Consultado el 18/11/2012 en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Jq0Q-kd3tb8J:www.aisnsw.edu.au/Services/PL/leadership/Documents/ValerieHannonWorkshop.pptx+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es>.
- Novella Camara, A., Forés Miravalles, A., Rubio Serrano, L., Costa Cámara, S., Gil Pasamontes, E., y Pérez Escoda, N. (2012). Innovar en, desde y para el Practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico:

-
- Buenas prácticas docente en la enseñanzauniversitaria. 10 (1), 453-476.
Recuperado el (13/07/2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Novella A.; Pérez-Escoda N. i Freixa M. (2012). Elements del practicum que afavoreixen la transferència de competències. *Temps d'Educació*, 42, 233-250.
- Novella A.; Costa S. ; Forés A. y Pérez-Escoda, N. (2011) La supervisión como construcción del conocimiento profesional. En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (2011). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment: towards transparency for students and for tutors. *A Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 605-614.
- Vázquez, C. y Porcel, A. (1995). *La supervisión espacio de aprendizaje significativo instrumento para la gestión*. Zaragoza: Ed. Certeza.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

GESTIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN EL GRADO DE ASISTENCIA DE DIRECCIÓN

Marta Zárraga-Rodríguez

Universidad de Navarra

Idoia Lasa

Universidad de Navarra

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una revolución en las enseñanzas superiores y ha sido necesario diseñar modelos de aprendizaje y evaluación acordes con las directrices de Bolonia. El presente trabajo se centra en explicar cómo se ha diseñado el proceso de gestión, seguimiento y evaluación de las prácticas externas curriculares correspondientes al grado en Asistencia de Dirección. Este título de grado es nuevo dentro de la Educación Superior española y sólo se imparte en la Universidad de Navarra. El diseño tenía que seguir las directrices de Bolonia y además cumplir con lo establecido en el Real Decreto 1707/2011 de 18 de noviembre que regula las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Se expone con detalle la estructura y competencias de la asignatura de prácticas, las distintas etapas del proceso de prácticas, los agentes que participan en cada una de las etapas (figuras alrededor de las cuales se articulan las prácticas y para las que se explican las funciones que desempeñan) y los elementos que se han tenido en cuenta para el diseño de la evaluación en la asignatura. Además, se presenta la plataforma que ha sido diseñada para servir de apoyo en las distintas etapas del proceso.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas constituyen una modalidad de enseñanza cuyo objetivo es la formación de los alumnos en un contexto profesional. El término prácticas externas se refiere al “conjunto de actuaciones que un estudiante/titulado realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión”. Las prácticas externas se deben diseñar como una oportunidad de aprendizaje. En consecuencia, la misión de este tipo de prácticas es lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral sujeto a cierto control; así, los requerimientos que llegan al estudiante/titulado pueden haber sido “filtrados”, el proceso que sigue para responder a tales requerimientos está supervisado y

las decisiones o productos obtenidos no son de su completa responsabilidad (De Miguel, 2005).

La adaptación de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto entre otros cambios la incorporación del prácticum a los planes de estudio de la mayoría de las titulaciones puesto que se considera un elemento que complementa el aprendizaje académico y lo acerca a la realidad profesional. El diseño de dicho prácticum y la evaluación de las competencias ha sido analizado por diversos autores (Martínez y Crespo, 2007; Villa Sánchez y Pobleta, 2004, entre otros). En el marco de esa asignatura, la utilización del portfolio y del portfolio electrónico es una práctica extendida en el ámbito universitario (Morales, 2010; Barberá et al., 2006; Guasch et al., 2009; entre otros). Esta técnica puede ser empleada en distintos contextos y resulta muy útil para el seguimiento y evaluación del prácticum. Dado que los alumnos están en las empresas realizando prácticas el seguimiento es más fácil si se puede llevar a cabo on-line y en este sentido, la plataforma Moodle ofrece una serie de herramientas muy útiles tanto para el alumno como para los tutores que facilitan el seguimiento y evaluación de las prácticas. Vélez eta al. (2011) y Velez et al. (2012) presentan por ejemplo experiencias positivas al respecto.

En este trabajo se aborda la exposición de cómo se han diseñado las prácticas del grado en Asistencia de Dirección por la Universidad de Navarra y se articula en torno a una serie de ejes principales que guiarán su exposición.

En primer lugar se expondrá la estructura y las competencias de la asignatura de prácticas siguiendo con una descripción detallada de las distintas etapas del proceso de prácticas. A continuación se exponen los agentes que participan en cada una de las etapas explicando su papel y los elementos que se han tenido en cuenta para la evaluación de la asignatura. Por último se presenta el entorno virtual que se diseñó para la gestión y seguimiento de las mismas y se cierra el trabajo con una serie de conclusiones derivadas de la experiencia presentada.

ESTRUCTURA Y COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA DE PRÁCTICAS

ISSA-School of Management Assistants imparte el primer y único grado en Asistencia de Dirección (AD) que existe en España. Se trata de un título de grado nuevo dentro de la educación superior española. Este título forma personal de enlace en las organizaciones, personas clave que ejercen como soportes de gestión y de la comunidad de trabajo. El grado consta de 240 ECTS repartidos en 4 años y se han definido 29 competencias que se desarrollan en el marco de un plan de estudios organizado en módulos y materias bajo un enfoque matricial de desarrollo de competencias. Durante el curso académico 2009-10 se implantó el primer año y el plan de estudios contempla una asignatura de prácticas de 21 ECTS en el segundo semestre del cuarto año. El cuarto curso de grado se ha implantado este año proporcionando la primera experiencia de prácticas. Las prácticas son un

periodo formativo (de 3 a 5 meses) que se concreta en la estancia tutelada del estudiante en una organización. El objetivo es que el alumno adquiera experiencia, conozca el papel del personal de apoyo dentro de los equipos multidisciplinares en las organizaciones y ponga en práctica las competencias adquiridas a lo largo del grado. Por esta última razón los objetivos de dicha asignatura comprenden las 29 competencias del grado y el reto ha sido diseñar e implantar un proceso de prácticas que permitiera alcanzar dicho objetivo conforme a la legislación vigente facilitando la evaluación del estudiante en la asignatura.

Las 29 competencias del grado están organizadas en 11 competencias transversales y 18 competencias específicas (Zárraga et al., 2012). Las competencias específicas se han agrupado alrededor de tres de los módulos que componen el plan de estudios: módulo de empresa, módulo de comunicación e idiomas modernos y módulo de gestión de la información. El proyecto educativo del alumno, el portfolio de seguimiento y la evaluación por parte de la empresa del alumno en prácticas se han diseñado teniendo en cuenta esta agrupación de las competencias.

Dado que el Real Decreto 1707/2011 del 18 de noviembre establecía la necesidad de que existiera un proyecto formativo asociado a la práctica el primer paso consistió en definir un proyecto formativo genérico que se adaptaría a cada práctica. En el proyecto formativo se han recogido las competencias transversales del título de grado y un listado de tareas que podía desempeñar el estudiante en prácticas de tal manera que cada empresa puede personalizar el proyecto señalando las competencias transversales que el estudiante puede poner en práctica y las tareas que va a desempeñar. Las competencias transversales se han reformulado para adaptar el lenguaje académico al de la empresa y para facilitar una posterior evaluación por parte del tutor de empresa de las mismas. Para elaborar la lista de tareas se ha tenido en cuenta la información proporcionada por el servicio de Bolsa de Trabajo y por el responsable de prácticas y dicha lista se ha contrastado con empresas del sector jurídico, sector de consultoría, sector de innovación y sector industrial para asegurar que se ajusta a la realidad.

Por otro lado tanto las competencias transversales como las competencias específicas se han organizado en un portfolio en el cual los estudiantes tienen que ir reflejando evidencias de su puesta en práctica durante el desempeño de las tareas que constituyen su proyecto formativo. En cuanto a las competencias transversales el alumno tiene que presentar evidencias asociadas a tres de ellas y respecto a las competencias específicas se han establecido 5 competencias como obligatorias (lo que exige a los alumnos presentar evidencias de todas ellas) y 5 competencias a elegir entre el resto. De las 5 competencias (tanto obligatorias como a elegir) dos pertenecen al módulo de empresa, dos al módulo de comunicación e idiomas modernos y una al módulo de gestión de la información. Esta distribución obedece al peso que tienen en el plan de estudios del grado dichos módulos.

Por último, la empresa evalúa al estudiante respecto a las competencias transversales que aparecen recogidas en su proyecto formativo así como respecto al desempeño de las tareas asignadas durante las prácticas.

ETAPAS DEL PROCESO DE PRÁCTICAS

Si bien el proceso de prácticas se ha dividido en dos fases claramente diferenciadas: fase de difusión y asignación de ofertas (septiembre-diciembre) y fase de estancia tutelada y evaluación (enero-mayo) fue imprescindible una etapa previa de diseño del proceso clave a la hora de garantizar su posterior éxito. Durante esta etapa previa se definieron los contenidos y requisitos de las prácticas, se diseñó la plataforma virtual que serviría de apoyo en todo el proceso y se hizo difusión de la información relativa a las prácticas.

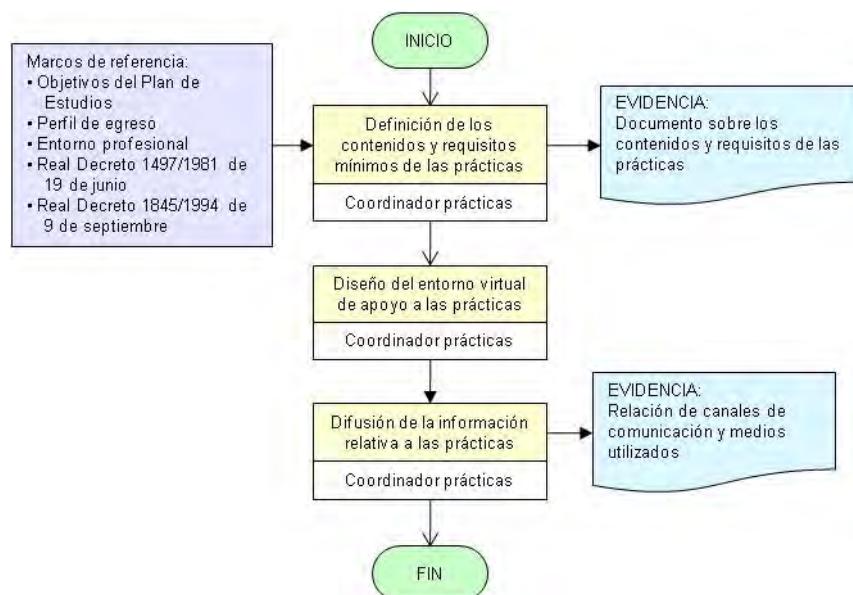


Figura 1.- Diagrama de flujo correspondiente a la etapa previa de definición del proceso de prácticas

A lo largo de todo el proceso de prácticas propiamente dicho los alumnos han tenido acceso a una plataforma de aprendizaje virtual a través de la cual han llevado a cabo las distintas actividades que componen cada fase. Durante la primera fase además han contado con el apoyo de seminarios y talleres como elaboración de currículum vitae, preparación de entrevistas de trabajo, búsqueda activa de prácticas y gestión de su marca personal, que han sido impartidos por el servicio de orientación e inserción laboral.

Es importante destacar en este punto que se ha tratado de un trabajo conjunto colaborativo entre el alumno, la universidad y la empresa en el cual los tres agentes han participado de manera activa. El objetivo ha sido lograr el

mejor encaje posible entre el perfil del alumno y las necesidades de la empresa. La universidad ha actuado como intermediaria proporcionando al alumno una orientación personalizada encaminada a lograr un encaje de su perfil con las prácticas ofertadas por las empresas. El proceso se ha diseñado de tal forma que los estudiantes tenían que realizar una selección previa de ofertas a las que enviar su candidatura; esto les obligaba a replantearse sus expectativas y aspiraciones así como sus capacidades y la orientación personalizada que se les brinda ha sido de gran ayuda.

Fase de difusión y adjudicación de ofertas (septiembre-diciembre): a partir del 1 de septiembre las empresas que quieren contar con un estudiante en prácticas de 4º curso de AD se ponen en contacto con el coordinador de prácticas quien les facilita el proyecto formativo genérico que se ha definido. La empresa entonces marca en el proyecto formativo genérico las competencias transversales y las tareas asociadas a la oferta de prácticas que presenta definiendo de esta manera su oferta o propuesta de valor. El coordinador de prácticas difunde, a través de la plataforma, la oferta a los alumnos que pueden enviar su candidatura para que la empresa lleve a cabo directamente el proceso de selección. El coordinador de prácticas actúa como interlocutor inicial con las empresas facilitando la difusión de ofertas y dando facilidades a través de la cesión de instalaciones o medios tecnológicos (skype) para la entrevistas de selección. Seleccionado un candidato se procede a la firma del convenio de cooperación educativa que da cobertura a las prácticas del estudiante. Una vez formalizado el convenio de cooperación educativa el coordinador de prácticas envía al alumno su proyecto educativo así como la información referente a su tutor académico y su tutor en la empresa durante el periodo de prácticas.

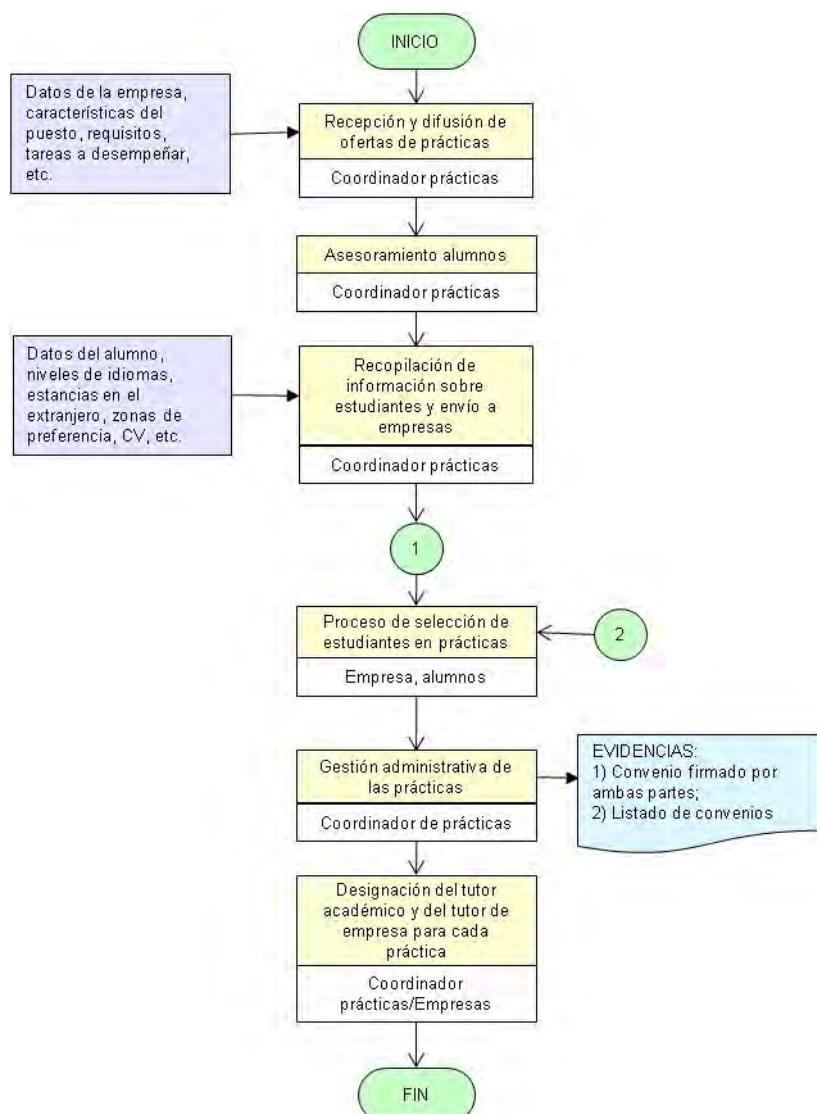


Figura 2.- Diagrama de flujo correspondiente a la etapa de difusión y adjudicación de ofertas de prácticas

Fase de estancia tutelada y evaluación (enero-mayo): a partir del 1 de enero los alumnos pueden incorporarse a las empresas o entidades colaboradoras. Como se ha mencionado, durante el periodo de prácticas el estudiante tiene un tutor en la empresa y un tutor académico en ISSA. El tutor académico tiene que supervisar la adaptación del estudiante a la empresa así como llevar a cabo el seguimiento del desarrollo del proyecto educativo durante las prácticas. El seguimiento por parte del tutor de ISSA se realiza a través de la plataforma de prácticas pudiendo tener también reuniones presenciales si se consideraba oportuno. El alumno, guiado por el tutor de ISSA debe realizar una memoria de prácticas siguiendo la estructura y organización del portfolio que se ha diseñado a tal efecto y que ya ha sido mencionado. En dicha memoria se recogen las evidencias asociadas a la puesta en prácticas de una serie de

competencias. Tanto el tutor de la empresa como el tutor de ISSA tienen que evaluar el desempeño y la actitud del estudiante.

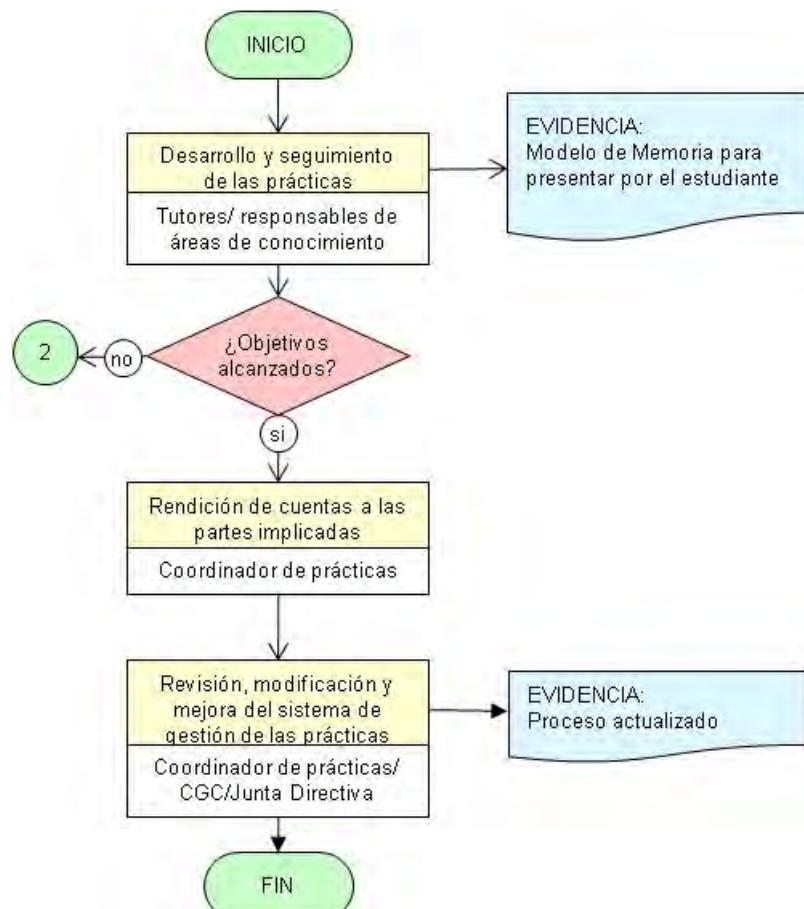


Figura 3. Diagrama de flujo correspondiente a la fase de estancia tutelada y evaluación de las prácticas

AGENTES QUE PARTICIPAN EN CADA ETAPA

En este proceso de prácticas intervienen distintas figuras: el alumno, los tutores por parte de la empresa, tutores académicos por parte de ISSA, responsables de áreas de conocimiento y el coordinador de la asignatura.

Sobre el alumno recae en gran medida el peso del éxito; el alumno debe asumir desde el comienzo la responsabilidad en su formación reconociendo a los tutores como figuras que facilitan y siguen su proceso de aprendizaje y desarrollo y no sólo como evaluadores. El alumno es protagonista desde la primera fase del proceso puesto que debe elegir a qué ofertas de prácticas envía su candidatura buscando encajar su perfil con la oferta de la empresa. Asume como propio el proyecto educativo como vía de desarrollo profesional.

El papel de los tutores es fundamental puesto que en sus manos recae la responsabilidad de motivar al alumno y mantener la “energía de activación” necesaria para que el estudiante adopte un papel activo a lo largo de todo el proceso. El tutor de empresa asume su función como formador del alumno en prácticas y desde ISSA se mantiene una comunicación abierta con los tutores de la empresa para hacer un seguimiento de la adaptación del alumno y reconducir comportamientos en caso de que hiciera falta durante el transcurso de las prácticas. El tutor académico contacta con el alumno durante el primer mes para saber cómo está siendo su adaptación al nuevo entorno empresarial (en ocasiones además puede ser un nuevo entorno cultural para los estudiantes que realicen prácticas en el extranjero). Durante el segundo mes se empieza a trabajar el portfolio (las competencias obligatorias) y en el tercer mes se completa el resto de evidencias. La comunicación y la retroalimentación para la mejora han de ser continuos durante todo el periodo.

Los responsables de áreas de conocimiento han sido figuras de apoyo a los tutores de ISSA. Se designó un responsable de área de conocimiento para cada uno de los tres módulos a los que estaban asociadas las competencias específicas (módulo empresa, módulo comunicación e idiomas modernos, módulo de gestión de la información). Estas figuras tienen como objetivo unificar criterios de evaluación en las competencias asociadas a sus respectivos módulos; en concreto han sido los responsables de revisar y puntuar las competencias obligatorias del módulo además de asesorar a los tutores en el resto de competencias del módulo.

Por último, la coordinación es fundamental con lo cual es papel del coordinador de prácticas que articula empresa, alumno y tutores resulta una figura clave y de especial relevancia. Por un lado actúa de interlocutor con la empresa a lo largo de todo el proceso dando difusión a las ofertas de prácticas, enviando a la empresa la selección de candidatos que han decidido optar a ese puesto y gestionando tanto los convenios de colaboración como las evaluaciones de los alumnos por parte del tutor de empresa. Además, lleva a cabo un asesoramiento individualizado con cada alumno orientándoles, por ejemplo, a la hora de seleccionar las ofertas a las cuales querían optar. Por último es el responsable de coordinar a los tutores indicándoles las fases del proceso e impulsando la buena marcha del mismo. Además es la figura que se encarga de gestionar el entorno virtual que se emplea como herramienta de apoyo en las distintas fases del proceso.



Figura 4.- Agentes que participan en el proceso de prácticas e interacción entre ellos

ELEMENTOS QUE SE HAN TENIDO EN CUENTA PARA EL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA

La evaluación de la asignatura se ha articulado alrededor de un proyecto formativo individualizado para cada estudiante y adaptado a la organización en la que tuvieran lugar las prácticas pero sin olvidar que el objetivo de la asignatura es general y común a todos los alumnos.

El Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, regula las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios y establece que tiene que existir un proyecto formativo "...el proyecto formativo en que se concreta la realización de cada práctica académica externa deberá fijar los objetivos educativos y las actividades a desarrollar. Los objetivos se establecerán considerando las competencias básicas, genéricas y/o específicas que debe adquirir el estudiante. Asimismo los contenidos de la práctica se definirán de forma que aseguren la relación directa de las competencias a adquirir con los estudios cursados....". Los objetivos educativos se particularizaban para cada estudiante a partir de las competencias transversales del título y las actividades eran seleccionadas a partir de un listado de tareas propias del perfil y que previamente hubo que definir. Tomando como punto de partida ese proyecto formativo, cada estudiante tiene que ir aportando evidencias de la puesta en práctica de las diferentes competencias.

Al final del proceso se evalúa una memoria por estudiante que incluye:

- Valoración de la actuación y desempeño del alumno por parte del tutor de la empresa. Tal y como se ha señalado anteriormente, la empresa evalúa al estudiante respecto a las competencias transversales que aparecen recogidas en su proyecto formativo así como respecto al desempeño de las tareas asignadas durante las prácticas. Está previsto el desarrollo y adquisición de las competencias transversales a lo largo de los cuatro años del grado y la opinión de la empresa respecto al desempeño de los estudiantes se considera muy importante puesto que proporciona una retroalimentación que conduce a un proceso de mejora en el desarrollo del plan de estudios.
- Autovaloración del alumno de su actuación y desempeño explicando las competencias transversales desarrolladas en las prácticas y aportando las evidencias correspondientes.
- Relación de competencias específicas puestas en práctica (4 competencias específicas asociadas al módulo de empresa, 4 asociadas al módulo de comunicación e idiomas modernos y 2 asociadas al módulo de gestión de la información) junto con las evidencias correspondientes.

El estudiante debe demostrar la adquisición de los conocimientos y habilidades básicos relacionados con el módulo de empresa, el módulo de comunicación y el módulo de gestión de la información. Para ello tiene que, guiado por el tutor de ISSA, ir analizando las tareas desempeñadas, las competencias puestas en prácticas a la vez que irá recogiendo y aportando evidencias que quedarán reflejadas en la memoria.

PLATAFORMA DE APOYO EN LAS DISTINTAS ETAPAS DEL PROCESO

Una vez que había sido perfectamente definido todo el proceso de prácticas, usando como aplicación Moodle se ha diseñado un entorno virtual para la gestión del mismo. A la plataforma virtual tienen acceso los alumnos, los tutores, los responsables de área de conocimiento y el coordinador de prácticas. Se han diseñado distintos modos de interacción entre los diferentes agentes y ofrece distintas funcionalidades al usuario dependiendo de su rol y de la etapa del proceso en el que se encuentren las prácticas. La plataforma sirve de apoyo tanto en la primera etapa de difusión y adjudicación de prácticas como en la etapa de seguimiento y evaluación. En la primera etapa los agentes implicados son fundamentalmente el coordinador de prácticas y los alumnos. El coordinador, a través de la plataforma da visibilidad a las ofertas que van llegando y los alumnos, también a través de la plataforma, suben sus CV a aquellas ofertas a las que quieran optar. Además, una vez adjudicadas las prácticas, el coordinador de prácticas publica los proyectos formativos definitivos asignados a cada alumno en prácticas de tal manera que son

visibles por alumnos y tutores académicos. Para la segunda etapa se ha diseñado un portfolio electrónico dentro de la propia plataforma para que cada alumno pueda ir colgando las evidencias necesarias. Este portfolio está organizado en competencias transversales y competencias específicas asociadas al área de empresa, al área de comunicación y al área de gestión de la información. El portafolio ha estado disponible para subir evidencias desde el 1 de enero (fecha de comienzo del periodo de prácticas) y se ha definido de tal manera que a partir de la fecha de entrega de la memoria de prácticas prevista en la guía docente de la asignatura ya no se han podido subir evidencias a la plataforma. Tanto los tutores académicos como los responsables de área de conocimiento han tenido acceso a los portfolios de los alumnos lo que facilitaba enormemente la revisión de las evidencias que iban subiendo.

Por otro lado también y de manera complementaria se ha incluido en el entorno virtual un calendario que ha ido informando a todos los agentes sobre los eventos previstos.

CONCLUSIONES

Aunque en teoría, las competencias que deben poner en práctica los estudiantes durante sus prácticas podrían ser todas las competencias del grado que han cursado, la realidad hace que sea realmente difícil evaluar sobre el total de ellas. Además, no todas las prácticas tienen las mismas características puesto que las empresas pertenecen a distintos sectores, tamaños, países y los puestos que ocupan los alumnos varían; esto supone una dificultad añadida a la hora de establecer criterios de evaluación comunes a todas las prácticas. En consecuencia, es muy importante la tarea previa de definir la evaluación de la asignatura y la selección de competencias a evaluar.

El diseño de la fase de difusión y adjudicación de ofertas ha fomentado el desarrollo de una actitud proactiva en los estudiantes puesto que libremente decidían las ofertas a las que querían optar. El asesoramiento personalizado con el que contaban fomentaba que las decisiones fueran resultado de un proceso de autoconocimiento maduro y objetivo.

Es importante unificar criterios puesto que a la hora de evaluar competencias pueden entrar en juego criterios subjetivos. La figura de los coordinadores de área diseñada a tal efecto ha sido muy útil para conseguirlo al menos en las competencias obligatorias (lo que suponía ya el 50% de la nota aproximadamente).

Disponer de entornos virtuales que permitan el seguimiento y la evaluación de los estudiantes cuando estos están realizando prácticas externas es un elemento indispensable que facilita toda esa tarea. En ese sentido, la plataforma diseñada con moodle ha cubierto las expectativas depositadas en ella agilizando el proceso y facilitando la interacción entre los distintos agentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberá, E., Bautista, G., Espasa, A. & Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 55-66.
- De Miguel, M. (Dir) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. (Proyecto EA2005-0118). Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Guasch, T., Guàrdia, L. & Barberá, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *RED. Revista de Educación a Distancia. Número Monográfico VIII-30 de abril de 2009*.
- Martínez, M. & Crespo, E. (2007). La evaluación en el marco del EEES: el uso del porfolio en Filología Inglesa. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-15.
- Ministerio de la Presidencia (2011). Real Decreto 1707/2011 de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, España, 10 de diciembre de 2011. <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>
- Morales Calvo, S. (2010). El practicum en Educación Social: el portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 33-58.
- Vélez Vélez, E., Matesanz Santiago, M.A., Rodríguez Gómez, P., González Hernández, A. & Hernández Salinero, F. (2011). Moodle, aprendizaje interactivo en enferfería. *Relada*, 5(2), 125-137.
- Vélez Vélez, E., González Hernández, A., Hernández Salmero, F., Rodríguez, P. & Matesanz Santiago, M.A. (2012). Seguimiento y evaluación de las prácticas clínicas tuteladas con ayuda de la plataforma Moodle. Experiencia piloto y propuestas de mejora. *Enfermería global*, 11(26), 86-101.
- Villa Sánchez, A. & Pobleta Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-19.
- Zárraga, M., Araluce, M.M., Erviti, M.C. (2012). Propuesta de competencias para un grado en asistencia de dirección en el contexto de los nuevos planes de estudio dentro del espacio europeo de educación superior. *Intangible Capital*, 8(2), 181-215.

Edita:



Organizan:



Colaboran:

